

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

OTİSTİK ÇOCUKLARA GİYİNME BECERİLERİNİN
KAZANDIRILMASINDA KULLANILAN ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ HAKKINDA
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Hakan SARI

Hazırlayan

Zeynep İLİK

KONYA- 2006

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	I
Özet.....	III
Abstrack.....	V
BÖLÜM I.....	1
1. Giriş.....	1
2. OTİZM ve OTİSTİK ÇOCUK.....	3
2.1. Otizm ve Otistik Çocuklarla İlgili Tanımlar.....	3
2.2. Otistik Çocukların Davranışsal Özellikleri.....	6
3. Otizm ve Otizme Neden Olan Faktörler.....	7
3.1. Genetik Nedenler.....	8
4. Otizmin Tanılanması.....	10
5. Otizm Ve Özellikleri.....	12
5.1. Dil Gelişimi ile İlgili Özellikler.....	16
5.2. Sosyal Gelişimi ile İlgili Özellikler.....	18
5.3. Duyusal Gelişimleri ile İlgili Özellikler.....	19
5.4. Bilişsel Gelişimleri ile İlgili Özellikler.....	20
5.5. Davranışsal Özellikleri.....	20
5.6. Özel Beceriler.....	21
6. Yaygınlık.....	22
7. Otistik Çocukların Eğitimi.....	22
7.1. Otistik Çocukların Öğrenme Özellikleri.....	24
7.2. Otistik Çocuklara Kazandırılması Amaçlanan Beceriler.....	25
7.2.1. Öğrenmeye Hazırlık Becerileri.....	25
7.2.2. Özbakım Becerileri.....	26
7.2.3. Dil Ve Konuşma Becerileri.....	26
7.2.4. Sosyal Becerileri.....	27
7.3. Otistik Çocuklara Beceri Kazandırmada Kullanılan Yöntemler.....	28
7.3.1. Model Olma.....	28
7.3.2. Fiziksel Yardım.....	28
7.3.3. Sözel Yardım.....	28
7.3.4. Lovaas Yöntemi.....	30
7.3.5. Teacch Yöntemi.....	30
7.3.6. Uygulamalı Davranış Analizi.....	35
7.3.7. Tek Ve Çoklu Fırsat Yöntemleri.....	31

7.3.8. Silikleştirme Yöntemi.....	32
7.3.9. Sabit Bekleme Süreli Öğretim Yöntemi.....	33
7.3.10. Davranış Öncesi İpucu Ve Sınamayla Öğretim.....	33
7.3.11. Davranış Öncesi İpucu Ve Silikleştirmeyle Öğretim.....	33
7.3.12. Aşamalı Yardımla Öğretim.....	34
7.3.13. İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim.....	34
7.3.14. İpucunun Giderek Azaltılmasıyla Öğretim.....	34
7.3.15. Geleneksel Yöntem.....	35
7.3.16. Hızlı Yöntem.....	35
7.3.17. İleri Zincirleme Yöntemi.....	35
7.3.18. Geriye Zincirleme Yöntemi.....	36
7.3.19. Tüm Beceri Yöntemi.....	36
8. Amaç.....	37
9. Sınırlılıklar.....	37
10. Tanımlar.....	37
BÖLÜM II.....	40
YÖNTEM.....	40
II.a. Araştırma Yaklaşımı.....	40
II.b. Evren ve Örneklem.....	40
II.c. Veri Toplama Araçları.....	41
II.d. Verilerin Analizi.....	41
BÖLÜM III.....	42
III. Bulgular.....	42
III.1. Otistik Çocuklara Eğitim Verirken Kullanılan Yöntemler.....	42
III.2. Otistik Çocukların Ön Koşul Becerilerine Sahip Olmaları.....	43
III.3. Otistik Çocuklara Beceri Analizi Yapılması.....	44
III.4. Geriye Zincir Yöntemi.....	45
III.5. İleri Zincir Yöntemi.....	46
III.6. Tüm Beceri Yöntemi.....	47
III.7. Fiziksel Yardım.....	47
III.8. Model Olma.....	48
III.9. Sözel Yardım.....	49
BÖLÜM IV.....	51
IV. Tartışma.....	51
BÖLÜM V.....	56

V. Sonuç ve neriler.....	56
V.1. Sonuç.....	56
V.2. neriler.....	57
Kaynakça.....	58
Ekler.....	61

ÖNSÖZ

Ülkemizde son yıllarda sıkça duymaya başladığımız, yazılı ve görsel basın aracılığıyla tanıtılmaya çalışılan, ve hatta çevremizde örneklerini yavaş yavaş görmeye başladığımız bir kavram otizm. Yaygınlığının artması oranınca, araştırmacılar tarafından ilgi gösterilen bir konu olmakta ve otizm hakkında yeterli bilgilere ulaşılmak istenmektedir. Yapılan ilk araştırmalarda her iki bin beş yüz kişide bir olarak rastlanılan otizmin günümüzde binde bir olarak yaygınlık gösterdiği bilinmektedir. Henüz Türkiye’de otizmin yaygınlık derecesi hakkında yapılmış bir araştırma olmamasına rağmen, her beş yüz kişide bir kişinin otistik olduğu tahmin edilmektedir.

Otizmin etkisini, otistik bulgulara sahip olan bireyle birlikte öncelikle aileleri yaşamaktadır. Otistik bireyin katılımıyla ailenin o güne kadar ki kurdukları yaşam düzenleri biranda değişmekte, kendilerini anlayamadıkları ve ne yapacaklarını bilemedikleri yeni bir hayatın içinde bulmaktadırlar. Otistik bireyi, getirdiği yaşam düzenini gerek anne-baba ve kardeşlerin gerekse çevrenin kabullenmesi uzun süre alabilmektedir. Otistik çocuklara sahip olan aileler çocuklarına tanı konulduktan sonra ne yapacaklarını bilememekte, otizmin ne olduğu, bir otistik çocukla nasıl yaşanacağı ve çocuklarına nasıl bir eğitim verebilecekleri gibi konularda bazı çaresizlikler yaşamaktadırlar. Kabullenme aşaması geçildikten sonra aileler çocuklarına nasıl eğitim vereceğinin yollarını aramaktadırlar. Otistik çocukların ilk eğitimcileri genellikle aileleri olmaktadır ve zaman ilerledikçe otistikte olsa çocuklar büyümekte ve bazı ihtiyaçlarını kendisinin karşılar duruma gelmesi gerekmektedir. Normal çocukların okul çağı gelmeden, aile içinde öğrendiği giyinme, yemek yeme, tuvalete gitme gibi bir çok özbakım becerilerini aileler çocuğuna öğretmek istemektedir. Fakat çoğu zaman iletişim bile kuramadıkları çocuklarına bu becerileri nasıl kazandıracaklardır. Bu durumda aileler özel eğitim okullarından yardım istemektedirler fakat ülkemizde otistik çocukların eğitimine yönelik okullar çok yaygın değildir ve bu alanla ilgili çalışmalar da son yıllarda hız kazanmıştır.

Ülkemizde otistik çocukların eğitimine yönelik çalışmalar, ilk kez 1999 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılmıştır. Özel eğitim hizmetlerinin yürütülmesi 06 Haziran 1997 tarihli 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname, 18 Ocak 2000 tarihli 23937 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Otistik Çocuklar Eğitim Yönergesi, Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim Yönergesi ve ilgili Genelgeler çerçevesinde gerçekleştirilir. Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak toplumla bütünleşmelerini sağlamak, bir iş ve mesleğe yöneltmek amacıyla engel gruplarına göre özel

eğitim okulları, özel eğitim sınıfları aılımtır. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, otistik çocukların eğitiminde bir model oluşturma ve erken çocukluk dönemi eğitimi programlarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması amacıyla “Otistik ocuklar Eğitim Projesi” hazırlanmış olup, bu doğrultuda “Otistik ocuklar Eğitim Programı ve Otistik ocuklar Eğitim Projesi Uygulama Yönergesi” 17.12.1999 tarihinde ve 4041 sayılı makam onayı ile yürürlüğe konulmuştur. Bu yönergenin amacı; 3–15 yaş grubundaki otistik çocukların özelliklerine ve eğitsel gereksinimlerine yönelik eğitim ğretim görmelerini sağlamak üzere hazırlanan "Otistik ocuklar Eğitim Projesi" nin uygulanacağı kurumların kuruluş ve işleyişine ilişkin esas ve usulleri belirlemektir. Bu proje kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı otistik çocuklara eğitim vermek üzere birçok Bağımlı ve Bağımsız Otistik ocuklar Eğitim Merkezi aımtır.

Bağımlı ve Bağımsız Otistik ocuklar Eğitim Merkezlerinde otistik çocuklara eğitim zel Eğitimin Amaçları ve özel eğitimin Temel İlkeleri gereğince verilmektedir. Bu doğrultuda otistik çocukların, grup ve bireysel derslerle eğitimi gerçekleştirilerek bir iş ve meslek sahibi olarak toplumla bütünleşmelerini sağlamak ve günlük hayatta kendilerine yetecek kadar temel beceri ve alişkanlıklar kazandırarak bağımsız yaşama gücü sağlanması amaçlanmaktadır. Bu amaçların gerçekleşmesinde büyük katkı sağlayan öğretmenler, otistik çocukların yaşamlarını kendilerinin sürdürebilmesi için çeşitli yöntemler kullanarak onlara zbakım becerilerini kazanmalarını sağlamaktadırlar. Tuvalet eğitimi, yemek yeme ve giyinme becerileri en temel öz bakım becerileridir. Bu temel zbakım becerileri genellikle çocuklara okul öncesi dönemde aileleri tarafından kazandırılır fakat otistik çocuklara sahip olan aileler çoğu zaman çocuklarıyla iletişim kurmakta bile zorlandıkları için çoğunlukla bu becerilerin kazandırılması çocukların eğitim almak için okula kaydıyla başlamaktadır.

Bağımlı ve Bağımsız Otistik ocuklar Eğitim Merkezleri'nin açılması otistik çocukların eğitimi için çok büyük bir ilerleme sağlarken, henüz ülkemizde lisans düzeyinde otistik özellik gösteren çocuklar için ğretmen yetiştiren herhangi bir program yoktur. Bu sebeple Bağımlı ve Bağımsız Otistik ocuklar Eğitim Merkezlerinde otistik çocuklara, özel eğitim zihin, işitme, görme engelliler öğretmenleri ve bu alan mezunu öğretmenlerin sayısının çok az olması sebebiyle farklı alan mezunu öğretmenler tarafından eğitim verilmektedir. Ülkemizde henüz otistik çocuklara beceri kazandırılması hakkında yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırma öğretmenlerin, temel öz bakım becerilerinden giyinme becerilerini otistik çocuklara kazandırmada kullandıkları yöntemler hakkında ailelere, eğitimcilere, ve konu hakkında yapılacak ileri araştırmalara temel olabilecek ipuçları vermektedir.

Araştırmanın yapıldığı okullara ve yöneticilerine, bu çalışmanın yapılmasında katkı sağlayan ve otistik çocuklara eğitim veren saygıdeğer öğretmenlerimize bilgilerini ve tecrübelerini içtenlikle paylaştıkları için teşekkür ederim.

Çalışmamın her aşamasında bilgilerinden yararlandığım, en ufak ayrıntılarla bile titizlikle ilgilenerek araştırmamın başarıyla neticelenmesinde büyük emek harcayan ve manevi desteğini de hiçbir zaman esirgemeyen saygıdeğer hocam aynı zamanda danışmanım Yrd. Doç. Dr. Hakan SARI'ya minnettar duygularla teşekkür eder saygılarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimi için her hafta geldiğim Konya 'da bana evlerinin kapılarını açan ve samimi duygularıyla desteklerini her zaman yanımda hissettiğim sevgili arkadaşım Dr. Zuhale TOY ve değerli eşi Dr. Hasan TOY'a teşekkür ederim.

Bütün çalışma aşamalarımda yanımda olan, günün 24 saati maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen sevgili aileme en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Zeynep İLİK

ÖZET

Ülkemizde otistik özelliklere sahip çocukların eğitim görmeleri için, Bağımlı ve Bağımsız Otistik Çocuk Eğitim Merkezlerinin açılmasıyla, otistik çocukların ihtiyaçları doğrultusunda eğitim alma olanakları oluşmuştur. Bu çocukların ihtiyaçlarının en iyi düzeyde karşılanması doğrultusunda açılan bu kurumlarda, her çocuğun farklı bireysel özelliklerine göre hazırlanmış eğitim programları sayesinde, otistik çocukların eğitimsel gereksinimleri karşılanmaya çalışılmaktadır. Otistik çocuğun gelişimine uygun olarak öğretmeni tarafından hazırlanan bireysel eğitim programlarında, çocuğun performansı doğrultusunda belirlenen çeşitli eğitim yöntemleriyle her öğrenciye, özbakım becerilerinden iletişim becerilerine, zihinsel becerilerden sosyal becerilere kadar değişik gelişim alanlarındaki beceriler kazandırılmaktadır. Her bireyin temel yaşam becerilerinden olan giyinme becerileri elbetteki otistik çocukların kendi ihtiyaçlarını karşılayabilecek bireyler olması için kazanmaları gerekli becerilerdendir. Bağımlı ve Bağımsız Otistik Çocuklar Eğitim Merkezlerin de eğitim gören otistik çocukların, giyinme becerilerini kazanmasında öğretmenlerin hangi yöntemleri kullandığı, bu yöntemleri neden tercih ettiği, her çocuğa aynı yöntemle mi beceri kazandırdıkları gibi soruların cevapları Otistik Çocuklar Eğitim Projesi dahilinde açıkça belli değildir. Bu bağlamda Türkiye'nin çeşitli yerlerinde bulunan OÇEM'ler de, otistik çocuklara eğitim veren öğretmenlerin giyim becerileri kazandırma da kullandıkları yöntemler hakkında ki görüşleri değerlendirilmiştir. Bu araştırmanın amacı 1) Otistik çocuklara eğitim veren öğretmenlerin giyinme becerilerini kazandırmada kullandıkları yöntemlerin neler olduğunu ortaya çıkarmaktır, 2) Bu alanda ileri araştırma yapacaklara da ışık tutmaktır. Bu araştırmada Nitel Araştırma Yöntemlerinden *Görüşme Yöntemi* kullanılmıştır. Başka bir anlatımla veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen '*Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu*' kullanılmıştır. Bu araştırmanın örneklemi ise, İstanbul ve Ankara illerinde bulunan Otistik Çocuklar Eğitim Merkezlerin de otistik çocuklara eğitim veren 46 öğretmenden oluşmaktadır. Görüşmeler teyp kaydediciler tarafından kaydedilerek her bir görüşmenin transcriptleri yapılmış ve veriler *Betimsel Analiz* yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin otistik çocuklara giyinme becerisi kazandırmakta kullandığı yöntemleri çocuğun performansına, giyinme becerilerinin özelliklerine göre kendilerinin belirlediği ortaya çıkmıştır. Giyinme becerilerini kazandırmada en çok zincirleme yöntemleri kullandıkları ve bu yöntemin hem otistik çocukların

durumlarına hem de giyinme becerisi gibi zor becerilerin öğretimin de, basamaklarının kolaydan zora doğru sıralanmasından dolayı diğer becerilere göre daha uygun olduğu belirlenmiştir.

Abstract

The education for the children who have autistic characteristics in our country, with dependent or independent Autistic Children Education Centers, autistic children have had training possibilities according to their needs. To meet these children's needs at these institutions, training programmers according to various individual characteristics of autistic children are being tried to be developed. As the development of the autistic children at the individual training program prepared by their teachers, with determined various training methods in the direction of the children's performance to each student, from self-care intellectual ability to communication ability and social ability, the abilities in various developmental areas can be improved if their needs are met. Dressing ability from daily living abilities of the autistic individual is different from individual to individual must be gained with the appropriate teaching methods. In the Autistic Children Training Centers, Teacher have to think about which teaching methods the teachers have to use for autistic children to improve dressing ability and why they prefer these methods. The aim of this research is to elucidate what kind of teaching methods and techniques the teacher use to improve their dressing abilities. With this aim, the researcher tried to answer these two important questions with this study. 1- What kind of approaches do the teachers use to teach dressing abilities to autistic children? 2. Why do they use these methods? In this research, semi-structured interview method which is one of qualitative research methods was used to collect the data. The sample consists of 46 teachers selected from the autistic children Training Centers at OÇEM in Istanbul and Ankara. The interviews were recorded and transcribed then the data were analyzed in accordance with 'content analysis technique'. According to research findings, the methods used by the teachers revealed that according to their abilities, the teachers prefer to use chaining methods which more appropriate methods than other methods.

Key words: Autistic children, dressing abilities, the training centers of autistic children in Turkey, teaching methods and techniques

BÖLÜM I

1. Giriş

Aydın'ın (2003) açıklamalarına göre otizm son zamanlarda artan bir ilgi görmektedir. Bunun başlıca nedenlerinden biri giderek daha iyi tanınması ve buna bağlı olarak toplum içinde rastlanma sıklığının artmasıdır. Öğrenme veya dikkat sorunu olan ya da depresyonda olan kişilerde de daha ayrıntılı bir değerlendirme yapıldığında otistik davranış özellikleri saptanabilmektedir (Aydın, 2003).

Milli Eğitim Bakanlığı (M.E.B.) Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün yaptığı açıklamalara göre tüm dünyada özürlü sayısını tespit eden Dünya Sağlık Örgütü'nün gelişmekte olan ülkelere göre belirlediği %14 özürlü nüfus oranı dikkate alındığında Türkiye'de 90 bin otistik birey olduğu düşünülmektedir. Ancak Bağımlı ve Bağımsız O.Ç.E.M.'lerde sadece 150 otistik çocuk öğrenim görmekte olduğu da rapor edilmektedir (M.E.B. Otistik Çocuklar Eğitim Programı, 2000).

Ülkemizde özel eğitim gerektiren çocukların eğitim gereksinimleri yatılı ve gündüzlü özel eğitim okullarında, örgün eğitim kurumlarımızın bünyesindeki özel eğitim sınıflarında ve diğer sınıflarda kaynaştırma yöntemiyle karşılanmaktadır (M.E.B. Otistik Çocuklar Eğitim Programı, 2000). Bu çocukların bağımsız yaşam becerilerini kazanabilecek şekilde durumlarına uygun olarak bireysel ve grup eğitimi alabilecekleri Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri açılmıştır. Eğitim merkezlerinin giderek yaygınlaşması otistik çocukların eğitimlerinin zihinsel özürlü çocuklar için hazırlanan programlardan yararlanılarak hazırlanması nedeniyle "Otistik Çocuklar Eğitim Programlarına" gereksinim duyulmuş ve programlarda M.E.B. tarafından hazırlanarak uygulamaya konulmuştur ([www.meb.gov.tr/M.E.B:Otistik Çocukları Eğitim Projesi Uygulama Yönergesi](http://www.meb.gov.tr/M.E.B:Otistik_Cocuklari_Egitim_Projesi_Uygulama_Yonergesi)).

Otistik çocukların eğitimsel gereksinimleri her çocuğun farklı gelişim özelliklerine göre hazırlanmış bireyselleştirilmiş eğitim programları ile karşılanabilmektedir. Bireysel eğitim programı, temel program içerisindeki çocuğun gelişimine uygun olarak seçilen becerilerden oluşmaktadır. Bu nedenle program, öğretmenin mevcut duruma göre yorumlayıp uygulayabileceği şekilde hazırlanmış ve özbakım becerilerinden iletişim becerilerine, zihinsel becerilerden sosyal becerilere kadar değişik gelişim alanlarındaki becerileri kapsamaktadır (M.E.B. Otistik Çocuklar Eğitim Programı, 2000).

Bireysel eğitim çalışmalarında öğretmen, belirlediği kavram ve becerilerin öğretiminde otistik öğrenci ile birebir çalışmayı gerektirir. Bireyin performansına uygun amaçların belirlenmesi ve buna uygun plan ve programların hazırlanması ile bireysel eğitim çalışmalarına başlanır. Bireysel eğitimin süreci ve süresi öğretmen tarafından belirlenir (M.E.B. O.Ç.E.P., 2000).

Normal çocuklarda olduğu gibi, özürli çocukların gereksinimlerini kendi kendilerine karşılayabilir hale gelmeleri onların gelişmesi açısından önemlidir. Bu nedenle, çocuğun özürü ve özelliklerine uygun becerilerin örneğin, giyinme becerilerinin seçilerek çok küçük yaşlardan itibaren öğretilmesine çalışılmalıdır (Darıca ve diğerleri, 2000). Otistik çocuklara verilen eğitimin amacı, özbakım becerilerine sahip olmalarını sağlamaktır. Özbakımla ilgili becerilerin öğretilmesinde esas amaç, çocuğun bazı temel becerileri kazanabilmesidir. Bu becerileri kazanmış çocuk çevreden bağımsız olarak hareket edebilecek ve özgüvenini kazanmış olacaktır. Otistik çocuğun kendi davranışlarını kontrol edebilmeyi öğrenmesi oldukça önemlidir. Darıca ve diğerlerine (2000) göre, çocuk isteklerini yerine getirebilmek için her zaman başkalarına bağımlı olamayacağını ve kendisinin de sorumluluk alarak yapması gereken işler olduğunu öğrenmesi gerekmektedir.

Sarı'nın (2002) belirttiğine göre aileler, öğretmen için gerekli birçok yararlı bilgiye sahiptirler. Öğretmenler, aileleri dinlemeye hazırlıklı olmalı ve çocuğun evdeki davranışları, bebeklikten itibaren gelişimi ve çocuklarla ilgili karşılaştığı güçlüklerle ailelerin bakış açısı ve çocuğun okula karşı nasıl tepki gösterdiği konusunda ailelerden bilgi almaları gerekir.

Aile her çocuğun gelişiminde ve eğitiminde en etkili rolü olan çevrelerden biridir. Özellikle yaşamla ilgili bazı davranış kalıpları, sosyal etkileşimle ilgili bazı kural ve roller, temel alışkanlıklar günlük ilişkiler sırasında öğrenildiğine göre aile, çocuk için bütün bu becerilerin temelini atıldığı ilk yer olarak önem taşımaktadır. Çocuk için önemli olan bu gelişim süreci içinde aile çocukların ilk eğitimcileri olmaktadır (Darıca ve diğerleri, 2000). Anne çocuk arasında duygusal bağ ne kadar güçlüyse çocuğa verilen eğitimden sonuç alınması da o kadar olanaklı olur. Aslında doğal olarak anne-babalar eğitimin vazgeçilmez bir parçasıdır (Korkmaz, 2000).

Otistik bir çocuğun ailesinin eğitimi çocuğun eğitimini doğrudan etkiler. Çocuğun aile yaşantıları sonucu elde ettiği bilgi, beceri ve tutumları, okul başarısını etkiler. Bu nedenle aile yaşantılarının okul yaşantılarını desteklemesi beklenir. Çocuğun başarılı olabilmesi için aile ile eğitim kurumlarının sürekli iş birliği yapması gerekir (<http://yayim.meb.gov.tr/yayimler/eylul/18.htm>).

Otistik çocuğa verilecek eğitimin etkili ve başarılı olması için ev-okul gibi farklı iki ortamdaki yaklaşım ve davranışlar arasındaki tutarlılıklarla yakından ilgilidir. Okuldaki eğitim ilkelerinin ev yaşantısıyla bağdaştırılması eğitimcinin anne-babadan, anne-babanın eğitimciden yararlanması şeklinde kurulan işbirliği, otistik çocuğun eğitiminin yalnız okulda ya da herhangi bir eğitim merkezinde değil, evde ve sosyal yaşantıda da süreklilik kazanmasına neden olması gerekir (Darıca ve diğerleri, 2000). Dolayısıyla bu araştırmada otistik çocuklara verilen giyim becerisi eğitiminde öğretmenlerin kullandıkları yöntemler hakkında görüşlerinin değerlendirilerek etkili yöntemin ne olduğu ile ilgili öneriler geliştirilmeye çalışılacaktır.

2. Otizm ve Otistik Çocuk

2.1. Otizm ve Otistik Çocuklarla İlgili Tanımlar

Kelime olarak otizm “kendine dönük” anlamındadır. Otizm erken çocukluk psikozu, normal olmayan gelişme gösteren çocuklar, çocukluk şizofrenisi olarak da tanımlanır (<http://www.autism-tr.org>).

Otizm, dünyada ilk olarak 1943 yılında Amerikalı çocuk psikiyatristi Leo Kanner tarafından “Erken Çocukluk Otizmi” (Infantil Autism) olarak tanımlanmıştır (<http://www.meb.gov.tr/projeler/ocep/ocep.html>). Leo KANNER otizm deyimini bu bireylerin insanlarla ilişki kurmak yerine kendi yarattıkları dünyada yaşama eğilimleri olarak tanımladı (<http://www.autism-tr.org>). Otizm, daha sonraki yıllarda çeşitli kurumlar ve kişiler tarafından da incelenerek Kanner’in tanımı geliştirilmiştir. Çeşitli kaynaklarda otizm şu şekilde tanımlanmaktadır. İnfantil otizm, (organik, biyolojik veya fizyolojik nedenlere bağlı olsun ya da olmasın) gelişimin en erken evrelerinde başlayan, zaman içinde belirginleşen bir tablodur. (Eracar ve Onur, 1999).

Otizm, tipik olarak sosyal anlamda çevreye tepkisizlik, sözlü veya başka türlü iletişim güçlükleri, gerçeklikten uzaklaşma, içe kapanma, nesnelere karşı aşırı düşkünlük, takıntılı hareketlerle tanımlanan bir süreçtir. Ne olduğu kesin olarak bilinmeyen bu süreçte tek bir tanım bütün otistikleri kapsamamaktadır. Başlıca davranışsal belirtileri bazen normal çocukların ya da diğer gelişim farklılığı gösteren çocukların gösterdiği özelliklerle karışabilmektedir. Yaşanan bu süreç her hangi bir kültüre de ait değildir ve bu süreç evrensel bir özellik taşıdığı belirtilmektedir. Yani bu özellikler her kültürde, her toplulukta görülebilir.

Bir başka anlatımla, toplumu, toplumsal kuralları, geleneği, uyumu, kültürü ve bağlılığı reddeden bir nitelik gösterir ([http:// www.autism-tr.org](http://www.autism-tr.org)).

Leo Kanner, ABD’de John Hopkins Üniversitesinde bir psikiyatrist, klinik olarak benzer özellik gösteren bir çok çocuğu “infantil otizm” olarak adlandırmış, otizm terimi Yunanca’da “self (kendilik)” anlamına gelmektedir. Kanner Eylül 1931 ve Şubat 1943 yılları arasında gördüğü 11 çocuğun özelliklerini ayrıntılı tanımlamış, belirli özelliklerin ortak olduğunu belirtmiştir. Bu ortak özellikler, diğer insanlarla duygusal ilişkilerde ciddi yokluk, günlük işlerde aynılıkta yoğun ısrar etme, sessizlik veya konuşmada anormallik, hareket eden cisimlere büyülenme, görsel uzaysal becerilerde ve sıralı bellekte yüksek işlevsellik, fakat diğer alanlarda aşırı öğrenme güçlükleri, çekici, alert ve zeki görümdür ([http:// www.gata.edu.tr/ dahilibilimler/cocukruh/index.html](http://www.gata.edu.tr/dahilibilimler/cocukruh/index.html)).

İnfantil otizm kavramı ilk kez Leo Kanner tarafından 1943 yılında tıp literatürüne kazandırılmış ve 1980’e kadar bu terim kullanılmıştır. 1980 öncesinde Amerikan Psikiyatri Birliğinin sınıflandırmasında yaygın gelişimsel bozukluklar çocukluk şizofrenisinin bir alt tipi olarak sınıflandırılmaktaydı. Amerikan Psikiyatri Birliği, 1994 yılında yaygın gelişimsel bozuklukları 5 bozukluktan oluşan bir grup olarak sınıflandırmıştır. Bunlar: otistik bozukluk, rett bozukluğu, çocukluğun dezintegratif bozukluğu, asperger bozukluğu, başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk’dur (<http://www.gata.edu.tr/dahilibilimler/cocukruh/index.html>).

Otizm yaşamın ilk üç yılı içinde ortaya çıkan ve yaşam boyu devam eden bir özürülük durumudur (Korkmaz, 2000). Otizm, özellikle erken çocuklukta gözlemlenen bozuk davranışlar, kaba (olgunlaşmamış) dil kullanımı ve kendine zarar verebilecek davranışları sergileyen çocukların sahip oldukları bir yetersizliktir (Meacham ve Wiesen, 1974; Aydın, 2003).

Kayaalp’in (2000) belirttiğine göre otizm, şiddeti ve semptomları genellikle azalarak da olsa, hayat boyu devam eden bir problemdir. Bu problem çocuğun sosyal hayatını, iletişim becerilerini ve davranışlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Ortaya çıkan tablonun şiddeti ve problem davranışların bir araya gelme şekli her çocukta farklıdır.

Kişinin düşüncelerinin, duygularının ve arzularının, dünyayı kendi algılayış biçimine göre belirlenmesidir. Bireyin iç gerçekliği, dış gerçeklikle bağdaşmaz. Birey olay, nesne ve olguları norm içinde bulunan kişilerin paylaştığı gerçeklik temelinde değil kendi duygu ve düşüncelerinin ışığı altında değerlendirir. Bu tanımıyla patolojik bir anlam taşır. Karşılık, red,

sosyal etkileşimde, iletişimde devam eden bozukluklar, stereotip davranış deseni ile özelliğendirilir (<http://www.meb.gov.tr/projeler/ocep/ocep.html>).

Otizm sosyal, sözel olmayan iletişim ve dil gelişimini içeren yaygın bir gelişimsel bozukluktur (<http://www.meb.gov.tr/projeler/ocep/ocep.html>). Otizm sosyal ve iletişimsel becerilerin gelişimini etkileyen bir rahatsızlıktır ve yaşamın ilk üç yılı içinde ortaya çıkan bir özürllülük durumudur (<http://www.otistiklerdeñeđi.org.tr/sag.html>).

Otizm, oluş nedeni bilinmeyen bir nörobiyolojik düzensizliktir. Genellikle yaşamın ilk üç yılı içinde teşhis edilen, gelişme ile ilgili yetersizliktir. Beyinin çalışmasını etkiler (<http://www.autismonline.org>).

Otizm aslında bireyin sosyal çevreden koparak içe kapanması, diğer insanlarla etkileşimini, diğer insanlar biçiminde sürdürmemesidir (<http://www.otistiklerdeñeđi.org.tr/sag.html>).

Tanımlandığında otizmi, beyin işlevlerinde biyolojik veya organik defektin bulunduğu bir yaygın gelişimsel bozukluk olarak tanımlanması olanaklıdır (Aydın, 2003). Erkeklerde kızlara oranla 4 kat daha sık gözlenir (Asperger bozukluğunda bu oran yaklaşık E/K=9/1 dir). Bu spektrum bozukluklarda ciddi öğrenme güçlükleri yanında normal veya normal altı IQ'su olan bireyler vardır. Organik sebeplerle ilişkilidir. Örneğin, maternal rubella ve tuberoskleroz gibi. Ergenlerde 1/3'üne epilepsi veya konvulif bozukluklar eşlik eder. Birçok vaka büyük olasılıkla genetik bağlantılıdır. Duyusal uyaranlara alışık olunmayan yanıtlarla ilişkilidir. Çoğu vakada yaşam boyu destek gerekmektedir.

Otizmle ilgili diğer kanılarda vardır. Bu kanılar aşağıdakiler gibi sıralanabilir:

- 1) Otizm, duygusal yoksunluk veya emosyonel stres sonucu değildir,
- 2) Otizm, sosyal temastan kaçınmak için inatçı bir arzu değildir,
- 3) Otizm, anne-babanın reddinden veya soğuk ebeveynlikten kaynaklanmaz,
- 4) Otizm, bir ruhsal bozukluk (akıl hastalığı) değildir,
- 5) Otizm, herhangi bir sınıfa özgü değildir,
- 6) Otizm, bazı dar alanlarda özel yetenekleri olmasına karşın, otistiklerin zeka düzeyleri yanlış anlaşılmaktadır,
- 7) Otizm, tedavi edilemez (ama iyileşmeler gözlenir) (Wing ve Laiara 1987; Aydın, 2003).

2.2. Otistik Çocukların Davranışsal Özellikleri

Otistik bireyleri tanımlamak için kullanılan birçok davranış özellikleri vardır ancak genelinde hiçbir otistikte bu özelliklerin tümü bulunmaz ve sıklıkla hepsi aynı anda da görülmediği belirtilmektedir (<http://todev.org>).

Leo Kanner'a göre otistik çocuklar;

- 1) Kendine yöneltilen sözel ifadeleri sıklıkla aynı şekilde tekrar eden, ben yerine sen gibi şahıs zamirlerini ters kullanan ekolalisi ve gecikmiş dil gelişimi olan,
- 2) Çok iyi bir belleğe sahip olan,
- 3) Kendiliğinden başlattığı davranışları sınırlı oranda bulunan,
- 4) Stereotip (aynı şekilde tekrarlanan bir seri hareket dizisi) hareketleri bulunan ya da belirli hareketlere aşırı bağlılık gösteren,
- 5) Aynılığı koruma isteği olan,
- 6) İnsanlarla ilişki kurmada zorluk çeken,
- 7) Cansız nesnelere veya resimleri tercih eden çocuklardır (Darıca, Tuş ve Abidoğlu, 2000).

Türkiye Otistiklere Destek ve Eğitim Vakfı'nın açıklamalarına göre de otistik çocukların özellikleri şöyle sıralanmaktadır.

- 1) Diğer çocukların arasına katılmada zorlanma,
- 2) Görme ve işitme problemi varmış gibi davranma,
- 3) Öğrenmeye direnç gösterme,
- 4) Gerçek tehlikelere karşı korku duymama,
- 5) Vücut dilini kullanmama,
- 6) Rutinlerin değişmesine aşırı tepki gösterme,
- 7) Anlamsız ve zamansız gülme ve ağlama,
- 8) Kucaklandıklarında saldırabilme,
- 9) Göz teması kurmama,
- 10) Nesnelere aşırı bağımlılık gösterme,
- 11) Nesnelere çevirme,

12) İlgisiz ve kendi içlerine dönük yaşama davranışlarını gösteren çocuklardır (<http://www.todev.org>).

3. Otizm ve Otizme Neden Olan Faktörler

Leo Kanner'in kullandığı otizm terimi, bu bireylerin insanlarla ilişki kurmak yerine kendi yarattıkları dünyada yaşama eğilimlerine deyinliyordu. Aynı yıllarda Avustralyalı çocuk psikiyatri Hans ASPERGER aynı nitelikleri taşıyan sorunları fark etmiştir (<http://www.autism-tr.org>).

1966 yılına kadar Freud yaklaşımına göre, otizm açıklanmaya çalışılmış varlıklı ailelerde ve soğuk ebeveynlerden kaynaklandığı, özellikle “buzdolabı anne” olarak tanımlanan anneye bağlı olduğu düşünülmüştür. Bu düşünce doğrultusunda tedavi ve terapiler uygulanmaya çalışılmıştır (<http://www.autism-tr.org>).

Biyolojik bir temele dayalı olduğu varsayımı ilk kez tıp doktoru olmayan, bir otistik çocuğu bulunan Bernard RİMBRAND tarafından ortaya atılmıştır. Bu tarihten sonra biyolojik nedenler üzerinde yoğun araştırmalar yapılmaya başlamıştır (<http://www.autism-tr.org>). Bu teoriyi ileri süren araştırmacılar tek bir biyolojik sebep gösterememektedirler. Hatta bazı otistikler hiçbir medikal hastalığa sahip olmamaktadır. Buna karşın otistik bireyleri gruplayarak yaptıkları çalışmalarda otistik bireylerin normal çocuklara oranla çok daha sık tıbbi bozukluk gösterdiklerine işaret etmektedirler. Sonuçlar bu çocukların hepsinin altında biyolojik nedenlerin yattığı, ancak çok az kısmında bir belirlenen sebep gösterilebildiği ifade edilmektedir (<http://www.gata.edu.tr>).

Korkmaz'ın (2000) açıklamalarına göre, otizm diye tanısı konulan davranışların tek bir nedeni olmadığı bildirilmektedir. Otizmin pek çok nedeni olduğu sanılmaktadır. Otistiklerin ancak % 5-10'unda belli bir tıbbi neden saptanabilmektedir. Örneğin % 2-5'inde “Frajil X” adlı bir hastalık, % 1-3'ünde “Tübero Skleroz” adıyla iyi tanınan genetik hastalıklar otizme yol açar. Bilinen tüm yöntemlerle yapılan araştırmalara rağmen tam bir geçerli neden saptanamamıştır. Araştırmalar otistikler de beyin hücrelerinin tuhaf bir şekilde çalıştığını göstermektedir. Beyin hücreleri arasında mesajları taşıyan kimyasal iletilerde aşırılık veya eksiklik olduğu düşünülmektedir. Bazı ipuçları otizmin daha çok genetik nedenlere bağlı olduğunu düşündürmektedir. Bu genetik nedenlere bağlı olarak beyindeki bazı yapılarda kimyasal dengenin bozulduğu sanılmaktadır. Kimilerince bu bozukluğun anne rahminde,

çocuğun beyninin oluşma safhasında üçüncü ve altıncı aylar arasında açığa çıktığı tahmin edilmektedir.

Otizmin genetik faktörlerin yanı sıra doğum öncesi ve sonrası bazı çevresel etkenlerden kaynaklandığı da bilinmektedir. Henüz kesin bir beyin bölgesi saptanamamakla birlikte, beynin pek çok bölgesini ilgilendiren bir sistemin bozulduğu düşünülmektedir. Son yıllarda ağırlık kazanan bir görüşe göre de genlere bağlı olarak beyin gelişiminde meydana gelen sorunlar otizmde görülen çok çeşitli belirtiler ve davranış bozukluklarına yol açmaktadır (<http://www.todev.org/konular/kimedenir.asp>).

Korkmaz'ın (2000) belirttiğine göre, şimdiye kadar yapılan çalışmalarda, doğum anında yaşanan sorunlarla (örneğin kordon dolanması, makat gelişi), otizm arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Ancak ağır oksijensizlik ve kan akımının kesilmesi durumunda beyinde açığa çıkan hasarın otizmle ilgili bölgeleri de bozmasıyla otizm ortaya çıkabilir. Bugün geçerli olan görüş, otizme doğuştan genetik olarak yatkınlığı olan çocukların, doğum sırasında sorun yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğu ve bu sorunlarında onlar üzerinde daha kalıcı bir etki yaptığı şeklindedir. Belki ailevi yatkınlığın ve genetik yüklülüğün olmadığı ender durumlarda, doğum öncesi veya doğum sırasında yaşanan elverişsiz olayların otizmin oluşmasında bir etkisi olması mümkündür. Genel olarak her dört otistikten birinin doğumu sorunludur.

Günümüzde hala otizmi kökten çözen bir tedavi yöntemi bulunamamıştır. Ayrıca otizmin henüz kesin bir laboratuvar tanısı da yoktur. Beyinlerinin neresinde sorun var ya da beyin fonksiyonlarının işleyişindeki farklılıklar açık bir şekilde açıklanamamaktadır (<http://www.autism-tr.org>).

3.1. Genetik Nedenler

Yüksel'in (2005) açıklamalarına göre, otizm merkezi sinir sisteminin gelişimsel bir bozukluğudur. Günümüze kadar etiyojisi tam olarak saptanamamıştır. Otizmin bazı tipleri tek başına veya genetik sendromun bir parçası olarak kalıtsal olmakla birlikte bir kısmı çevresel faktörler ile ortaya çıkmaktadır.

Korkmaz (2000) belirttiğine göre, insanda 22 çift kromozom (toplam 44) ve cinsiyeti belirleyen 2 kromozom vardır. Bu kromozomların üstünde 100.000 tane gen yer alır ve bu genler vücudumuzun yapı taşı olan proteinlerin ve enerji sağlayan enzimlerin oluşumundan sorumludur. Genler, anne rahminde çocuğun beyninin hangi plana göre oluşacağını ve

beyindeki kimyasal maddelerin neye göre sentez edileceğini de sağlar dolayısıyla genler bir binanın planı gibidir. Plandaki bozukluk veya planın uygulanışı sırasında oluşan bozukluklar otizmle sonuçlanabilir. Yani genlerdeki yapısal bir bozukluk kuşaklar öncesinden geliyor olabilir veya gebelik sırasında kullanılan ilaçlar, virüsler veya radyasyon gibi etkenler genlerin işleyişini bozuyor olabilir (Korkmaz, 2000).

Otizmle bağlantılı bazı genetik hastalıklar doğum öncesinde tanınabilmektedir. Amnios sıvısı (anne karnındaki sıvı) hücreleri kültüründe Frajil (kırılgan, kıvrılabilen, kamçılı kromozom) X kromozomu gösterilebilir. Metabolik bozukluklar için ise fibroblastlarda enzim çalışmaları yapılabilmektedir. Tüberoz Skleroz ve Nörofibromatoz için hamilelik döneminde DNA çalışmaları ile tanıya gitmek gelecek yıllarda olası görünmektedir (<http://todev.org/konular/otizmvegenetikils.asp>).

Korkmaz'a (2000) göre, erkeklerde daha sık görülmesi ve pek çok genetik hastalıkta (örneğin, Frajil X) otizm belirtilerinin açığa çıkması otizmin genetik bir temeli olduğunu düşündürmüştür. Otizmde hastalandırıcı genin anne tarafından taşındığı, kız çocuklarının da bu geni taşıdığı ama hastalananların erkek çocukları olduğu düşünülmüştür. Bunun nedenle erkeklerde bir tek X kromozomu olması, kadınlarda iki adet X kromozomu olması ve hastalığın X kromozomu üzerinden taşınması olmuştur. Yani kadındaki ikinci sağlam X kromozomu hastalığın belirtilerinin açığa çıkmasını engellerken erkekte bu şans olmamaktadır. Ancak bu kadar basit bir çözüm otizmin genetik temellerini anlamak için yeterli olmamıştır. Hala otizm hakkında çalışmalar yapılmaktadır. Bazı ailelerde birden fazla otistik çocuğun olması veya ailede zeka geriliği, konuşma sorunu veya öğrenme bozukluğu olan kişilerin olması otizmin yaygın genetik bir temeli olacağına dair kanıtlar sağlanmıştır. Yine otistik çocuğu olan ailelerden alınan kan örneklerinde ailevi yüksek serotonin (beyinde önemli işlevi olan kimyasal madde) saptanmış olması da genetik nedenleri düşündürmüştür. Otizme neden olan tek bir gen dahi henüz kesin olarak saptanmamakla birlikte birden çok genin etkili olduğu yolunda bir çok kanıt vardır.

Aileler ve ikizlerle yürütülen epidemiyolojik çalışmaların analizi ile bütün otizm olgularının % 10-20'sinde altta bir genetik hastalığın olduğu, genel olarak kalıtsallığın rolünün % 90'dan fazla olduğu düşünülmekte ve otizmde 3-10 arası genden oluşan bir genetik komponentin etkili olduğu biçiminde yorumlar yapılmaktadır (<http://todev.org/konular/otizmvegenetikils.asp>). İkiz çalışmalarında her iki kardeşte de otizm görülme oranı tek yumurta ikizlerinde % 36-64, aynı cins çift yumurta ikizlerinde % 0-9 bulunmuştur. Diğer bilişsel bozuklukları içerecek biçimde fenotip genişletildiğinde bu oran tek yumurta

ikizlerinde % 80'in üstüne, çift yumurta ikizlerinde sadece % 10'a çıkmaktadır (<http://todev.org/konular/otizmvegenetikils.asp>).

Günümüze kadar yapılan aile ve ikiz çalışmaları hastalığın etiolojisinde genetik faktörlerin önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Hastalığın hem lokus hem de allelik heterojenite gösterdiği, kalıtım tipinin ise eşik değerli multifaktöryel kalıtım modeli ile uygunluk gösterdiği saptanmıştır (Yüksel, 2005).

Türkiye Otistiklere Destek ve Eğitim Vakfı'nın açıklamalarına göre, Otistik bireylerin kardeşleri arasında otizmin tekrarlama sıklığı yaklaşık % 3'tür, bu genel toplumda görülme sıklığından yaklaşık 50-100 kez fazladır. Kardeşlerin diğer % 3'ünde de daha az ciddi yaygın gelişimsel bozukluk olduğu, ayrıca otistik çocuğu veya kardeşi olanlarda hafif sosyal yetersizliklerin ve dil işlevleri temelinde bilişsel sorunların daha yüksek oranda görüldüğü ortaya konmuştur. Çok sayıda otistik bireylerin olduğu ailelerde sonraki kardeşler için tekrarlama riski % 8,6 ve göreceli risk 200 kez fazladır. Bir çalışmada en az iki otistik çocuğa sahip 20 ailede izleyen dokuz kardeş doğumunun ikisinde (% 22) otizm görülmüştür.

Otistik bireylerin ebeveynlerinin sosyal etkileşimde dili kullanmalarında ve kişiliklerinde bazı güçlüklerin kontrollere göre daha yüksek olduğu bununda klasik otizmin daha geniş fenotipinin bir parçası olabileceği saptanmıştır. Bu kişilik ve dil karakteristiklerinin bir biçimde bakım sunumunda yetersizlikle bağlantılı olabileceğine dair kanıtlar olmasa da otizme genetik yatkınlığı gösterdiği anlaşılmıştır (<http://todev.org/konular/otizmvegenetikils.asp>).

Korkmaz'a (2000) göre, otizm sadece genetik nedenlere bağlı olmayıp çevresel nedenlerinde etkin olduğu sanılmaktadır. Örneğin, genetik açıdan birbirine tıpatıp benzeyen tek yumurta ikizlerinden biri otistik olurken, diğeri normal veya normal sınırlar içinde olmaktadır. Bağışıklık sistemindeki bozukluklarda virüsler gibi çevresel etkilerin etkili olabileceğini düşündürmektedir. Bazen de beyni sonradan hasar gören bazı çocuklarda, örneğin, geçirilen bir ansefalit Beyin iltihabı sonrasında otizmin geliştiği bilinmektedir.

4. Otizmin Tanılanması

Araştırmacı ve klinik çalışmalar, otizme özgü anormal gelişimin bazı göstergelerinin 30 ay öncesi başladığı görüşünde uzlaşmaktadır. Bir çok otistik çocuğun anne ve babası gelişim basamakları açısından çocuklarında iki yaş hatta daha öncesinde anormallikler veya gecikmeler tanımlamaktadır (<http://www.gata.edu.tr>). Otistik çocukların yarısının ebeveyni ilk

bir yaş içinde bir sorun olduğundan şüphe duyar. Bebeğin anormal sosyal-duygusal karşılık gösterdiğini fark eder. Bebek insanların yüzüne ilgiyle bakmaz, sosyal temastan kaçınır, adı geçen nesnelere yönelmede, nesnelere gösterme, işaret etmede yetersizdir. Ancak her anormal sosyal-duygusal karşılık gösteren bebek otistik değildir (<http://www.todev.org/konular/tani.uip>).

Ülkemizde otistik çocukların tanınması, ebeveynlerin çocuklarında gördükleri farklılıklardan dolayı tıp doktoruna başvurması ile başlamaktadır. Tıp Fakültelerinde Psikiyatristler tarafından yapılan incelemeler sonucunda otistik tanısı konan çocuklar, Rehberlik Araştırma Merkezine gönderilmektedirler. Rehberlik Araştırma Merkezlerinde bu çocuklara, merkeze başvuran diğer yetersizlikten etkilenmiş çocuklara uygulanan Stanford Binet, WISC-R, Leither Testleri uygulanmaktadır (Gültekin, 1999). Ancak otistik çocuklar özellikle iletişim becerilerindeki yetersizlik nedeniyle bu testlere yanıt verememektedirler (Esirgemez, 1999). Bu sebeple daha çok aile görüşmesi ve tıbbi raporlar sonucunda değerlendirmede bulunduğu belirtilmektedir (Gültekin, 1999).

Genellikle ebeveynler konuşma gelişmesinde yetersizlikle ilgilenerek, 18-24 aylıkken çocuğun işitme engelli olabileceğini düşünerek alanında uzman tıp doktoruna götürmektedirler. Ebeveynler çocuklarının sosyal gelişmelerindeki anormalliği sosyal dünyaya ilgisiz görüldüğü veya ilişki talebinde bulunmadığından bakımının çok kolay olduğu biçiminde bildirebilir. Her derecede işitme engelli olma olasılığına karşın, çocukların bazı cansız çevre durumlarına aşırı duyarlı görünmelerini, örneğin çamaşır makinesi sesine karşı panik halde cevap vermelerini veya rutin uygulamalardaki değişimlere aşırı tepkilerinin olmasını açıklayamazlar (<http://www.todev.org/konular/tani.uip>).

Türkiye Otistiklere Destek ve Eğitim Vakfı'nın açıklamalarına göre, Leo Kanner, orijinal raporunda otistik bozukluğun doğumda mevcut olduğunu, yani doğuştan (konjenital) olduğunu öne sürmüştü. Gerçekten de olguların çoğunda doğumda olmasa da çok erken yaşamda fark edilen güçlükler olmaktadır. Otistik bozukluk, bebeğin insanlarla nesnelere farklı olduklarını bilebildikleri ikinci ay kadar erken dönemde başlıyor görünmektedir. Küçük bir grup olguda, yaklaşık % 25'inde, temel güçlükler erken dönemde belirgin değildir ve ikinci doğum günü sonrasına kadar tanınmaz.

Otizm tanısı sıklıkla 3-4 yaşından sonra konmaktadır. Konuşmanın gelişmemesi, gecikmesi ebeveynlerin dikkatini çeker, ortalama 2 yaşında bir işitme kaybı olup olmadığı bir KBB uzmanı tarafından değerlendirilir. Bu çocukların 1/3'ünde işitmeyi bozan orta kulak

hastalığı saptanır, tedavi ile kısmi iyileşme sağlansa da psikiyatrik değerlendirme bir an önce istenmelidir (<http://www.todev.org/konular/tani.uip>).

5. Otizm ve Özellikleri

Otizm yaşamın ilk üç yılında ortaya çıkan bir sendromdur. Otistikler de sosyo-duygusal ve dil alanında şiddetli bir farklı gelişim seyredir. Otistik bireyi tanımlamak için kullanılan birçok davranış kriteri vardır. Ancak otistiklerin kendilerine özgü farklı özelliklerinden dolayı hiçbir otistikte bu kriterlerin tümü bulunmaz veya aynı anda görülmez (<http://www.autism-tr.org>). Yaygın gelişim bozukluğu adı altında toplanan otizmde hiçbir süreç birbirinin aynı olarak seyretmez. Her biri kendi iç yapısı içinde farklı özellikler gösterirler. Ancak her süreçte kendine özgü ortak özellikler bulunur (<http://www.autism-tr.org>).

Darıca ve diğerlerinin (2000) belirttiğine göre, genelde literatürde, otistik çocukların özelliklerinin birbirinden farklı olduğu, otistik olarak tanımlanan çocukların hepsinin aynı özellikleri ve aynı davranışları göstermedikleri belirtilmektedir. Bununla birlikte, bu çocukların genel özelliklerini ve tamamen onlara ait davranış özelliklerini bilmek, tanımlamada yardımcı olabilmekte, diğer çocuklardan ayırt edilmelerini sağlayarak en uygun eğitim programlarının planlanmasını kolaylaştırabilmektedir.

Güvenilir tanı koymak için çocuğun birçok defa, belli aralıklarla, değişik ortamlarda ve birden fazla profesyonel tarafından görülmesi uygundur. Belirtiler zamanla değişebilir, örneğin önce kendisine dokunulmasını istemez sonra yavaş yavaş bazen aniden bu durumu değiştirir (Korkmaz, 2000).

Normal bir bebek doğduğu andan itibaren çevresiyle değişik deneyimler geçirerek araştırmaya bu deneyimlerinden anlam çıkarmaya yöneldiği belirtilmektedir. Bu dönemde oldukça meraklı ve yeni yaşadığı olayları daha öncekilerle birleştirerek anlamlı bir bütün oluşturmaya çalışmaktadır. Normal çocukların doğumla ortaya çıkan bir başka becerileri de insanların diğer nesnelere daha ilginç ve önemli olduğunu fark etmeleridir. Aynı zamanda, yetişkinlerle özellikle istediklerinde iletişim kurmaya yönelik sesler çıkarabilen ve çok değişik yüz ifadeleri, vücut hareketleri sergileyebilmektedir. Normal çocuklar için, tüm beceriler doğal ve sıradan olarak nitelenmektedir. Oysa otistik çocuklar bu becerilerden yoksun ya da bu becerilerin çok azına sahip olarak dünyaya gelmektedirler (Darıca, Tuş ve Abidoğlu, 2000).

Bebeklik dönemlerde otistik çocukların fiziksel gelişimleri yaşlılarından farklı değildir. Yaygın uyku ve beslenme problemlerine rağmen hemen hepsi sağlıklı bebeklerdir. Fiziksel olarak bir çok beceriyi olağan yaşlarında kazanmaya hazırdırlar; ancak bazı otistik bebeklerin çevrelerine karşı ilgisizlikleri nedeniyle daha geç yaşlarda oturdukları ve yürüdükleri gözlenmektedir. Normal bir bebek yaşamın ilk 3 ayında, annesine bakar; annesi onunla konuşurken gülümser, agular. Daha ileri aylarda ise her fırsatta kucağa alınmak için kollarını kaldırır, hazırlanır, tanıdığı kişileri görünce heyecanlanır, insanlarla ilişki kurmaktan hoşlanır, yalnız bırakılınca ağlar, sinirlenir. Oysa otistik bebeklerde bunların tam aksine, kucağa alınmaya karşı isteksizlik gösterme, kucağa alınınca huzursuzluk gösterme veya uygun beden duruşu göstermeme en belirgin özelliklerdir. Otistik bebekler, genellikle çevreleri ile ilişki kurmaz, insanların konuşmalarına tepki vermezler, insanlar ile göz kontağı kurmaz, çok uzun süre boş bakışlarla oturabilirler (<http://www.gata.edu.tr>).

Normal çocuklar her gelişim alanına yönelik birçok beceriye sahip olarak doğmalarına rağmen, otistik çocukların bu alanlarla ilgili becerilerinde bazı yetersizlikler olduğu görülmektedir. Bu yetersizlikler; elleriyle bir nesneyi kavrama, emekleme, yemek yeme, konuşma ve mimikleri anlama ve bunları taklit etme gibi becerilerle ilgilidir (Darıca, Tuş ve Abidoğlu, 2000).

Bebeklik döneminde anlatılan birçok özellikler 2-5 yaş döneminde devam etmektedir. Ancak bu özellikler çocukların gelişimlerine bağlı olarak çeşitlenmiş, farklılıklar ortaya çıkmıştır. 2-5 yaş dönemi, otistik özelliklerin en belirginleştiği, tanı için oldukça önemli bir dönemdir. Fiziksel gelişimleri oldukça normal, güzel ve çekici çocuklardır. Motor becerileri genellikle iyidir. Kağıt kesme, boncukları kutuya tek tek koyma veya ipe düzme gibi küçük kas becerilerinin oldukça zayıf olduğu gözlenir. Ancak birçok otistik çocuk mekanik, takmalı-sökmeli oyuncakları kolaylıkla takıp sökebilir (<http://www.gata.edu.tr>).

Küçük otistik çocuklar sıklıkla nesnelere işlevsel olmayan duyuşsal yönleri ile ilgilidirler; koklar, tadar, dokunurlar. Aile bireylerine tepki ya da bağlanma göstermedikleri halde, şişe kapakları gibi alışılmadık cansız nesnelere bağıllık geliştirebilirler. Sembolik ve imgesel oyun becerileri oldukça bozuktur. Kendi kendilerine hayali, yaratıcı, esnek, taklit gerektiren oyun oynamazlar. Küçük bir otistik çocuk kamyona benzeyen bir objeyi sembolik oyunda veya işlevselliğini amaçlayarak kullanamaz, ancak saatlerce tekerlerini çevirir ya da tekrar tekrar kapılarını açıp kapatırlar. Bazı otistik çocuklar telefonla konuşma gibi basit taklit oyunları oynayabilirler (<http://www.todev.org/konular/tani.uip>).

Bu çocuklar kendi dünyalarında yaşar gibidirler, aynı oyuncakla saatlerce oynayabilirler, etrafı keşfetmeye karşı en ufak bir ilgi bile göstermezler. Gözgöze gelmekten kaçınırlar. Adıyla çağrılınca duymuyor gibi davranırlar. Bedensel yakınlaşmadan, okşanmaktan hoşlanmazlar. Sözlü diyalog kurulmaz. İhtiyaçlarını karşılamak için insanlarla iletişimi araç olarak kullanır. İnsanlarla ilişkiye girmekten korkar gibidir. Yabancılara karşı kayıtsız, aşırı yakın veya çok korkmuş bir tepki gösterebilirler. Yaşıtlarıyla pek ilgilenmezler, kendi başına oynamayı yeğler, oyuncak ve nesnelere amaçları dışında kullanır, yaratıcı oyun kuramazlar (Korkmaz, 2000).

Diğer alışılmamış davranışlar okul öncesi yıllarda gelişen basmakalıp (stereotipik) hareketler, kendi çevresinde dönme, nesnelere döndürme, ellerini kanat çırpma tarzda sallama, el sallama, parmak ucunda yürüme ve başını vurma, ellerini ısırma gibi kendine zarar verici davranışlardır. Nesnelere doğrudan bakmak yerine çevresel (periferik) bakış kullanırlar. Bu çevresel bakış alanı içinde el ve parmaklarda basmakalıp hareketler sıkça gözlemlenebilir. Büyüdükçe ayakkabı numaraları, haritalar, telefon numaraları, doğum tarihleri gibi konulara tekrarlayıcı özel ilgi gösterirler. Günlük işler sırasında hep aynı yoldan eve gitmek, sürekli aynı giysileri giymek, ev eşyalarının yerlerinin değişmesini istememek gibi belirli rutinlerde aşırı ısrarcı olabilirler (<http://www.todev.org/konular/tani.uip>).

Genelde duygulanım donuk olsa da zaman zaman alışılmadık duygusal tepkiler, yeni durumlara karşı panik benzeri aşırı tepkiler, herhangi bir dış uyaran olmaksızın ağlama ya da gülme gibi duygusal değişkenlik görülebilir. Gelişme sıklıkla bazı gerileme (regresyon) periyotları, yavaş gelişme veya bir takım yetersizlikler gösterir. Küçük çocuklarda geçerli tanı konması sıklıkla güçtür; kesin tanı zamanla konsa da gerekli tedavi programları öngörülerek erken başlatıldığında iyileşme oranı yükselir (<http://www.todev.org/konular/tani.uip>).

Korkmaz'ın (2000) belirttiğine göre genellikle çevresindeki düzenin ve kendi alışkanlıklarının değiştirilmesini hiç istemezler. Otistik çocuk, reklam ve video küpler dışında televizyonla pek ilgilenmez. Çizgi filmler ilgisini çekmez. Müziğe karşı aşırı ilgi gösterebilir. Bazen bu konuda çok yetenekli olabilir ve bir şarkıyı güftesiyle tam olarak söyleyebilir.

Otistiklerin gelişimleri ne düzeyde veya nasıl bir yapıda olursa olsun onların hayatı ve dünyayı algılayış biçimleri bizim algılama şeklimizden oldukça farklı bir yapı göstermektedir (<http://www.autism-tr.org>).

Otistik çocukların özellikleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Aydın, 2003).

- 1) Göz kontağı kurmazlar,
- 2) Huzursuz görünürler,
- 3) Sözel ve sözel olmayan (yüz ifadesi gibi) birtakım ifadelere tepki vermeyebilirler,
- 4) Zihinsel birtakım engelleri bulunur. IQ (zeka) seviyesi çoğunda % 50'nin altında, çok azında ise 50-70 arası veya 70'in üstündedir,
- 5) Etrafındaki bir takım değişikliklere stresli bir tepki gösterirler,
- 6) Bazıları birtakım ses, koku, ışık veya dokunuşa aşırı hassastır,
- 7) Bazıları ise sıcak, soğuk veya herhangi bir acıya karşı oldukça duyarsızdır,
- 8) Bazı ocuklar ev veya oda düzenlerinin bozulmasına karşı aşırı tepki gösterebilirler, (rneğin, evdeki eşyaların yerleri değiştirilmişse, eşyalar eski yerlerine konana kadar kendilerini yerden yere vurup ağlayabilirler),
- 9) Rutin olarak görmeye ve yapmaya alıştıkları şeyleri severler. Zihinlerinde yaşadıkları ortamın bir haritasını gezdirirler ve yapılan her küçük değişiklik çocuğun daha fazla stres yaşamasına neden olur,
- 10) Bazı ocuklar çok saldırgan olurlar. Kendilerine, başkalarına ya da eşyalara zarar verebilirler,
- 11) Tehlike ve korku duygusu hissetmezler (rneğin korkusuzca trafiğe çıkabilir, ateşle oynayabilirler),
- 12) Yemek yeme bozuklukları vardır,
- 13) Bazıları yenmez şeyleri yemekten hoşlanabilir (rneğin: katran, cam vb.),
- 14) İletişim için konuşmayı kullanmazlar,
- 15) Kullandıkları kelimeler çok sınırlıdır ve genellikle etraflarında sık duydukları sözleri kullanırlar,
- 16) Bazen de konuşulanları papağan gibi tekrarlayabilirler,
- 17) Sosyal ve duygusal açıdan kendilerini izole ederler (rneğin, birilerini önemsemezler, ya da birileri yerlerini işgal ettiğinde veya zorunlu bir aktivite yapmak zorunda kalınca, istenmeyen bir obje gibi orayı terk ederler),
- 18) oğunlukla insanları değil de objeleri ve cansız varlıkları tercih etmektedirler,

19) Diğer çocuklar üzerinde etkili olan birtakım motive ediciler, bu çocuklar üzerinde aynı etkiyi yapmaz,

20) Yaşadıkları duygular genellikle anında ve kesindir. İhtiyaçları önceliklidir.

5.1. Dil Gelişimi ile İlgili Özellikler

Çevredeki bireylerle iletişim kurmada yetersiz olma, otizmin en belirgin özelliklerinden biri olarak belirtilmektedir. Otistik çocukların iletişim kurma becerilerindeki yetersizlik ve sınırlılık, bu çocukların konuşma ve dil becerisini kazanmadaki güçlüklerine bağlanarak açıklanmaktadır (Darıca, Tuş ve Abidoğlu, 2000). Otistik çocuklarla yapılan çalışmalar, konuşulanı anlama kapasitesinin oldukça sınırlı olduğunu göstermiştir. Anlama, yaşla birlikte artar; kendilerinden istenilenleri anlayabilir, ancak istekleri yerine getiremezler. Tek kelimeleri anlayabilirken, kelimeler soyutlaştıkça, cümleler karmaşıklaştıkça anlamaları da güçleşir (<http://www.gata.edu.tr>).

Türkbay'a (2005) göre, otizmlili çocuklarda istemli konuşma yoktur ve konuşma anormallikleri motivasyon eksikliğinden dolayı değildir. Bu bireyler konuşmayı akıcı öğrendiklerinde bile, konuşmaları karşılıklı konuşmalar biçiminde olmaz. Otizmlili çocukların konuşmaları ekolalik sözcükleri veya cümlecikleri içerebilmekte, özneleri karıştırabilmekte veya zamirleri yer değiştirerek kullanabilmektedirler. Bu çocuklarda gramer bozuklukları, edatların uygun yer ve zamanda kullanılmaması, soru cümleleri kurmakta ve soruları anlamakta güçlük, soyut sözcükleri anlamakta yetersizlik, zaman kavramını kazanmada güçlük ve telaffuz bozukluğu gibi yetersizlikler diğer konuşma dili sorunlarıdır.

Normal bebekler genellikle 1 yaş civarında ilk kelimelerini söylerler. Yaşamın birinci yılında sesler çıkarır, çıkardıkları sesleri farklılaştırır, bu şekilde duygularını, isteklerini ifade ederler. Normal bebeklerde görülen badıldamaların (Ba-ba, ba sesleri,) otistik bebeklerde görülmediği belirlenmiştir. Ayrıca diğer kişilerin kendileriyle konuşmasına ya da seslenmesine karşı tepkisiz kaldıkları gözlenmiştir. Bazı otistik çocuklar 0-2 yaş döneminde, tamamen sessiz kalabilir; bazıları ise yaşlıları gibi birkaç kelime öğrenebilir (<http://www.gata.edu.tr>).

Darıca ve diğerlerine (2000) göre, hece tekrarlarının görüldüğü babıldama dönemini, normal çocuklardan farklı bir şekilde geçiren otistik çocukların bazılarının, konuşmayı normal zamanda kazandıkları daha sonra genel gelişimsel gerilemenin bir parçası olarak bu

konuşmalarını kaybettikleri gözlenmektedir. Buna bağlı olarak, otistik çocukların yarısının, dili amacına uygun kullanmayı öğrenemedikleri de yapılan araştırmalarda vurgulanmaktadır.

Ekolali, çocuğun duyduğu kelimeleri, cümleleri konuşmacının hemen arkasından veya daha sonra taklit etmesidir (<http://www.gata.edu.tr>). Normalde çocuklar, konuşmaya, duydukları kelimeleri taklit etmeyle başlarlar. Ancak bu taklit dönemi, 2,5 yaş civarında sona erer. Otistik çocukla da ilk kelimelerini, anlamlarına dikkat etmeden papağan gibi taklit ederek öğrenirler. Bazen kelimeleri, bazen de cümleleri olduğu gibi tekrar ederler. Kelimeleri, taklit ettikleri konuşmacının aksanı ve vurgulamalarıyla söylerler. Normal çocuklar bu dönemden sonra, taklit ettikleri kelimeleri uygun yerlerde kullanmaya başladıkları halde, otistik çocuklar bu dönemde oldukça uzun zaman kalır, öğrendikleri kelimeleri gerektiği zaman kullanmazlar (<http://www.gata.edu.tr>).

Annelerden alınan bilgilere göre, yaşamın ilk yılları süresince, öncelikle bebeklik döneminde görülen, 0-3 ay arası ağlama ve cooling (çocuğun ağlamadığı zaman çıkardığı sesler), 3-7 ay arası babbling (anlamsız sesler çıkarma, mama veya gığı gibi sesleri tekrar etme), 7-10 ay arası lalling (sesleri taklit etme) gibi dil gelişimine ait aşamaların otistik çocuklarda çok az ya da hiç olmadığı yada konuşma şeklinde görülmediği belirtilmektedir (Darıca ve diğerleri, 2000).

Türkbay'a (2005) göre, otistik çocukların konuşma özellikleri, dil gelişimleri, yaşlıları olan normal çocuklardan farklı tablo çizmektedir. Konuşmaya başlama çok farklı yaşlarda gerçekleşir; ancak genellikle ilk kelimeleri 5 yaş civarında söylerler. Bazı otistik çocukların konuşmaya normal yaşlılarıyla aynı zamanda başladıkları, ancak daha sonraları, bildikleri kelimeleri kullanmadıkları gözlenmiştir. Beş yaş sonrasında, otistik çocuk yeni kelimeler öğrenir, isteklerini kelimelerle ifade etmeye başlarlar, hatta bir iki kelime cümleler kurabilir. Bununla birlikte, konuşmayı bir iletişim aracı olarak kullanmadıkları gözlenmektedir (<http://www.gata.edu.tr>). Otizmli bireyler ses tonlarını ayarlamakta sorunlar (disprosodi) yaşayabilmektedir. Bu çocukların seslerinin tonu duygularını yansıtmaz. Yüksek perdeli ses tonu, melodik, düz veya robot benzeri ses tonuyla konuşma yaygındır (Vural Kayaalp, 2000).

Bu çocukların büyük bir kısmı konuşmayı geçte olsa öğrenirler. Ancak yaklaşık % 28'i (Vural Kayaalp, 2000) hiç kelime kullanmadan kalabilir. Bu gruptaki çocukların bazen stres altında kaldıklarında tek bir kelime veya cümle kullandıkları duyulabilmekte fakat bunun tekrarı hayat boyunca görülmeyebilmektedir. Konuşması gelişen grupta da, dil, yine iletişim amacı taşımayan tekrarlardan ibaret kalabilir veya sadece basit ihtiyaçları ifade etmek için

kullanılıp herhangi bir sosyal alışveriŖe yönelik olmayabilir. Yani kalıp cümleler halinde size ne istediğini anlatır ama o gün okulda olmuş olayları toparlayıp belli bir mantık düzeni içinde aktaramayabilir (Vural Kayaalp, 2000).

Otistik çocukların özellikle 5-6 yaşlarında, normal çocuklara göre dil gelişimlerinin birkaç sözcük ile sınırlı olması, dil ve konuşmaya bağılı becerilerdeki belirli güçlüklerinin olduğunu göstermektedir. Literatürdeki bilgiler, konuşmanın kazanılmasında iletişimin, sözel ya da sözel olmayan iletişim olarak iki yönde ele alındığını göstermektedir (Darıca ve diğeri, 2000).

5.2. Sosyal Gelişimi ile İlgili Özellikler

Bebeklik döneminde gözlenen çevreye ilgisizlik daha belirgin hale gelmiştir. Çevresindeki kişilerin ve anne-babanın yüzüne bakmama, hemen hemen her otistik çocuğun özelliğidir. İnsanların gözlerine bakmamaları veya anlık denebilecek kadar kısa bakışlardan sonra hemen gözlerini kaçırmaları dikkati çeker. Tamamen kendilerine ait bir dünyada yaşıyor gibi görünen bu çocuklar, çevrelerinde olup bitenlere karşı çok kayıtsızdırlar. Çağrıldıklarında tepki vermez, konuşurken dinlemez gibi görünürler. Bebekliklerindeki gibi fiziksel temastan kaçınırlar (<http://www.gata.edu.tr>).

Vural Kayaalp'in (2000) belirttiğine göre, söz konusu bu çocuklar genellikle göz kontağı kurmazlar ya da 9-10 aylık bir çocuğun bile yapabildiği gibi gözlerini ve el işaretlerini kullanarak sizin dikkatinizi kendi istedikleri bir noktaya çekmek konusunda çaba harcamazlar. Bazen sanki buldukları yerde değılmiş gibi bir his verirler ve bazen de insanları delip geçen bakışları olduğu izlenimi bırakırlar. Bu durum ortak oyun kurmak, arkadaş edinmek ve diğeri insanları anlamak konusunda çocuk için problem yaratır.

Sevgi ve güvende olma gereksinimi yönüyle diğeri bireylere fiziksel yakınlaşma davranışları görülmemektedir. Otistik çocukların zamanlarının çoğunu tek başına oynayarak geçirdikleri ve anne-babaları ile iletişim kurmadıkları gözlenmiştir. Çevreyle ilgili en ufak değışikliklerin karşısında çok duyarlı olabildikleri halde insan yüzü ve karşılıklı iletişim bu çocuklar için çok az önem taşımaktadır (Korkmaz, 2000).

Otistiklerin sosyal iletişimlerdeki yetersizlikleri DSM-IV-R otistik bozukluk tanı ölçütüne göre, toplumsal etkileşime girmeme başlığı altında Ŗu şekilde tanımlanmaktadır (<http://www.psikoloji.gen.tr>) (Detaylı bilgi için bakınız Ek IV).

- 1) Kendi dünyasındaymiş gibidir.
- 2) İnsanlarla kendiliğinden ilişki başlatmaz.
- 3) İsteddiği şeylere ulaşmak için ilişkiye girer, insanları obje gibi kullanır.
- 4) Göz göze gelmemeye çalışır.
- 5) Yüz ifadesi ciddidir, donuklu ya da hüzünlü gibidir.
- 6) Jest ve mimiklerini kullanarak sevimli olmaya, sevilmeye çalışmaz.
- 7) 10 aylık olduğunda, giderken bay bay yapmaz.
- 8) 13 aylık olduğunda, istendiği zaman oyuncasını vermez.
- 9) 18 aylık olduğunda, ilgilendiği şeyi işaret parmağı ile göstermez.
- 10) İlgilendiği eşyayı, oyuncası bir başkasına kendiliğinden göstermez, vermez.
- 11) Yaşlılarından uzak durur, yanlarına sokulmaz.
- 12) Aşırı utangaç gibidir, anne babasına yapışır.

Korkmaz'a (2000) göre bazı otistikler matematik, müzik veya görsel alanda üstün yetenekli olabilirler. Ancak bu yeteneklerini günlük hayatta kullanamayabilirler. Bu tip yetenekler gösteren bireyler için Fransızca bir deyim olan "idiot savant" (bilgin aptal)terimi kullanılır. Dünyayı bir bütün olarak algılayamazlar, genelleme yapamazlar, detaylara takılıp kalabilirler.

5.3. Duyusal Gelişimleri ile İlgili Özellikler

Otistik özellikler gösteren bebeklerin iki tip davranış biçimi gösterdiği gözlenmiştir. Bunlardan birincisi; sürekli ağlayan, huysuz olarak adlandırılan bebeklerdir. İkincisi ise, sakin, uslu bütün gününü yatakta geçiren bebeklerdir. Acıktıklarında bile ağlamamaları nedeniyle bakımlarının kolay olmasına rağmen, anneden hiçbir ilgi beklememeleri, çevrelerine karşı ilgisizlikleri anne babaları endişelendiren özellikleridir (<http://www.gata.edu.tr>).

Bu çocuklar genellikle kendi isimlerine veya seslere karşı aşırı ilgisiz olmalarına rağmen, örneğin elektrik süpürgesinin sesi gibi başka bir işitsel uyarana son derece duyarlı olup korkabilirler. Parmak boyası gibi bir oyuna son derece tiksiniyor yaklaşırken, ellerinin kesilmesi gibi şiddetli bir uyarana karşı tamamen tepkisiz olabilirler (Vural Kayaalp, 2000).

Tepkiler, bazı çocuklarda acıyı, sıcaklığı ve soğukluğu fark etmeme şeklinde ortaya çıkarken bazılarında ise soğuk suyla ellerini yıkarken ağlama, eline bir toplu iğne battığı zaman çığlıklar atma şeklinde görülebilir (<http://www.gata.edu.tr>).

Bu dönemde seslere karşı çok değişik tepkiler görülmektedir. Çocukların seslere hiç bir tepki vermemesi bir çok anne-babayı, işitme problemi endişesi ile doktorlara gitmeye yöneltmektedir. Görsel uyarıcılara karşı normal dışı tepkiler yaygın olarak görülebilir. İnsan yüzlerine ve çevrelerindeki birçok nesneye bakmamalarına karşın, hareket eden, dönen ya da parlak olan bazı cisimlere çok uzun süre bakabilirler. Herhangi bir kimse tarafından dokunulmak, kucağa alınmak istendiği zaman, o kimseyi itmek, ondan kaçmak yaygın olarak gözlenen tepkilerdir (<http://www.gata.edu.tr>).

5.4. Bilişsel Gelişimleri ile İlgili Özellikler

Otistik çocukların zekâ düzeylerini belirleyen testleri kullanmada güçlükler olması ve bu çocukların testlerde düşük performans göstermeleri zeka bölümlerinin tespitini zorlaştırmaktadır. Son yapılan araştırmalar temel problemin zihinsel gelişim alanında olduğunu belirtmekte ve bu konudaki tartışmalar zihinsel yetersizliğin birinci olarak dil ve iletişim problemine yol açtığı, ikinci olarak da davranışsal ve duygusal güçlükler neden olduğu yönünde yoğunlaşmaktadır (<http://www.meb.gov.tr/projeler/ocep/proje2.html>).

5.5. Davranışsal Özellikleri

Otistik çocuklarda görülen problem davranışlar, çocuğun bebeklik döneminden çıkmasıyla belirginleşir.

- 1) **Öfke Nöbetleri ve Bağırma:** Bir çok otistik çocukta, öfke nöbetleri olarak adlandırılan kendini yere atma, tekmeleme, tepinme, ısırma ve şiddetli ağlama gibi davranışlar sıklıkla görülür. Öfke nöbetleri 2-5 yaşları arasında belirginleşir.
- 2) **Çevresine Zarar Veren Davranışlar:** Evdeki duvar kağıtlarının, koltukların yırtılması, her tarafa su dökme, gibi davranışlar olabilir.
- 3) **Kendine Zarar Veren Davranışlar:** Kendi saçlarını çekme, ellerini ısırma, yüzünü tırmalama, kanatma gibi davranışlar bu gruba girmektedir.

- 4) Tek Tip Vücut Hareketleri: Kendi etrafında dönme, öne arkaya sallanma, parmaklarıyla havada bir takım şekiller çizme gibi (<http://www.gata.edu.tr>).

Otistik çocuklarda insana karşı tepkisiz davranma, sosyal etkileşimlerden geri çekilme gibi davranış özellikleri belirtilebilir. Bu bireylerin duygusal tepkileri aşağıdaki gibi sıralanabilir.

- 1) Özel korkular: Sudan korkma, ayakkabı ayağını sıktığı için ayakkabı giymek istememe gibi.
- 2) Tehlikelerin farkında olmama: Yüksek bir duvarın üstünde yürüme gibi.
- 3) Nedensiz gülme ve ağlama davranışları gösterme: Hiç sebep yokken gülmeye ve ağlamaya başlayabilmektedir.
- 4) Değişikliklere karşı tepki gösterme: En küçük bir değişiklik onların sevinç çığlıklarına ya da öfke nöbetlerine yol açabilmektedir (<http://www.meb.gov.tr/projeler/ocep/proje2.html>).

5.6. Özel Beceriler

Otistik çocukların en şaşırtıcı özellikleri, bir çok alanda sınırlı becerileri olmasına karşın, bazı alanlarda sahip oldukları özel becerilerdir. Bir çok otistik çocuğun, konuşmadan önce şarkı söylediği görülür; bazıları ise bir enstrümanı iyi çalabilirler. Otistik çocukların diğer bir özel becerisi de sayılar ve sayısal ilişkiler üzerinedir. Bazıları sayıları çok çabuk öğrenirler ve çok güç işlemleri akıldan yapabilirler. Ayrıca, gördüğü resimleri çok iyi kopya eden, güzel boyayan, mekanik oyuncakları söküp takabilen, karmaşık bul-yapları kolayca tamamlayabilen çocuklara da rastlanmaktadır (<http://www.gata.edu.tr>). Bazı anne babalar da, çocuklarında müzik becerisinin yanı sıra kuvvetli bir hafıza olduğunu belirtmektedirler. Çocuğun yıllarca önce gittiği bir yeri, o yerdeki özel bir eşyayı unutmadığını, çok uzun şiirleri ezberleyebildiğini, televizyonda dinlediği çok uzun bir konuşmayı olduğu gibi tekrar edebildiğini sıklıkla anlatmaktadırlar (<http://www.gata.edu.tr>). Bunlar genellikle konuşma becerisi soyut anlam içermeyen türden becerilerdir. Otobüs hareket saatleri, sayılar gibi ayrıntılarla ilgili bazı görsel yetenekler şeklinde de ortaya çıkabilmektedir. Kendi kendine okuma-yazma öğrenebilme, okuduğunu anlamasa da akıcı bir şekilde okuyabilme gibi iyi bir belleğe sahip olan erken gelişmiş kavramsal veya görsel-motor yetenekleri olan otistik çocuklara da rastlanmaktadır (<http://www.meb.gov.tr/projeler/ocep/proje2.html>).

6. Yaygınlık

İlk araştırmalarda iki bin beş yüz kişide bir olarak bildirilen değer günümüzde binde bir civarında olduğunu belirtmektedir (<http://www.autism-tr.org>). Amerika Birleşik Devletlerinde beş yüz kişide bir kadar yaygındır (<http://www.autisonline.org>). Zaman içinde görülen bu artışın açıklanmasında değişik açıklamalar vardır. Bir görüşe göre, çevrenin doğanın kirlenmesi, radyoaktif maddeler, beslenme alışkanlığının değişmesi gibi nedenlerle sürecin giderek arttığını savunmaktadır. Bir diğer görüş ise; sürecin zamanla daha iyi tanınması ve hafif formlarının da bu sayıya eklenmesiyle sıklık oranının artmış grldği savunmaktadır (<http://www.autism-tr.org>).

Sonuç olarak, otizm yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkan ve ömür boyu devam eden bir durumdur. Bu duruma sahip kişiler, sosyal ve duyuasal ilişkilerinde, dil ve zihinsel gelişimlerinde yetersizlik gösterirler. Türkiye’de otizmin yaygınlık derecesi konusunda yapılmış herhangi bir çalışma yoktur. Erkeklerde kızlara oranla dört kat daha sık rastlanan otizmin, ülkemizdeki yaygınlık derecesinin her beş yüz çocukta bir olduğu tahmin edilmektedir. Otizm hakkında yapılan araştırmalarla bu konudaki bilgiler her geçen gün artmaktadır. Geçmişte daha nadir grldği düşünülen otizmin, yaygın bir gelişimsel bozukluk olduğu günümüzde daha açık hale gelmiştir (<http://www.devletim.com>).

7. Otistik ocukların Eğitimi

Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimine yönelik olarak yapılan çalışmalar yıllardan beri süregelmektedir. Ancak, otistik bireylerin eğitimi ve bireysel özellikleri diğer engel gruplarından farklılık göstermektedir. Eğitim kalitesini arttırmak için bu alanda toplumu ve toplumun en küçük birimi olan ailenin gereksinimlerinin karşılanması gerekmektedir (Otistik ocukların Eğitiminde Aile El Kitabı, 2002).

Otizmin tedavisi konusunda yapılan bir çok çalışma sonucuna göre, en iyi tedavinin eğitim olduğu anlaşılmıştır. Otistik bozukluğa sahip çocukları, içinde yaşadıkları toplumun önemli bir bireyi olarak kabul edip buldukları yaş grubuna yönelik etkinliklere dahil etmek önemlidir. Btnleştirmeye yönelik olarak otistik çocuğun bulunduğu yerdeki normal çocukların sayısının artırılması yeterli olmamaktadır. Bunun yerine kolaylıkla gelişim göstermeyen ilişkinin desteklenmesi gereklidir. Bu nedenle otistik çocukların eğitimine olabildiğince erken başlamak çok önemlidir (<http://www.yayim.meb.gov.tr/index.html>).

Otistik çocukların bağımsız yaşayabilmeleri, davranış problemlerinin azaltılarak gereksinimleri olan becerileri kazanabilmeleri doğru yöntemlere dayanan eğitimle sağlanabilmektedir. Günümüzde otizmin tedavisi büyük ölçüde gerçekleşmemiştir. Sevgi, sabır ve anlayışla yoğrulan, eğitimle desteklenen bir yaklaşım tek tedavi şekli olarak görülmektedir (M.E.B. Otistik Çocuklar Eğitim Programı, 2000).

1953'de Carl Fenichel; otistik ve diğer ciddi mental problemleri olan çocuklar için akıl hastanelerinin yerine geçen özel gün okulu diye adlandırılan özel eğitim programlarına başladı. Burada eğitim olumlu disiplin ve şekillendirme üzerine dayalı idi. Otistik kişinin yapacağı görevler (tasks) çocuğun durumuna göre belirlenmektedir. Grup içinde grup yaşamına hazırlayıcı kurallar konur. Kişinin kendine bakım becerileri, yemek hazırlama, alışveriş gibi beceriler kazandırılması üzerinde durulur. Bugün Amerika'da 3-21 yaş arası otistik çocukları kanun gereği parasız eğitimi sağlıyor (<http://gata.edu.tr/dahilibilimler/cocukruh/index.html>).

Ülkemizde özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri (işitme, görme, fiziksel ve zihinsel engelli bireyler) özel eğitim okulları, normal ilköğretim okulu bünyesindeki özel eğitim sınıfları ve kaynaştırma yoluyla eğitim şeklinde sağlanmaktadır (Detaylı bilgi için bakınız EkIII). Dünyada, 1944 yılından itibaren farklı bir özür grubu olarak nitelenen otistik bireylere de eğitim vermeye başlanmıştır. Otistik bireylerin özellikleri, mevcut eğitim öğretim ortamlarından yararlanmalarına engel olmaktadır. Bu nedenle otistik çocukların bireysel özelliklerine yönelik eğitim-öğretim ortamları oluşturulması, özelliklerine uygun program geliştirilmesi gerekmektedir. Otistikler konusunda yapılan araştırmalar, otistik bireylerin nüfus içinde 15/10000 oranında olduklarını göstermektedir. Buna göre ülkemizde 90 000 otistik birey olduğu tahmin edilmektedir. Mevcut okullarda ise 150 otistik bireyin eğitim gördüğü saptanmıştır (Otistik Çocukların Eğitiminde Aile El Kitabı, 2002).

AAMR'nin (1992), tanımında yer aldığı biçimiyle "...uygun yardımlarla zihin engelli bireylerin yaşam işlevlerinde ilerlemeler görülür" varsayımı, zihin engellilerin eğitiminde yeni bir yaklaşımı temsil etmektedir. Buna göre, zihin engellilerin eğitimlerinin temel amacı, yaşam işlevlerini geliştirerek onları daha bağımsız kılmaktır (Heward, 1996; www.anadolu.edu.tr/acavkayt/oznot.html).

Otistik çocukların eğitiminde birinci amaç, bu çocukların normal eğitim-öğretim kurumlarına devam edebilecek düzeye gelebilmeleridir. Otistik çocuğun performansı bu duruma uygun olmadığı takdirde ise ikincil amaç, otistik çocuğa günlük yaşamda

kullanabileceği ve bağımsızlığını arttırıcı temel becerileri kazandırmaktır (Otistik Çocukların Eğitiminde Aile El Kitabı, 2002) (Detaylı bilgi için bakınız EkII).

Ancak eğitim, zaten gelişmekte olan her çocuğun en vazgeçilmez parçası olduğu gibi, otistik çocuk içinde son derece önemlidir. Bu konuda tartışma konusu olacak alan otistik çocuk için eğitimin nasıl uyarlanabileceğidir. Çünkü bu konuda da farklı yaklaşımlar olabilir ancak hiçkimse eğitimin gereksiz veya önemsiz olduğunu söyleyemez (Kayaalp, 2000).

7.1. Otistik Çocukların Öğrenme Özellikleri

Organizasyon hepimiz için güçtür ancak otistik çocuklar için çok daha güçtür. Organizasyon kişinin ne yapmayı istediğini bilmesini ve uygulamaya yönelik olarak plan yapmasını gerektirir. Bu koşullar otistik çocuklar için ciddi engeller oluşturacak kadar karmaşık, birbiriyle bağlantılı ve bir o kadar da soyuttur. Sistematik alışkanlıklar ve çalışma rutini oluşturulması, bu güçlüklerin giderilmesine yönelik etkili bir yöntemdir. Bu amaçla organizasyon güçlükleri beceri kontrol listeleri hazırlanabilir. Görsel programlar ile çocuklara neyi tamamlamış oldukları, bundan sonraki aşamada yapılması gereken şeylerin neler olduğu ve ne şekilde devam edecekleri gösterilebilir (Aydın, 2003).

Korkmaz'ın (2000) belirttiğine göre, otistik çocuklar bazı genel öğrenme sorunları sergilerler. Örneğin becerileri bir alanda iyi, başka bir alanda kötüdür, oransızdır. Başarılı olduğu alanlarda bazen kötü, kötü olduğu alanlarda ise bazen iyidir. Yani yeteneklerinde gün içinde bile oynamalar görülebilir. Somut örnekleri daha iyi anlarlar. Görsel bir şekilde sunulan bilgiyi en iyi öğrenirler. Bekleme sorunları ve iyi program yapılmamış bir zamanı geçirme zorlukları vardır. Öğrendiklerini genellemek için sürekli yönerge gerekir. Davranış ve yetilerini bazan uygunsuz şekilde genellerler. En iyi doğal bir ortamda öğrenirler.

Kayaalp'in (2000) açıklamalarına göre, bu çocuklar bizim için çok hafif olabilecek uyaranlardan bile son derece fazla etkilenebilmektedirler. Bu nedenle dikkatlerini belli bir nokta üstünde tutabilmek genellikle çok güçtür. Bazı çocuklar özellikle zihinsel kapasiteleri daha düşük olanlar görsel uyaranlara takılarak çok çabuk dağılabildikleri gibi, bazıları da çok farklı bir sese veya telefonun çalmasına takılarak dağılabilirler.

Otistik çocuklar çevrelerindeki nesnelerin, kişilerin tamamı yerine, ayrıntılarına küçük parçalarına dikkat ederler. Annelerinin yalnızca küpesi, oyuncak arabanın yalnızca tekerlekleri çocuğun dikkatini çekebilir. Anneyi ya da oyuncağı, o anda buldukları çevre

içinde tümüyle algılamalarının, hayal gücünün eksikliği nedeniyle ortaya çıktığı kabul edilmektedir (<http://www.gata.edu.tr/dahilibilimler/cocukruh/index.html>).

Otistik özellikteki çocuklarda hayal gücünün yetersizliğine bağlı olarak yaratıcı oyun oynama becerisinin bulunmaması yaygın olarak gözlenir. Bir oyuncakla amacına uygun olarak oynamaz, oyuncak bir arabayla oynarken onun gerçek bir arabanın modeli olduğunu, kendilerinin de arabanın şoförü rolünü oynayabileceklerini fark etmezler. Bazen yalnız arabanın tekerlekleri, bazen de çıkardığı ses ile ilgilenirler; dakikalarca arabayı ileri geri sürerler. Bu alanda genellikle çeşitli nesnelerin, oyuncakların elle tutulduğu, oyuncağın gerçek amacına uygun olarak oynanmadığı gibi bebeklik dönemi özellikleri gözlenir (<http://www.gata.edu.tr/dahilibilimler/cocukruh/index.html>).

7.2. Otistik Çocuklara Kazandırılması Amaçlanan Beceriler

Otistik çocukların eğitimsel gereksinimleri her çocuğun farklı gelişim özelliklerine göre hazırlanmış bireyselleştirilmiş eğitim programları ile karşılanabilmektedir. Bireysel eğitim programı, temel program içerisindeki çocuğun gelişimine uygun olarak seçilen becerilerden oluşturulmaktadır. Bu nedenle program, öğretmenin mevcut duruma göre yorumlayıp uygulayabileceği şekilde hazırlanmış olup, özbakım becerilerinden iletişim becerilerine, zihinsel becerilerden sosyal becerilere kadar değişik gelişim alanlarındaki becerileri kapsamaktadır (www.meb.gov.tr/M.E.B):Otistik Çocukları Eğitim Projesi Uygulama Yönergesi).

Beceri öğretiminde, ince ve kaba motor yeteneğinin sistemli bir şekilde uygulanmasını gerektirir. Çocuğun bir beceriyi gerçekleştirmesi, o beceriye yönelik ön koşul becerileri kazanmış olmasına bağlıdır. Otistik çocuklarda beceri öğretiminde izlenen yol, diğer özel eğitim gerektiren bireylerde izlenen yöntemlere benzemektedir. Ancak otistik çocukların bazı özellikleri, öğretimin daha düzenli ve dikkatli uygulanmasını gerektirir (Otistik Çocukların Eğitiminde Aile El Kitabı).

7.2.1. Öğrenmeye Hazırlık Becerileri

Öğrenmeye hazırlık becerileri çocuğa öncelikle göz kontağı kurma, uygun oturma ve basit emirlere uyma gibi en temel becerilerin öğretilmesi onu öğrenmeye hazırlayacaktır. Yine bu becerilerin basitten karmaşığa doğru bir sıra içinde öğretilmesi, çocuğun daha kolay

öğrenmesini sağlamakta ve eğitim; uyarıyı verme, yardımları kullanma, doğru tepkileri alma, ödül ve ceza gibi birçok aşamayı içermektedir (Darıca ve diğeri, 2000).

7.2.2. Özbakım Becerileri

Özbakım becerileri otistik çocukların daha bağımsız olabilmeleri için öğrenmeleri gereken temel becerilerdir. Kendi başına giyinebilme, soyunabilme, yemek yiyebilme, temizlik gereksinimini karşılayabilme gibi becerileri içeren özbakım becerilerinde çocuğa başkasına bağımlı olmadan ya da en az bağımlılıkla kendi gereksinimlerini karşılayabilmelerini öğretmek amaçlanmaktadır (Otistik Çocukların Eğitiminde Aile El Kitabı).

Darıca ve diğeri'ne (2000) göre özbakımla ilgili becerilerin öğretilmesinde esas amaç; çocuğun bazı temel becerileri kazanabilmesidir. Bu becerileri kazanmış çocuk çevreden bağımsız olarak hareket edebilecek ve özgüvenini kazanmış olacaktır. Çocuğun kendi davranışlarını kontrol edebilmeyi öğrenmesi oldukça önemlidir. Çocuk isteklerini yerine getirebilmek için her zaman başkalarına bağımlı olamayacağını ve kendisinin de sorumluluk olarak yapması gereken işler olduğunu öğrenmelidir.

7.2.3. Dil ve Konuşma Becerileri

Otistik çocukların en belirgin sorunlarının sosyal gelişimleri ve dil gelişimleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çocukların dille ilgili becerileri kazanmaları için öncelikle düzgün oturma, göz kontağı kurma, hareket taklidi yapma gibi hazırlık becerilerini tamamlamış ve bu becerileri değişik ortamlara genellemiş olmaları gerekmektedir. İletişim becerilerinde yetersizlik spontan konuşmanın olmamasından ve konuşmayı iletişim aracı olarak kullanmamalarından kaynaklanmaktadır. Yapılan bir çok çalışmada çocukların davranış problemlerinin kendilerini sözel olarak ifade edemedikleri için ortaya çıktığı görülmektedir. Ayrıca çocuklara sözel yada sözel olmayan iletişim becerilerini öğretmenin bu davranışların azaltılmasında etkin olduğu belirtilmektedir (<http://www.mamakram.com>).

Bir iletişim problemi olarak da tanımlanan otizmde ifade edici dilin (konuşmanın) kazanılmasında ve kullanılmasında güçlükler yaşanmaktadır. Konuşma hiç gelişmemiştir ya da gecikme vardır. Konuşabilenlerde ise başkalarıyla konuşmayı başlatma ya da sürdürme becerilerinde belirgin bir bozukluk vardır. Konuşma gelişiminin olduğu durumlarda konuşma

hızı, tonlaması, sıklığı, ritmi ve vurgusu anormal olabilir. Amaca yönelik olmayan, sık tekrarlanan konuşmaya da rastlanır. Dilbilgisi kurallarını öğrenmede çoğu kez güçlükleri olur. Dili kavramada zorluk, basit şaka, soru ve emirleri anlayamama şeklinde ortaya çıkar. Zamirleri anlamada güçlük çekerken özellikle “ben, benim” gibi kendileriyle ilişkili anlatımları yapamazlar. Sosyal-iletişimsel etkileşimin önemli alanlarında ortaya çıkan zorluklar iletişimin başarısını engeller ve iletişim tanımadık mekanlarda, yabancı insanlarla ve de kaygı, stres düzeyini artırıcı şartlar altında yapıldığında zorluklar yaşanır (Aydın, 2003).

7.2.4. Sosyal Becerileri

Otizimli bireyler ortak dikkat göstermezler ve “theory of mind” geliştiremezler. Normalde ortak dikkat dil öncesinde gelişir. Burada bebek, diğer kişi, nesne veya olay arasında triadik koordinasyon oluşur. Kısa bir tanımla “theory of mind”, kendinden farklı düşünceye sahip kişileri anlayabilmeyi ifade eder. Böylece başkalarının sosyal sinyallerini okuyarak ve söyledikleri şeyi dinleyerek niyetlerini anlar. Otistiklerde “theory of mind” eksiktir. Zeka ve dil normal olsa bile, “sosyal anlayış” kazanamaya bilirlen. Kişiler arası iletişimdeki sosyal (pragmatik) kuralları bilmezler (Örneğin, bir konuşmaya nasıl başlanacağı, konuşma konusu seçme, konuşmada sırayı alma veya sonlandırma gibi). Başkalarını motive edemezler, başkalarının amaçlarını anlayamaz veya başkalarının sözel olmayan sinyallerine uygun tarzda yanıt oluşturamazlar. Otistik çocukların sosyal anlayışlarının yetersizliği konuyla ilgili amaçlı iletişim kurmalarını engeller spontan sembolik oyun oynamazlar veya oyunlarda yaratıcı değildirler (<http://www.gata.edu.tr/dahilibilimler/cocukruh/index.html>).

Otizimli bireyler başkalarının hislerini ve düşüncelerini anlama ve yorumlamada da güçlük çekerler. Gülümseme, göz kırpması ve yüz buruşturma gibi örtülü sosyal ipuçlarını çok az anlarlar. Oturup kucağınızı açar ve “buraya gel” jestleri yapıldığında anlamakta zorluk çeker. Jestler ve yüz ifadelerini yorumlayamaz ve sosyal kelimelerde şaşkınlık gösterebilirler. Bu problemlere ilaveten, otizimli bireyler başkalarının bakış açısından birşeye bakmada güçlük çekerler. Bu nedenle başka kişilerin eylemlerini anlayamaz ve yorumlayamazlar (<http://www.gata.edu.tr/dahilibilimler/cocukruh/index.html>).

7.3. Otistik Çocuklara Beceri Kazandırmada Kullanılan Yöntemler

Bu bölümde otistik çocuklara günlük yaşam becerileri kazandırmada kullanılan yöntemler açıklanmıştır.

7.3.1. Model Olma

Öğretimi yapılacak becerinin ya da basamakların, aynı ortamda ve aynı materyallerle çocuğa gösterilerek sunulmasıdır. Model olunurken de yapılanlar çocuğa sözel olarak ifade edilmelidir (Otistik Çocukların Eğitiminde Aile El Kitabı).

Gözlem ve taklit yoluyla öğrenmedir. Çocuktan yapması beklenen beceri önce eğitimci tarafından yapılır daha sonra aynısının çocuk tarafından yapması istenir. Dikkat edilmesi gerekli noktalar şunlardır:

- 1) Çocuğun modeli taklit etmesi için, gelişimsel ve bilişsel olarak gerekli beceriye sahip olması,
- 2) Çocuğun modeli taklit ettikten sonra ödüllendirilmesi,
- 3) Modelin açık ve net olması,
- 4) Model olunurken taklit edilen davranışın sözel olarak çocuğa aktarılması (M.E.B. Otistik Çocuklar Eğitim Programı, 2000).

7.3.2. Fiziksel Yardım

Çocuğun bir davranışı, ilk öğrenmeye başladığı dönemlerde kullanılan bir yardımdır.

Bu yardımda eğitimci, çocuğu elleri ile yönlendirmekte ve bir davranış boyunca ona rehberlik etmektedir. Fiziksel yardımda ilk aşamada kontrol öğretmenin elindedir (M.E.B. Otistik Çocuklar Eğitim Programı, 2000).

7.3.3. Sözel Yardım

Sözel yardım yeni bir davranışın kazandırılmasında kullanılan uyarının daha açıklayıcı olarak çocuğa iletilmesidir. Öğretmen bu aşamada çocuğun neler yapacağını sözel olarak ifade eder (M.E.B. Otistik Çocuklar Eğitim Programı, 2000).

7.3.4. Lovaas Yöntemi

Çocuğun zayıf ve kuvvetli tarafları araştırılmadan, ceza ile istenilmeyen davranışların yok edilmesine bastırılmasına ve taklit ile öğrenilmesine çalışılır (www.autism-tr.org). Bu yöntemde, eğitimci çocuğa öğretmek için hedef olarak seçtiği bir davranışı, mesela “otur komutuna uyma davranışını” uygun bir ortamın oluşmasını beklemeğe gerek görmeksizin eğitim saati boyunca defalarca çocuğu sandalyeden kaldırıp, tamamen gözüne bakmasını sağladıktan sonra, “otur” komutu ile oturmasını isteyip ve çocuk oturmazsa fiziksel yardım ile oturarak öğretmektedir (Vural Kayaalp, 2000).

- 1) Çocuğun neleri sevdiği tespit edilir.
- 2) Doğru cevap ya da doğru davranış anında ödüllendirilir.
- 3) Ses tonumuzla “bravo, aferin” uyarıları verilir.
- 4) Eğitimin başında genellikle bir yiyecek olur. Sık sık ve azar azar verilir. İstenilen davranış yerleşince somut ödül soyut ödüle dönüştürülür.
- 5) Hayır derken sert bir ses tonu, aferin derken yumuşak bir ses tonu kullanılır.
- 6) Alıştırmalar günde bir iki saat yapılır.
- 7) Bir alıştırmayı sözel yardım ile on defadan sekizinde doğru yapınca bir sonraki alıştırmaya geçilir.
- 8) İlk öğreneceği komutlar “otur, bana bak, düzgün dur vb” olmalıdır.
- 9) Çalışmalar arasındaki kısa aralarda çocuğa sevdiği şeyler yaptırılır.
- 10) Eskiler devamlı tekrarlanır. Yeni alıştırmalar arasına serpiştirilir.
- 11) Bir alıştırma için 15 dakika önerilir (Borazancı-Persson, 2000).

Otistik çocuklar için çerçeve çok önemlidir. O çerçeveyi ve kuralları önce siz koymazsanız o kendi kurallarını koyar. Konulan kurallardan taviz verilmemelidir. Aksi takdirde program çöker (www.autism-tr.org).

7.3.5. TEACCH Yöntemi

İletişimle İlgili Güçlük Çeken Otistik Çocukların Eğitimi ve Tedavileri

(Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children)

Otizmi farklı bir düşünce tarzı olarak yorumlar. Bu programa göre bireylerde iki değişik kültür vardır. Yeni bir kültür ile tanışan kişi yine eski kültürüne göre düşünür, değerlendirme yaparsa yeni kültürü anlamaz ve dışında kalır. Bu iki kültür arasında tercümanlığı yapacak olan kişiler anne baba ve eğitimcilerdir (www.autism-tr.org).

Borazancı Persson'nın (2000) açıklamalarına göre teacch programının amacı, çocuğun mümkün olduğu kadar bağımsız yapabilmesidir. Eğitim teke tek başlar. Amaç evde, okulda, çevrede az yardım ile ya da yardımsız bir gelecek hazırlamaktır. Teacch kendi başına bir yöntem değil, bir programdır. Teacch programı uzman ve aile işbirliğine dayanır. TEACCH programında, üç alanda çalışılır.

1. Çocuk:

1.a Çocuğu anlamak

1.b Bireysel öğrenme programını ortaya çıkarmak(performans belirlemek).

1.c Bireysel eğitim programını somutlaştırmak

2. Aile:

2.a Aileye bilgi vermek

2.b Aile ile duygusal dayanışmada bulunmak

2.c Aileye tavsiyeler ve somut önerilerde bulunmak

3. Okul:

3.a Okula bilgi vermek

3.b Okula somut önerilerde bulunmak

7.3.6. Uygulamalı Davranış Analizi

Uygulamalı davranış analizi, edimsel koşullanma kuramının öne sürdüğü davranış ilkelerini kullanarak, toplumsal açıdan önemli davranışları değiştirmeyi amaçlayan yaklaşımdır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Uygulamalı davranış analizi, öğrencide istenilen davranışı sağlayabilmek için davranış öncesi ve sonrası uyarıların, yani çevrenin, sistematik olarak düzenlenmesi şeklinde tanımlanabilir (Alberto ve Troutman, 1990; Heward, 1996; www.anadolu.edu.tr/acavkayt/oznot.html). Bu düzenleme yapılırken dış uyarıların öğrenmeyi nasıl etkilediğini ortaya koyan davranışçı yaklaşımın öngördüğü açıklamalardan hareket edilir. Temel alınan bu felsefe ve yaklaşım içerisinde, uygulamada çeşitli öğretim etkinliklerine yer verilmektedir. Heward (1996) bunları belirli bir bütünlük içerisinde altı başlık altında toplamıştır.

- 1) Öğretilen davranış ya da becerinin analiz edilmesi ve tanımlanması,
- 2) Öğrencinin beceride yapabildiklerinin sürekli ve doğrudan ölçülmesi,
- 3) Öğretim süresince öğrencinin aktif olması için fırsatlar sağlanması,
- 4) Öğrenci davranışlarına anında ve sistematik dönütler verilmesi,
- 5) Öğrenci davranışlarının uyarılarla kontrolü sürecinde öğretim amaçlı ipuçlarından, doğal olarak ortaya çıkan uyarılara geçişin sağlanması,
- 6) Yeni öğrenilen becerilerin yeni durum ve ortamlarda yerine getirilmesini sağlamak için genelleme stratejilerinin uygulanması (www.anadolu.edu.tr/acavkayt/oznot.html).

7.3.7. Tek ve Çoklu Fırsat Yöntemleri

Öğrencinin bir becerideki performans düzeyinin belirlenmesinde, tek fırsat ve çoklu fırsat yöntemi olarak adlandırılan iki yöntem kullanılmaktadır. Tek fırsat yöntemi, öğrenciye sadece ana yönerge (beceriye sahip bir kişiye verildiğinde, becerinin gerçekleştirilmesini sağlayan yönerge) verilerek yapabildiklerinin doğrudan gözlenmesi ve kaydedilmesidir (Snell, 1983; www.anadolu.edu.tr/acavkayt/oznot.html). Tek fırsat yöntemiyle öğrencinin performans düzeyinin belirlenmesinin amacı, öğrencinin becerinin ne kadarını bağımsız olarak gerçekleştirdiğini saptamaktır (Varol, 1996; www.anadolu.edu.tr/acavkayt/oznot.html).

Çoklu fırsat yöntemi ise, öğrenciye ana yönergenin verilmesinden sonra çocuğun yapmakta zorlandığı basamakları yerine getirmesi için yeni fırsatlar verilmesidir (Snell, 1983; www.anadolu.edu.tr/acavkayt/oznot.html). Çoklu fırsat yöntemiyle performans düzeyi belirlemenin amacı, öğrencinin becerinin her bir basamağını hangi ipucu kullanıldığında gerçekleştirdiğini ya da bağımsız olarak gerçekleştirip gerçekleştirmediğini saptamaktır. Ek olarak, bir basamakta takılıp da, yapabileceği ileriki basamakları yapmasının da engellenmesini ortadan kaldırmaktır (Varol, 1996; www.anadolu.edu.tr/acavkayt/oznot.html).

Tek fırsat yönteminde bireye beceri analizinde yer alan basamakları yerine getirmesi için yönerge verilir. Birey doğru yaptığı her basamak için (+) alır. Birey bir basamağı yanlış yaparsa, yanıt için ayrılan sürede yapmazsa ya da yanıt için ayrılan sürede uygun olmayan davranışlar sergilerse (-) alır ve değerlendirme sona erdirilir. Beceri analizinde gerçekleştirilen ilk yanlış basamaktan sonra geriye kalan tüm basamaklar için de (-) verilir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Çok fırsat yönteminde ise, bireye beceri analizinde yer alan basamakları yerine getirmesi için yönerge verilir. Birey doğru yaptığı her basamak için (+) alır. Birey bir basamağı yanlış yaparsa, yanıt için ayrılan sürede yapmazsa ya da yanıt için ayrılan sürede uygun olmayan davranışlar sergilerse, bu basamak uygulamacı tarafından yerine getirilir. Geriye kalan basamakları tamamlaması için bireye fırsat tanınır ve beceri analizindeki tüm basamaklarda bireyin performansı elde edinceye değin bu süreç devam ettirilir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

7.3.8. Silikleştirme Yöntemi

Silikleştirme, sunulan ipucunun zaman içinde türünün ve miktarının yavaş yavaş değiştirilmesi ya da ipucunun bir kerede tamamen ortadan kaldırılmasıdır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Silikleştirme üç durumda yapılmaktadır:

İpucunda yapılan silikleştirme, ya öğretimde gelişme kaydedildikçe yavaş yavaş, ya da birden ortadan kaldırılarak gerçekleştirilir. Böylece bireyin doğal uyarana doğru tepkide bulunması sağlanır (Cooper ve diğerleri, (1987); Demhack, (1990); Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Pekiştireçlerde silikleştirme ise, ölçüt karşılanıncaya değin sürekli pekiştirmenin kullanılması ve zamanla diğer pekiştirme tarifelerinin benimsenmesiydi.

Uyaranda silikleştirme ise, bir davranış ya da becerinin öğretiminde kullanılan uyarının öğrenmeyi kolaylaştırmak üzere çeşitli yönleri ön plana çıkarabilir ya da uyarın abartılı biçimde sunulabilir. Zaman içinde öğrenme gerçekleştikçe uyaranda gerçekleştirilen bu uyarılama silikleştirilerek uyarının doğal biçimde sunulması sağlanabilir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

7.3.9. Sabit Bekleme Süreli Öğretim Yöntemi

Sabit bekleme süreli öğretim uygulamasında gerçekleştirilen ilk birkaç oturumda, beceri yönergesi ve kontrol edici ipucu eşzamanlı olarak sunulur ve bu oturumlara sıfır saniye bekleme süreli denemeler denir. Örneğin, renk kavramının sabit bekleme süreli öğretim yöntemiyle öğretildiği bir çalışmada uygulamacı kavramı öğretmek için kullandığı nesneyi işaret ederek “ bu ne renk?” (hedef uyarı ve beceri yönergesi) diye sorar; hemen ardından ise “Kırmızı” (kontrol edici ipucu) yanıtını sunar. Belirli sayıda sıfır saniye bekleme süreli deneme oturumu gerçekleştirildikten sonra uygulamacı beceri yönergesi ve kontrol edici ipucu arasında geçen sabit süreyi belirler ve tüm uygulamalarda bu sabit süre kadar bekler. Bu sürece sabit bekleme süreli deneme oturumları denir. Beceri yönergesi ve kontrol edici ipucu arasında geçen süreye ise ipucunu geciktirme aralığı denir. Bu aralık tüm oturumlarda sabit tutulur (Schoen, (1986); Kinney ve diğerleri, (1988); Schuster ve diğerleri, (1988), Stevens, Schuster, (1988); Ault ve diğerleri, (1989); Demhack, (1990); Schuster, Griffen, (1990); Wilson ve Robinson, 1997; Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Sabit bekleme süreli öğretimde ipucu zaman bağlamında silikleştirilmektedir. İpucunu silikleştirmek için ipucunun türünde ya da özelliklerinde bir değişiklik yapılmaz, öğretimin tamamında aynı ipucu ile öğretim sürdürülür (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

7.3.10. Davranış Öncesi İpucu ve Sınamayla Öğretim

Davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretimde, uygulamacı başlangıçta kontrol edici ipucu ve hedef uyarı birlikte sunar. Davranış öncesi kontrol edici ipucu, belli sayıda deneme ya da oturumda sunulur. Bu deneme ya da oturumlardan sonra uygulamacı ipucu sunmayı sona erdirir ve “yoklama denemeleri” gerçekleştirerek, bireyin yalnızca hedef uyarı sunulduğunda doğru tepkide bulunup bulunmadığını sınar (Wolery, Ault ve Doyle, 1992; Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

7.3.11. Davranış Öncesi İpucu ve Silikleştirmeye Öğretim

Davranış öncesi ipucu ve silikleştirmeye öğretimde, uygulamacı kontrol edici ipucu ve hedef uyarı birlikte sunar ve birey hedef uyarana bağımsız olarak tepkide bulununcaya değin davranış öncesi ipucunu sistematik olarak silikleştirir. Davranış öncesi ipucu ve silikleştirmeye öğretimi daha açık ifade etmek gerekirse, uygulamacı başlangıçta hedef

uyaranla birlikte bireyin doğru tepkide bulunmasını kesinleştiren kontrol edici ipucunu sunar ve bireyi doğru tepkilerinden ötürü pekiştirir. Ardından, uygulamacı bireyin doğru tepki düzey ya da sayısını dikkate alarak ipucunu silikleştirmeye başlar. Silikleştirme, ya deneme oturumlarla gerçekleştirilir, ya da sunulan ipucunun yoğunluğu, şiddeti vb. özelliklerinde gerçekleştirilir (Tekin, 2000; Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

7.3.12. Aşamalı Yardımla Öğretim

Aşamalı yardımla öğretime kontrol edici ipucu sunularak başlanır ve zamanla kontrol edici ipucu ortadan kaldırılır. Aşamalı yardımla öğretimde uygulamacının bireyin gösterdiği performansa bağlı olarak kontrol edici ipucunu sunup sunmamaya, ipucu türü ve miktarında değişiklik yapıp yapmamaya ilişkin anlık kararlar almasıdır (Alberto ve Troutman, 1995; Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

7.3.13. İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim

En düşük düzeyde ipucu sunma olarak da bilinen ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim, bireyin doğru tepkide bulunmasını gerçekleştirecek en düşük düzeyde ipucu sunulmasıyla öğretime başlanarak (doğal uyaran sunarak),gerektikçe ipucunun türünü ve yoğunluğunu değiştirerek bireyin bedeni üzerinde daha fazla etkisi olan ipucu düzeyine geçilmesi olarak tanımlanmaktadır. İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim, birey üzerinde daha az etkisi olan ipucundan daha fazla etkisi olan ipucuna doğru birdizi ipucu kullanarak öğretim sunulmasıdır. Bu öğretim yönteminde ipucunun sunuluş sırası belirlenmiştir ve bir ipucu düzeyinden diğerine geçiş ancak birey belirlenen yanıt aralığında tepkide bulunmazsa gerçekleşir (Alberto ve Troutman, 1995; Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

7.3.14. İpucunun Giderek Azaltılmasıyla Öğretim

En yüksek düzeyde ipucu sunma olarak da bilinen ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim, bireyin doğru tepkide bulunmasını sağlayan en yüksek düzeyde ipucu sunulmasıyla öğretime başlanarak, zamanla ipucunun ortadan kaldırılması olarak tanımlanır (Alberto ve Troutman, 1995; Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

7.3.15. Geleneksel Yöntem

Geleneksel yöntemin dayanağı, mesane ve barsak geriliminin en fazla olduğu zamanları sağlıklı bir biçimde saptamaktır. Öğrencinin tuvalet yapma saatlerini saptamak için,7-10 gün süresince sabah kalkıştan akşam yatana kadar gündüz saatlerinde kuruluk süresi kayıt çizelgesiyle kayıt tutulur. Öğrencinin kuruluk süresi bir saat ve üzerindeyse gündüz tuvalet kontrolüne yönelik amaçlar belirlenerek öğretime başlanır. Kuruluk süresi bir saat olmadığında, öğrenci tuvalet kontrolünü kazanmak için hazır değildir. Aradan birkaç ay geçtikten sonra öğrencinin kuruluk süresi tekrar gözlenmelidir (Varol, 2004).

Öğrenci kuruluk süresi bir saat ya da üzerinde ise, öğrencinin gündüz uyanık olduğu süreler içinde ikişer saat aralıklarla tuvaletini kontrol edebilmesine yönelik olarak uzun dönemli amaç konulur. Öğrencinin kuru kaldığı belirlenen süreyle başlama düzeyi uzun dönemli amaç arasında ara amaçlar oluşturulur. Bu ara amaçlarda öğretimsel amaçlara ayrılır. Başlangıçta yer alan öğretimsel amaçlarda öğrencinin kuru kalma süresi başlama düzeyinden çok az sürelerle fazla olmalı (bire dakika gibi), öğrenci ilerleme gösterdikçe tuvaletini kontrol etme (kuru kalma süresi)daha fazla sürelerle arttırılmalıdır (Varol, 2004).

7.3.16. Hızlı Yöntem

Hızlı yöntem alınan sıvıların arttırılmasına dayanmaktadır ve öğrencinin boşaltım örüntüsünü değiştirmektedir. Genellikle ağır derecede zihinsel yetersizlik gösteren yetişkinlerle kullanılmaktadır. Hızlı yöntemde çoğunlukla tuvalete ve kişinin külotuna nem sinyal cihazları yerleştirilir. Tuvalet kontrolü öğretime başlamadan önce, 3-4 gün süreyle kişinin tuvalet yapma kayıtları tutulur. Banyoya iki sandalye, sıvı ve besinler yerleştirilir. Kişinin normal tuvalet yapma saatinden 1 saat kadar önce içebileceği kadar fazla sıvı verilir. Öğretim gün boyunca banyoda yapılır (Varol, 2004).

7.3.17. İleri Zincirleme Yöntemi

İleriye zincirleme, zincirleme davranışın beceri analizinde yer alan ilk basamakla öğretime başlanarak her denemede yalnızca bir basamağın öğretilmesi olarak tanımlanır. Diğer bir deyişle, beceri analizinde yer alan birinci basamak birey tarafından doğru olarak sergilendikten sonra ikinci basamağın öğretime geçilir ve bu süreç beceri analizinde yer

alan tüm basamakların öğretimi gerçekleştirilinceye kadar sürdürülür (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

İleri zincirleme yaklaşımına göre amaçlar düzenlenirken, önce becerinin bütününi bağımsız olarak gerçekleştirmeye yönelik olarak uzun dönemli amaç konulur. Daha sonra bu uzun dönemli amaca ulaşacak şekilde, her bir temel becerinin bağımsız olarak gerçekleştirilmesine yönelik olarak, önce yapılan temel beceriden-sonra yapılan temel beceriye doğru kısa dönemli amaçlar oluşturulur. Her bir kısa dönemli amaca ulaşacak şekilde alt amaçlar, önce yapılan beceri basamağından-sonra yapılan beceri basamağına doğru ve her bir beceri basamağının en fazla yardım içeren ipucu ile yapılmasından en az ipucu ile yapılmasını gerektirecek şekilde sıraya konulur (Varol, 2004).

7.3.18. Geriye Zincirleme Yöntemi

Geriye zincirleme, ileriye zincirlemenin tersi olarak düşünülmelidir. Geriye zincirleme, zincirleme davranışın beceri analizinde yer alan son basamakla öğretime başlanarak her denemede yalnızca bir basamağın öğretilmesi olarak tanımlanır. Son basamakta öğretim gerçekleştirildikten sonra sondan ikinci basamağın öğretilmesine geçilir ve bu süreç beceri analizinde yer alan ilk basamağın öğretilmesine değin sürdürülür (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Geriye zincirleme yaklaşımına göre amaçlar düzenlenirken önce becerinin bütününi bağımsız olarak gerçekleştirilmesine yönelik olarak uzun dönemli amaç konulur. Daha sonra bu uzun dönemli amaca ulaşacak şekilde, her bir temel becerinin bağımsız olarak gerçekleştirilmesine yönelik olarak, en son yapılan temel beceriden en önce yapılan temel beceriye doğru kısa dönemli amaçlar oluşturulur. Her bir kısa dönemli amaca ulaşacak şekilde alt amaçlar, önce yapılan beceri basamağından-sonra yapılan beceri basamağına doğru ve her bir beceri basamağının en fazla yardım içeren ipucu ile yapılmasından en az ipucu ile yapılmasını gerektirecek şekilde sıraya konulur (Varol, 2004).

7.3.19. Tüm Beceri Yöntemi

Tüm beceri yöntemine göre, her denemede zincirleme davranışın beceri analizinde yer alan bir basamağının öğretilmesi yerine, basamakların tümünün birden öğretilmesi olarak tanımlanır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Tüm beceri yöntemine göre amaçlar düzenlenirken, önce becerinin bütününe bağımsız olarak gerçekleştirilmesine yönelik olarak uzun dönemli amaçlar konulur. Daha sonra bu uzun dönemli amaca ulaşacak şekilde, becerinin en fazla ipucu ile gerçekleştirilmesinden, en az ipucu ile gerçekleştirilmesine doğru ve becerinin bütününe içeren kısa dönemli amaçlar oluşturulur. Daha sonra bu kısa dönemli amaçları gerçekleştirecek şekilde her bir beceri basamağı için öğretim amaçları, önce yapılandan sonra yapılandan doğru sıralanır (Varol, 2004).

8. Amaç

Bu araştırmanın amacı, OÇEM'ler de eğitim gören otistik çocukların, giyim becerilerini kazanmalarında, öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerle ilgili görüşlerinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt araştırma sorularına cevap aranacaktır.

- 1) Öğretmenler, otistik çocuklara giyinme becerilerinin öğretilmesinde hangi yöntemi ya da yöntemleri kullanmaktadırlar,
- 2) Öğretmenlerin, bu yöntemleri kullanmalarının nedeninin ne olduğudur.

9. Sınırlılıklar

Araştırmacının zaman ve finansal desteğinin sınırlı olması nedeniyle, bu araştırma Ankara ve İstanbul İllerindeki Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi'nde eğitim gören otistik çocuklara eğitim veren 46 öğretmenle sınırlıdır.

10. Tanımlar

10.1. Otizm: Otizm, yaşamın ilk üç yılı içinde ortaya çıkan ve yaşam boyu devam eden bir özürlülük durumudur (Korkmaz, 2000). Türkiye Otistiklere Destek ve Eğitim Vakfı'nın açıklamalarına göre otistik çocukların özellikleri; diğer çocukların arasına katılmakta zorlanma, görme ve işitme problemi varmış gibi davranma, öğrenmeye direnç gösterme, vücut dilini kullanmama, göz teması kurmama, ilgisiz ve kendi içlerine dönük yaşama davranışlarını gösteren çocuklardır (www.todev.org).

10.2. Özel Eğitim: Engelli bireylerin eğitimlerini sağlamak üzere özel eğitim almış personel, geliştirilmiş eğitim programları, yöntem ve araç gereçlerle uygun ortamlarda sürdürülen eğitime “özel eğitim” denir (<http://www.meb.gov.tr/index1024.htm>).

10.3. Özel Eğitim Kurumları: Özel eğitim gerektiren bireylere hizmet veren, Bakanlığa bağlı her derece ve türdeki resmî ve özel okul ve merkezlerdir (<http://www.meb.gov.tr/index1024.htm>).

10.4. Kaynaştırma: Özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır (<http://www.meb.gov.tr/index1024.htm>).

10.5. Aile: Anne baba ve çocuklardan oluşan topluluğa aile denir. Aile sıcak ilişkilerin en güçlü olduğu, toplumsallaşmada birincil öneme sahip bir kurumdur (<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/eylul/18.htm>).

10.6. Öğretmen: 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu madde 43'e göre öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler (Gürsel, 2003).

10.7. Özbakım Becerileri: Özbakım becerileri tuvalet eğitimi, temizlik, yeme alışkanlığı gibi doğuştan getirilmeyen ve sonradan öğrenilerek kazanılan davranışlardır (<http://www.mamakram.com/konu/14.php>).

10.8. Bağımlı OÇEM: İlköğretim okulları bünyesindeki “Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi” ([www.meb.gov.tr/M.E.B.Otistik Çocukları Eğitim Projesi Uygulama Yönergesi](http://www.meb.gov.tr/M.E.B.Otistik_Cocuklari_Egitim_Projesi_Uygulama_Yonergesi)).

10.9. Bağımsız OÇEM: Otistik çocukların eğitildiği, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı Özel Eğitim Kurumudur ([www.meb.gov.tr/M.E.B.Otistik Çocukları Eğitim Projesi Uygulama Yönergesi](http://www.meb.gov.tr/M.E.B.Otistik_Cocuklari_Egitim_Projesi_Uygulama_Yonergesi)).

BÖLÜM II

YÖNTEM

II.a Araştırma Yaklaşımı

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden ise, ‘Görüşme tekniği’ kullanılmıştır. Bu araştırma yaklaşımının kullanılması, görüşme yapılan bireylerin derinliğine duygu ve düşüncelerinin otistik çocuklara giyinme becerilerinin kazandırılmasında ne olduğunu ortaya çıkarmaktır. Dolayısıyla bu araştırmada araştırmacı nitel araştırma yöntemi içerisinde, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanarak görüşülenleri, konu ile ilgili görüş ve düşünceleri daha zengin ve detaylı bilgilerle ortaya çıkarılması sağlanmıştır.

II.b Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, Otistik Çocuklar Eğitim Mekezleri’nde eğitim gören otistik çocuklara eğitim veren öğretmenlerdir. Karasar’ın (2001) da belirttiği gibi “araştırmalar, çoğun, belli bir evrene (bütüne) genellenmek amacıyla, evrenden yansızlık (random) kuralına göre seçilen küçük örnek gruplar (örneklem) üzerinde yapılır” kuralına uyarak, araştırma Ankara ve İstanbul İllerindeki O.Ç.E.M.’lerde eğitim gören otistik çocuklara eğitim veren 46 öğretmeni kapsamaktadır.

Tablo1: Görüşme yapılan okul sayısı ve öğretmenlerin mezun olduğu alan bilgileri

Görüşme Yapılan Okul Sayısı	9
Zihinsel Engelliler Öğretmeni Sayısı	21
Görme Engelliler Öğretmeni Sayısı	4
Çocuk Gelişimi Öğretmeni Sayısı	10
Sınıf Öğretmeni Sayısı	6
Diğer Alan Mezunu Öğretmenlerin Sayısı	5
Görüşme Yapılan Toplam Öğretmen Sayısı	46

II.c Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak nitel araştırma yöntemi için araştırmacılar tarafından geliştirilen ‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’ geliştirilerek uygulanmıştır. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu önce alanyazında ortaya çıkan durumlar iyice analiz edildikten sonra bir form oluşturulmuş ve bu formda sorular belirlenmiştir. Bu sorular 3 alan uzmana gösterildikten sonra veri toplama aracı yeniden gözden geçirilmiştir. Bundan sonra “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”nun son şekli oluşturularak gerçek araştırma veri toplamak amacıyla uygulanmıştır (Detaylı bilgi için bakınız Ek V).

II.d Verilerin Analizi

Bu araştırmada veriler nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan ‘görüşme’ yöntemi içerisinden, ‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’ aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve kaydedilen verilerin transkriptleri ‘İçerik Analizi’ yöntemiyle analiz edilmiştir. Bunun için cümle analizi yapılarak cümleler kodlanmıştır. Kodlamalar daha sonra içeriğe uygun düzenlenerek kesit alma yöntemi ile bulgular kısmında sunulmuştur.

BÖLÜM III

BULGULAR

Ankara ve İstanbul’da bulunan dokuz özel eğitim merkezinde, otistik çocuklara eğitim veren kırkaltı öğretmenin otistik çocuklara giyinme becerisi kazandırırken kullandıkları yöntemler hakkındaki görüş ve düşünceleri analiz edilmiştir.

III.1. Otistik Çocuklara Eğitim Verirken Kullanılan Yöntemler

Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı (46;%100) otistik çocuklara eğitim verirken kullandıkları yöntemler hakkında görüş belirtirken, eğitim verdikleri çocukları otistik, zihinsel engelli ya da farklı şekilde ayırmadıklarını bildirmişlerdir. Yöntem belirlemede, çocuğun tanısının ya da raporunun çok önemli olmadığını, otizmin bir tanı olduğunu ve eğitim verirken tanıya önem vermediklerini söylemişlerdir. Otistik çocukların eğitim almak için kendilerine getirildiklerinde, çocuğu bazı eğitsel testlerden geçirdiklerini ve bu testler sonucunda çocuğun öğrenme durumu, beceri durumu ve seviyesine göre zihinsel engelli çocuklara kullandıkları denenmiş yöntemleri, otistik çocuklara da kullandıklarını belirtmişlerdir.

“Yöntem belirlemede bizim için çocuğun tanısı çok önemli değildir, aldığı rapor çok önemli değildir. Çocuk bize geldiğinde eğitsel testlerden geçer. Eğitsel testlerden sonra o çocuğun performansı doğrultusunda bir eğitim verilir. Otistikti, downluydu vesaire gibi bir ayırımımız yok zaten.” (Ö.26;Okul7)

“Şimdi bizim zihinsel engellilerin eğitimine bakış açımız zaten asla çocuğun etiketiyle bağlantısı olmadığı için başta soru ile ilgili olan şeyi söyleyeyim. Otistik ya da zihinsel engelli diye bir ayırım söz konusu olamaz. Çünkü bunlar birer etiket. Etiket bizim için önemli değil. Biz denenmiş yöntemlere göre uyguluyoruz. O yüzden bizim kullandığımız beceri eğitim yöntemleri var. Bunlarda becerinin özelliğine göre değişiyor.”(Ö.6;Okul7)

“Otistik çocuklara giyim becerilerinin öğretilmesinde genelde kullandığımız yöntemler aynı, genelde otistik çocuklar, zihinsel engelli çocuklar diye ayırmıyoruz daha doğrusu.” (Ö.43;Okul9)

III.2. Otistik Çocukların Ön Koşul Becerilerine Sahip Olmaları

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (8;%17) otistik çocuklara giyinme becerileri kazandırırken kullandıkları yöntemler hakkında görüş belirtirken, giyinme becerilerini kazandırmadan önce çocuğun ön koşul becerilerine sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Ön koşul becerilerine sahip olmayan öğrencilere öncelikle bu becerileri kazandırmak için çalışma yaptıklarını, ön koşul becerilerine sahip olmayan öğrencilerle giyinme becerisine yönelik çalışma yapmadıklarını bildirmişlerdir. Çocukların giyinme becerisi kazanabilmesi için düğme, fermuar, çitçit vb. gibi aksesuarları açıp-kapatılmayı bilmeleri gerektiğini söylemişlerdir. Genellikle ön koşul becerilerini kazandırmak için okullarda bulunan ve beceri küpü olarak adlandırılan bir küp kullanılmaktadır. Bu küp, normal kıyafetlerin üzerinde bulunan ilik-düğme, fermuar, çitçit vb. gibi aksesuarların normalden biraz daha büyük ölçülerde sünger üstüne kumaş geçirilmesiyle hazırlanmış bir materyaldir. Bu materyalde otistik engelli çocuklara fermuar, düğme, çitçit gibi giysilerde bulunması muhtemel genel aksesuarların nasıl kullanılacağı öğretilmektedir. Otistik çocuğun kendi giysilerinde de bu ön hazırlık çalışmalarını yaptırdıklarını böylece çocuğun beceriyi kazanırken zorlanmadığını anlatmışlardır. Öğretmenler, otistik çocuk bu becerileri kazandıktan sonra giyinme becerisi öğretimine geçtiklerini belirtmektedirler.

“Zaten çocuğa düğme açma becerisi ya da fermuar açmayı daha önceden veriyorum. Fermuarı takıyorum ‘çek’ diyorum.” (Ö.44;Okul9)

“Bizim mesela burada küpümüz var beceri küpümüz onun üzerinde çalıştırırız ilk başta ki, eğer o becerileri kazanmışsa, parmakları gelişmişse onu kıyafette uygularız. Eğer gelişmemişse o küpün üzerinde, mesela kumaşlar üzerinde. İlik olur fermuar olur. Daha sonra kendi üzerinde dener.” (Ö.12;Okul3)

“Mesela düğme ilikleme, fermuar açıp kapatma kendi kıyafetlerinde uyguluyoruz biz. İşte hadi gömleğimizin düğmelerini tek tek açalım. Bu benim uygulattığım egzersizler zor geliyor. Özbakım şeyi var, özbakım küpü var. Özbakım küpünde düğmeler var, fermuar var kenarlarında. Önce onda çalışıyoruz, sonra kıyafetlerinde.” (Ö.15;Okul2)

“Tabi direk pantolon giydirmeye başlamıyoruz. Çocuğun durumu çok önemli burada, hangi seviyede olduğu. Belki pantolonunu çekebiliyordur

fermuarını çekemiyordur. Büyük bir fermuarla başlarız önce. İşte zamanla fermuarın tutulan kısmı küçülür, fermuar küçülür.” (Ö.9;Okul6)

III.3. Otistik Çocuklara Beceri Analizi Yapılması

Görüşülen öğretmenlerin tamamına yakını (36;%78) otistik engelli çocuklara giyinme becerileri kazandırırken kullandıkları yöntemler hakkında görüş belirtirken, giyim becerileri kazandırmadan önce, çocuklara beceri analizi yaptıklarını belirtmişlerdir. Yapılan beceri analizi doğrultusunda, çocuğa kazandırmak istedikleri beceriyi basamaklandıklarını ve bu basamaklar doğrultusunda çocuğa fırsatlar vererek çocuğun performansını ölçtüklerini söylemişlerdir. Alınan performansın durumuna göre çocuğun gereksinimi olan basamakları amaç haline getirdiklerini, zaten becerinin tamamının uzun dönemli amaçları olduğunu ve bu amaçlar doğrultusunda çalışma yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğretmenler giyinme becerisi kazandırmak istedikleri her çocukta farklı yöntemler kullanabildiklerini, bu yöntemleri de çocukların durumlarına göre seçtiklerini ve çocuğun durumunu tespit edebilmek içinde çocukla birkaç hafta ders yaptıktan sonra karar verebildiklerini söylemişlerdir. Ayrıca beceri kazandırmada kullanacakları yöntemi belirlerken çocuğun performansı ile birlikte, daha önceki becerileri hangi yöntemlerle kazandığı ve beceriyle ilgili olumsuz yaşantısı olup olmadığına baktıklarını eğer çocuğun beceriyle ilgili olumsuz yaşantısı varsa kullandıkları yöntemlerde uyarlamalar yaptıklarını bildirmişlerdir. Bu öğretmenler, okulda giyinme becerisi kazandırırken hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın, giyinme becerisinin temel yaşam becerilerinden olduğu için, evde aile tarafından desteklenmesi gerektiğini, sadece okulda otistik çocuğa kazandırılan giyinme becerisinin kalıcı olmayacağını, ancak ailenin çabalarıyla davranış değişikliğinin sürekliliğinin sağlanacağını söylemişlerdir.

“Becerinin analizini yaparız. Bu analizdeki basamaklara göre de çocuğa fırsatlar vererek performansını ölçeriz. O performans durumuna göre gereksinimi olduğu basamakları amaç haline getiririz. Becerinin kendisi zaten bizim uzun dönemli amacımızdır. Onları uygularız.” (Ö.6; Okul 7)

“Çocuğun davranışları en kolay nasıl öğreneceği çünkü çocuklara göre değişiyor. Çünkü her otistik çocukta farklı yöntem kullandığım oldu. Çocuğun durumunu belirliyoruz önce, birkaç hafta geldikten sonra çocukla oyun oynayarak onu nasıl alacağını ben kendim öğreniyorum daha sonra ona göre planlama yapıyorum, nasıl alacaksa ona göre yapıyorum.” (Ö.13;Okul3)

“Bir çocuğun performans düzeyine bakıyorum bir de çocuğun daha önceki becerileri hangi stratejiyle kazandığı çok önemli. Çocuğu iyi tanıyorsanız sayet o beceriyi hangi yöntemle daha iyi öğretebileceğinizi belirleyebiliyorsunuz. Yani çocuğun performans düzeyi çok önemli, daha önceki beceriyi nasıl öğrendiği çok önemli, birde beceriyle ilgili olumsuz yaşantısı var mı tabî ki ona da bakmak lazım. Çünkü çok olumsuz yaşantısı varsa o beceriyi kazanırken kullanacağımız yöntemde uyarlamalara çok ihtiyaç duyuyorsunuz.” (Ö.5;Okul7)

“O davranışları birinci sırasından öğrettiğimiz beceriye göre sonuncu sırasına kadar çocukla uygulayarak, çocukla yaşatarak, özbakım söz konusu olduğu için özellikle öğretirsiniz. Tabi bunun izlemesinin de olması gerekir aileyle evde burası dışında.” (Ö.16;Okul2)

III.4. Geriye Zincir Yöntemi

Görüşülen öğretmenlerden çoğu (27;%59) otistik çocuklara giyim becerisi kazandırırken geriye zincirleme yöntemini kullandıklarını söylemişlerdir. Giyinme becerisinin özelliklerine ve otistik çocukların durumlarına göre geriye zincirleme yöntemini seçtiklerini belirten öğretmenler, geriye zincirleme yöntemiyle zor becerileri kazandırmak diğer yöntemlerden daha kolaydır demişlerdir. Örneğin çorap giyme gibi en kolay kısmı en son kısmı olan becerilerde geriye zincir yönteminin çok uygun olduğunu da vurgulamışlardır.Çünkü bu yöntemde işlem basamakları basitten zora doğru ilerlemektedir ve giyinme becerilerinin de en kolay kısmı en son kısmıdır. Bu öğretmenler otistik çocuğa giyinme becerisi kazandırılırken basitten zora doğru bir sıra izlendiğinde daha çok başarı elde edildiğini ve geriye zincir yönteminin giyinme becerisinin özelliklerine uygun olduğunu da vurgulamışlardır. Özellikle zor öğrenen öğrenciler içinde çok uygun olan bu yöntemle hem daha kolay hem de daha çabuk beceri kazandırdıklarını bildirmişlerdir. Giyinme becerilerini öğretirken geriye zincirleme yöntemini kullandığımızda çocuk üzerinde doğal bir pekiştireç vazifesi gören bu yöntemle çocuklar başarı duygusunu yaşayıp, öğrenmeye daha iyi motive oluyor demişlerdir.

“Giyinme ve soyunma becerilerinin çoğunda geriye zincir kullanıyorum. Diğer özbakım becerilerinde ileri zincir metodunu kullanıyorum. Mesela bazı

öğrencilerimde geriye zinciri kullanmak o anki beceri için daha uygun oluyor.”
(Ö.1;Okul 3)

“Şimdi becerinin ne olduğu çok önemli. Bir çorap giyme becerisiyse bunu geriye zincirlemeye göre öğretmek çok daha kolay. Çünkü çorap giyme becerisi baştan sona zor bir beceri o yüzden. En kolay kısmı en son kısmı. En son kısmından başlayıp öğreteceğiz. Bu becerinin özelliğine bağlı bişey.”
(Ö.6;Okul 7)

III.5. İleri Zincir Yöntemi

Görüşülen öğretmenlerin yarıya yakını (20;%43) otistik çocuklara giyinme becerileri kazandırırken ileri zincirleme yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenler giyinme becerisi kazandırırken tek bir yöntem kullanmadıklarını da ifade etmişlerdir ve ileri zincirleme yönteminin genellikle giyinme becerilerinin hepsinde kullanmadıklarını becerinin özelliğine uygun olması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenler ileri zincirleme yöntemini seçerken kazandırmak istedikleri becerinin özelliklerini, çocuğun performansını, zihinsel ve fiziksel durumunu değerlendirerek karar verdiklerinin bildirmişlerdir. Bu öğretmenler ileri zincirleme yöntemini seçerken çocuğa vermek istedikleri beceriyi basamaklandırdıklarını ve çocuğun her bir basamağı başarıyla yapmasından sonra diğer basamağa geçtiklerini, bu basamaklar doğrultusunda ileri zincirleme yöntemini kullanmayı daha uygun gördüklerini söylemişlerdir. Çocuğun ön koşul becerilerine sahip olmasının da ileri zincirleme yöntemini kullanmalarında bir etken olduğunu ve genellikle öğrenme düzeyi, fiziksel durumu daha iyi olan otistik öğrencilerde ileri zincirleme yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir.

“Birde öğrencinin performansına bakıyorum neyi ne kadar yapabiliyor ve nereden başlayacağıma ona göre karar veriyorum. Öğrencinin performansı ileri ya da geriye zincir kullanmamı etkiliyor. O yüzden kullanıyorum. Bir de şey var öğrenciye en kolay ve en çabuk nasıl öğretebilirim. Onlara dikkat ediyorum ve hangisiyle daha kolay ve çabuk öğreteceksem onu tercih ediyorum.”
(Ö.1;Okul7)

“Örneğin düğme ilikleme onda da ileri zincirleme yöntemini kullanıyoruz. İlk basamaktan işte iki eliyle tutar, işte düğmeyi tutar, geçirir şekline ileriye doğru kullanabiliyoruz.” (Ö.8;Okul6)

“İleri zincirleme yöntemini de kullanıyoruz. Onu genelde ayakkabı bağcığı el yıkama gibi becerilerde kullanıyoruz. Şuan benim en çok kullandığım yöntemler bunlar. Öncelikle çocuğun öğrenme düzeyi, performans düzeyi çok önemli.” (Ö.5;Okul7)

III.6. Tüm Beceri Yöntemi

Görüşülen öğretmenlerin az bir kısmı (5;%11) otistik çocuklara giyinme becerileri kazandırırken tüm beceri yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Tüm beceri yöntemini seçmelerinde öğretim verdikleri çocukların durumunun iyi olmasının etken olduğunu, giyinme becerisi de dahil beceri kazandırırken hiç aksatmadan, basamak atlamadan çocuklara istedikleri beceriyi kazandırabildiklerini açıklamışlardır. Beceri kazandırma aşamasında çocukların hata yapmasına engel olmadıklarını, bu tür durumlarda becerinin en başına geçerek tekrar devam edebildiklerini belirtmişlerdir. Bu öğretmenler otistik çocuklara giyim becerisi kazandırırken kullandıkları yöntemleri kendilerinin belirlediklerini açıklarken, çocukların durumlarını değerlendirerek hangi yöntemi kullanacaklarına karar verdiklerini söylemişlerdir.

“Tüm beceri öğretim yöntemini kullanıyorum. Çünkü benim öğrencilerimin durumu biraz daha iyi. Hiç aksatmadan o becerileri verebiliyorum çünkü hiç basamak atlamadan hata yapmalarına da engel olmuyorum yeniden başa dönüp yaptırabiliyorum. Benim öğrencilerimin durumuna göre ben belirliyorum kullanacağım yöntemi.” (Ö.35;Okul9)

“Pantolonunu giymesi tamam pekiştiriliyor ama şeyde önemli, tüm beceri öğretim yöntemi de önemli. Bazı beceriler uygun oluyor özellikle giyinmede, burada çocuğa tekrar pantolona bacağı sok tekrar çıkar hadi yapamadık tekrar bacağı sok diyemiyoruz. Burada tüm beceriden öğretiyoruz. Tüm beceri öğretim yöntemini kullanmış oluyoruz.” (Ö.31;Okul9)

III.7. Fiziksel Yardım

Görüşülen öğretmenlerin tamamı (46;%100) otistik çocuklara giyinme becerisi kazandırırken fiziksel yardım yöntemini kullandıklarını söylemişlerdir. Bu öğretmenler çocuğa becerinin nasıl yapıldığını gösterdiklerini daha sonra çocuğa beceriyi yapması için fırsat verdiklerini ve çocuk yapamazsa fiziksel yardımda bulduklarını belirtmişlerdir.

Çocuğun durumuna göre fiziksel yardımı zamanla azaltarak geri çektiklerini ve çocuk beceriyi yapmada bağımsıza ulaşana kadar çocuğa gereken yerlerde fiziksel yardımda bulduklarını belirtmişlerdir. Görüşülen öğretmenler otistik çocuklara giyim becerisi kazandırırken kullandıkları yöntemler hakkında görüş belirtirken, giyim becerisi kazandırmada otistik çocuğa yapılan fiziksel yardım zamanla azaltılıp dokunma aşamasına gelse bile bu dokunuşun çocuk üzerinde olumlu etkisi olduğunu ve otistik çocukta bir güven unsuru oluşturduğunu açıklamışlardır. Becerinin nasıl yapıldığını model olarak çocuğa gösterdikten sonra, fiziksel yardımda bulunarak çocuğu beceriyi yapma aşamasında desteklediklerini ve basamak basamak ilerlediklerini ifade etmişlerdir. Genellikle fiziksel yardımı diğer model olma, sözel yardım gibi yöntemlerle birlikte kullandıklarını da anlatan öğretmenler otistik çocuklara giyim becerisi kazandırmada ilerleme sağlandıkça fiziksel yardımı yavaş yavaş geriye çektiklerini söylemişlerdir.

“Tam fiziksel yardımla elinden tutarak bu ilk etapta bilek kavramasından dirsek kavramasından omuz kavramasına kadar yardımı aşama aşama azaltıyoruz. İlk önce tam anlamıyla çocuğun elini kavriyoruz.” (Ö.8;Okul.6)

“Benim uyguladığım tarz ben önce gösteriyorum model oluyorum, ondan sonra bırakıyorsunuz kendisine yapması için bir müddet fırsat veriyorsunuz. Yapabiliyorsa yapıyor yapamıyorsa fiziksel yardım ya da sözel yardım bu şekilde.” (Ö.15;Okul2)

“Model olarak gösterdikten sonra bizzat çocuğa fiziksel yardımla yapılacak olan işlemleri basamak sırasına göre yaptırmaya gayret ediyoruz.” (Ö.17;Okul1)

“Önce elinin üstünden tutuyorsak daha sonra bileğinden daha sonra sadece dokunmak bile yetiyor onlar için, bir güven unsuru oluyor bizim ona dokunmamız.” (Ö.7;Okul6)

III.8. Model Olma

Görüşülen öğretmenlerin yarısından fazlası (28;%61) otistik çocuklara giyinme becerisi kazandırırken model olma yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenler, giyinme becerisi kazandırmaya başlamadan önce otistik çocuğa kendisinden yapmasını istedikleri davranışın ne olduğunu anlayabilmesi için model olma yöntemini kullandıklarını ve daha sonra çocuğa belirli bir süre vererek bu beceriyi gerçekleştirmesini istediklerini

söylemişlerdir. Eğer çocuk bu sürede beceriyi yapamazsa diğer yöntemlerle çocuğun giyinme becerisi kazanmasına yardımcı olduklarını anlatmışlardır. Giyinme becerisi öğretirken önce çocuğa vermek istedikleri beceriye yönelik giysiyi kendileri giyerek çocuğa model olduklarını belirtmişlerdir. Daha sonra aşama aşama yönergelerle giyinmesine yardımcı olduklarını ve hiçbir zaman çocuğa giysiyi giymesi için direk vermediklerini ifade etmişlerdir. Bu öğretmenler bir model üstünde de becerinin nasıl yapıldığını çocuğa gösterdiklerini ve yine model üstünde düğme ilikleme gibi çalışma yaptırdıklarını anlatmaktadırlar. Ayrıca görüşmeye katılan öğretmenler fiziksel yardımla beceri kazanamayan öğrencilerde model olma yöntemini kullandıklarını da ifade etmişlerdir. Otistik çocuğa model olduktan sonra ipuçları ve sözel yönergeler vererek beceri kazandırmaya devam ettiklerini açıklamışlardır.

“Giyinme becerisinde ilk önce ben kendim giyerim. Gömlek giyecek diyelim ki ilk önce sağ kolunu giyer daha sonra sol kolunu giyer şeklinde. Ben giyerim daha sonra da hadi bak sen giy diye direk vermem giyemez. İlk önce ben yardım ederim ona bak böyle giyeceksin şeklinde gösteririm. Daha sonra da bağımsız olarak giymesini isterim. Ya da mesela diğer şeylerde bir model üstünde hadi işte düğmesini ilkle ben bunu giyeyim sen düğmesini ilikle diye O ilikler ya da kendi üzerine giydiririm bir yelek olsun ceket olsun onları iliklemesini sağlarım.” (Ö.12;Okul3)

“Benim uyguladığım tarz ben önce gösteriyorum model oluyorum ondan sonra bırakıyorsunuz kendisine yapması için bir müddet fırsat veriyorsunuz. Yapabiliyorsa yapıyor yapamıyorsa fiziksel yardım ya da sözel yardım bu şekilde. Mesela düğme ilikleme fermuar açıp kapatma kendi kıyafetlerinde uyguluyoruz biz. İşte hadi gömleğimizin düğmelerini tek tek açalım.” (Ö.15;Okul2)

“Model olma gerekebiliyor. Eğer fiziksel yardımla yapıyorsa model olmayla gösteriyorsunuz. Bak ben pantolonumu giyiyorum tam olarak çekiyorsunuz onu gösteriyorsunuz çocuk yapıyor. Gerekli ipuçlarını kullanıyorsunuz ondan sonra daha alt düzeyde mesela dizine kadar giydirilmiş pantolonu giymesini istiyorsunuz.” (Ö.24;Okul8)

“Ben kendim onun gömleği bana oluyor onun gömleğinin giydim önce gösterdim. Sonra beceri küpünden çok zorlandı açma değil kopartma noktasına getiriyordu düğmeyi çevirirken. Önce ben gösterdim sonra O yaptı. Şimdi yavaş yavaş kendi gömleğini giyip hizaya getirip giymeye başladı.” (Ö.11;Okul3)

III.9. Sözel Yardım

Görüşülen öğretmenlerin tamamı (46;%100) otistik çocuklara giyinme becerisi kazandırırken sözel yardım yöntemini kullandıklarını bildirmişlerdir. Bu öğretmenler çocuğun durumu iyiye sadece sözel yardım kullanarak giyinme becerisi kazandırabildiklerini ifade etmişlerdir. Sözel yardımdan sonra çocukların davranışlarını pekiştireçle yönlendirdiklerini ve bu yolla bütün bir beceriyi çocuğa kazandırabildiklerini söylemişlerdir. Otistik çocuğa beceriyi kazandırdıktan sonra, çocuğun okula her gelişinde sadece sözel yönergeyle ceketini çıkarıp askıya asabildiğini ve zamanla bunun alışkanlık olduğunu da ifade etmişlerdir. Bazı çocuklarınsa diğer yardımları kabul etmedikleri için onlara sadece sözel yardımla beceri kazandırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

“Sözel ipucu kullanıyoruz bazı beceriler verirken eğer çocuğun düzeyi iyiye sadece yönlendirmeye onu al, kaşığı tabağının kenarına koy, peçetenin ucundan tut bu tarz ipuçlarını işte işaret ipucusundan sözel ipucuna kadar yavaş yavaş ipuçlarını keserek öğretebiliyoruz.” (Ö.8;Okul6)

“Burak gel. Burak. Ayağa kalk Burak, paltonu al, paltonu al Burak. Çıkar çıkar paltonu aferin sana aferin hadi ben tutayım giy bakalım Burak aferin sana. Fermuarını tak Burak. Kendin yap. Genelde sözel yönergeyle, dur dur yardım edeyim ben sana dur. Tamam. Aferin şimdi çıkar bakalım Burak çıkar çıkar, askıya as aferin.” (Ö.36;Okul9)

“Çünkü O sözel yönergelerden alıyordu ve yardım kabul etmiyordu bu şekilde işte pantolonunu çıkaracaksın çamaşırını çıkaracaksın şu şekilde yapacaksın.” (Ö.13;Okul3)

“Bundan sonra da verilen komutları, komut vererek özbakım becerisi örneğin tuvalet becerisini komut vererek bir kere model olduktan sonra fiziksel yardımda bulduktan sonra sürekli komut vererek ve dikkatlerini komutlara yoğunlaştırarak başarılı olduklarını kestirdim.” (Ö.22;Okul8)

BÖLÜM IV

Tartışma

Araştırma bulgularına göre, görüşme yapılan öğretmenlerin tamamının otistik çocuklara eğitim verirken kullandıkları yöntemler hakkında görüşleri değerlendirilmiş ve eğitim verdikleri çocukları otistik, zihinsel engelli ya da farklı şekilde ayırmadıkları ortaya çıkmaktadır. Her ne kadar Otistik Çocuklar Eğitim Projesi Madde 9 kapsamında çocukların tanısı yapılsa da bu tanının bireyin özel eğitim görebilmesi için okula kayıt yaptırmada kullanıldığı ve otistik bireyin eğitim görürken sadece bu tanıdan yola çıkılarak yöntem seçilmesinin çok genelleyici bir ifade olduğu için çocuğa yarar sağlamadığı gözlenmektedir. Özel Eğitimin Temel İlkeleri doğrultusunda “Özel eğitim gerektiren tüm bireyler, ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır” maddesi gereğince, öğretmenlerin bütün öğrencilerine kişisel özelliklerine göre eğitim vermeye çalıştıkları belirlenmektedir (Detaylı bilgi için bakınız EkI).

Öğretmenlerin otistik çocuklara eğitim vermeden önce, çocuğa yapılan performans belirleme testlerinin sonucunda, giyinme becerisi kazandırırken hangi yöntemleri kullanacaklarına karar verdikleri ortaya çıkmaktadır. Ayrıca otistik çocuklara eğitim veren öğretmenlerin, özel eğitimin kişiye yönelik eğitim programı ve eğitim planı gerektirmesini desteklediği ve herbir çocuğun farklı özelliklere sahip olabileceği göz önünde bulundurularak otistik çocuğun sahip olduğu özellikleri değerlendirip en kolay ve en hızlı beceri kazandırabilecekleri yöntemi seçtikleri ve bu yöntemlerin de her çocukta değişebildiği gözlenmektedir.

Sarı'da (2002) belirtildiği gibi, şüphesiz çocuğu en iyi bilen aile, çocuğun özel gereksinimlerinin neler olabileceği konusunda öğretmene gerekli önerilerde bulunmalı ve sürekli olarak öğretmen ve aile arasında çocuğun gelişimi hakkında bilgi alışverişini sağlamak için belli aralıklarla toplantılar yapmalıdırlar. Performans belirleme testlerinin yanısıra, aileyle yapılan görüşmelerinde karar verme sürecinde etkili olduğu, otistik çocuğun özelliklerinin öğretmeni tarafından yeterince doğru ve çabuk anlaşılabilmesi ve değerlendirilebilmesi için ailenin görüşlerine de ihtiyaç olduğu saptanmaktadır. Ayrıca okulda öğretmenin giyinme becerisi kazandırırken kullandığı yöntem hakkında ailelere bilgi verildiği ve aynı şekilde evde de çocuğun beceriyi kazanması ve sürdürmesinde aileden destek alındığı belirlenmiştir. Giyinme becerisinin özbakım becerilerinin içinde yer alması ve çocuğun günlük hayatını

sürdürebilmesi için ihtiyaç duyabileceği becerilerden biri olması nedeniyle, otistik çocuğa verilen eğitimle kazandırılmak istenen giyinme becerisinin aile desteği olmadan sadece okulla sınırlı kalmasının bireyde yeterince gerekli davranış değişikliğine neden olmayacağı, davranışın sürekliliğini koruyamayacağı ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin otistik çocuklara bir beceri kazandırması gerekli durumlarda, çocuğa beceri analizi yaptıkları ve bu beceri analizi doğrultusunda çocuğun neyi ne kadar yaptığını belirledikleri ortaya çıkmaktadır. Çocuğun gösterdiği performansa göre beceriyi basamaklandıkları ve çocuğun ihtiyacı olan bölümleri amaç haline getirerek, bu amaçlardaki becerileri basamak basamak çocuğa kazandırarak ilerledikleri görülmektedir. Kazandırılmak istenen beceri uzun dönemli amacı oluşturmakta, bu beceriyi gerçekleştirirken çocuğun başarısız olduğu aşamalar kısa dönemli amaçları oluşturmaktadır. Varol'a (2004) göre, bir beceriyi daha küçük alt basamaklara ayırma demek olan beceri analizindeki alt basamaklar iki yolla belirlenebilir. Birinci yol ele alınan becerinin bellekten analiz edilmesi ve basamakların sıralanmasıdır. İkinci yol ise, ele alınan becerinin bizzat yapılması ve basamakların sıralanmasıdır. Araştırma bulgularına göre, otistik çocuklara eğitim veren öğretmenlerin giyinme becerileri kazandırırken, çocuğa öncelikle beceriyi bizzat yaptırarak beceri analizi yapıp alt basamak oluşturduğu belirlenmektedir.

Araştırma bulgularına göre otistik çocuğa giyim becerileri kazandırmak için öncelikle bireyin beceriyi gerçekleştirebilmek için gerekli görülen ön koşul becerilerine sahip olup olmadığına bakılmaktadır. Varol'da (2004) belirtilen, düğme açma, kapama, çıt çıt takma, fermuar açma-çekme, düğüm ve fiyonk yapma el-göz eşgüdümü ve parmakla ilgili becerilerde tam bir gelişme gerektirir. Çocuğun soyunma ve giyinmedeki kaba değerlendirmesi yapılırken, değerlendirme arkadan önü, ters yüzden doğru yüzü ayırma, temiz ve kirli giysiyi ayırma, aynaya bakarak görüntüyü düzeltme, değişik uğraşlara, mevsimlere ve hava durumuna göre giyinmeyle ilgili becerileri de içerecek şekilde geniş tutulabilir. Bu beceriler öğrenci temel soyunma ve giyinme becerilerini kazandıktan sonra öğretilirler. Öğretmenlerin düğme açıp, kapama, çıt çıt takma, fermuar açma-çekme, düğüm vb gibi becerileri ön koşul becerileri olarak değerlendirdikleri ve otistik çocuğa giyinme becerileri kazandırmadan önce bu ön koşul becerilerine yönelik çalışma yaptıkları ortaya çıkmaktadır. Gerçek giysilerde bulunan düğme, fermuar, çıt çıt gibi aksesuarların boyutlarının küçük olduğu için çocuğun bu aksesuarları işlevlerine göre kullanmakta zorlandığı bu yüzden daha büyük ebatlarda hazırlanmış beceri küpü üzerinde otistik çocuklara ön hazırlık becerilerinin kazandırıldığı belirlenmektedir. Otistik çocuğun zihinsel ve fiziksel durumunun

iyi olduğu durumlarda da öğretmenleri tarafından kendi kıyafetleri üzerinde ön koşul becerilerine yönelik çalışmalar yaptırıldığı ve bu becerilerde yeterlilik göstermesi durumunda giyinme ve soyunma becerilerine geçtikleri görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre, otistik çocuklara eğitim veren öğretmenlerin giyinme becerisi kazandırırken sadece bir yöntemi kullanmadığı ortaya çıkmıştır. Yöntem seçerken birçok etkeni göz önünde bulundurduklarını, bir öğrencilerinde başarıya ulaştıkları bir yöntemin diğer öğrencilerinde başarı sağlamadığı ya da tek bir yöntemin yeterli kalmadığı durumlarda uyarlamalar yaptıkları belirlenmiştir. Giyinme becerisi kazandırmak için yöntem belirlerken otistik çocuğun zihinsel ve fiziksel durumunu, bireysel özelliklerini, ailenin isteklerini, çocuğun ön koşul becerilerine sahip olup olmadığını, kazandırılmak istenen beceriyle yöntemin birbirine olan uyumunu, çocuğun kazandırılmak istenen beceriyle ilgili olumsuz yaşantısının olup olmadığını ve diğer becerileri hangi yöntemlerle öğrendiği gibi bir çok etkeni değerlendirdikleri tespit edilmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, otistik çocuklara eğitim veren öğretmenlerin birçoğunun otistik çocuklara giyinme becerisi kazandırırken zincir yöntemlerini kullandığı ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin yarıdan fazla bir bölümünün geriye zincir yönteminin, giyinme becerileri gibi basamaklarını zor olan davranışların meydana getirdiği becerileri kazandırmada diğer yöntemlere göre daha fazla kullandığı görülmektedir. Tekin ve Kırcaali-İftar'ın (2001) belirttiğine göre geriye zincirleme, zincirleme davranışın beceri analizinde yer alan son basamakla öğretime başlanarak her denemede yalnızca bir basamağın öğretilmesi olarak tanımlanır. Son basamakta öğretim gerçekleştirildikten sonra sondan ikinci basamağın öğretime geçilir ve bu süreç beceri analizinde yer alan ilk basamağın öğretime değin sürdürülür. Giyinme becerilerinin baştan sona zor basamaklardan oluştuğu ve en kolay bölümünün en son kısmı olduğu, öğretmenlerin giyinme becerisi öğretime sondaki kolay basamaklardan başlayarak çocuğun başarıma duygusunu yaşamasını ve bu sayede öğrenmeye motive olmasını sağladıkları belirlenmektedir. Geriye zincir yönteminin, basamakları son tarafından başlayarak kolaydan zora ilerleyen giyinme becerisinin kazandırılmasında, beceriyle uygun özellikte olduğu ve öğretmenler tarafından doğal bir pekiştirici olarak ta kullanıldığı ortaya çıkmaktadır. Bunun yanısıra öğretmenlerin yarıya yakın bir bölümünün zihinsel ve bedensel olarak iyi durumda olan öğrencilerde ise ileri zincir yöntemini de kullandıkları ortaya çıkmaktadır. Fakat öğretmenlerin ileri zincir yöntemini bütün giyinme becerilerinde kullanmadıkları, kazandırılmak istenen beceriye uygunsa bu yöntemi seçtikleri belirlenmiştir. Tekin ve

Kırcaali-İftar'ın (2001) açıklamalarına göre, zincirleme davranışın beceri analizinde yer alan ilk basamakla öğretime başlanarak her denemede yalnızca bir basamağın öğretilmesi ileri zincirleme olarak tanımlanır. İleri zincirleme yönteminde beceri analizinde yer alan ilk basamağın çocuk tarafından başarıyla tamamlanmasından sonra sırasıyla bir sonraki basamağa geçilmesi şeklinde otistik çocuklara giyinme becerisi kazandırılmaktadır. Eğer otistik çocuk önkoşul becerilerine sahipse, zihinsel ve fiziksel olarak iyi durumdaysa ve beceriyle yöntem de birbirlerine uyumluysa öğretmenin ileri zincir yöntemini kullanmayı daha uygun gördüğü tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, görüşme yapılan öğretmenlerin tamamının otistik çocuklara eğitim verirken kullandıkları yöntemler hakkında görüşleri değerlendirilmiş ve az bir kısmının ise otistik çocuklara giyinme becerileri kazandırırken tüm beceri yöntemini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Yine zincir yöntemlerden biri olan tüm beceri yöntemi, Tekin ve Kırcaali-İftar'ın (2001) açıklamalarına göre, her denemede zincirleme davranışın beceri analizinde yer alan bir basamağının öğretilmesi yerine, basamakların tümünün birden öğretilmesi olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin ileri ve geri zincirleme yöntemleri yerine tüm beceri yöntemini seçmelerinde, öğretim verdikleri çocukların durumunun iyi olmasının etken olduğu, giyinme becerisi de dahil beceri kazandırırken hiç aksatmadan, basamak atlamadan çocuklara istedikleri beceriyi kazandırabildikleri belirlenmiştir. Ayrıca beceri kazandırma aşamasında çocukların hata yapmasına engel olmadıkları, bu tür durumlarda becerinin en başına geçerek tekrar devam edebildikleri belirlenmiştir. Öğrenme durumu ve fiziksel durumu iyi olan otistik çocuklar için tüm beceri yönteminin daha uygun olduğu diğer yöntemlerle zaten durumu iyi olan çocukların beceri kazandırmada yavaşlatılmış olacağı ortaya çıkmaktadır. İleri ve geriye zincirleme yöntemlerinin de öğrenme ve fiziksel durumu daha ağır olan otistik çocuklar için çok uygun olduğu, çocuğun başarısız olduğu basamakları öğrendikten sonra bir sonraki basamağa geçmesinin daha yararlı olduğu, zaten becerinin bazı basamaklarını yapamayan çocuğa o basamakları öğrenmeden, becerinin bütününe yaptırılmaya çalışılmasının yararlı olmayacağı belirlenmiştir. Öğretmenlerin, durumu çok iyi olan öğrencilerle beceri eğitiminde tüm beceri yöntemini kullandıkları, bu tür öğrencilerin sayısının çok az olduğu için tüm beceri yönteminin diğer zincir yöntemlere oranla daha az kullandıkları belirlenmiştir.

Ayrıca öğretmenlerin otistik çocuklara giyim becerilerini kazandırmakta fiziksel yardım, sözel yardım ve model olma gibi yöntemleri de kullandığı ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin zihinsel ve fiziksel durumu çok iyi olan çocuklarda sadece model olma ve

sözel yardım yöntemlerini kullanarak giyinme becerileri kazandırabildikleri belirlenmektedir. Bu yöntemlere destek olarak ta durumu iyi olmayan öğrencilerde fiziksel yardımla giyinme becerisinin kazanılmasına yardımcı oldukları anlaşılmaktadır. Otistik çocuğa yapması istenen becerinin ne olduğu model olma yöntemiyle gösterildikten sonra, sözel yardımla çocuğun bağımsız olarak beceriyi yapması istenmekte ve öğrenme durumu iyi olan öğrenciler sadece bu şekilde beceriyi kazanabilmektedirler. Sözel yardımla beceriyi yapamayan öğrencilerde ise fiziksel yardımla çocuk desteklenmekte ve bu yardım zamanla geriye çekilerek beceri kazandırmaya devam edilmektedir. Öğretmenlerin otistik çocuklara uyguladığı fiziksel yardımın çocuk üzerinde güven etkisi oluşturduğu belirlenmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin zincir yöntemlerle beceri kazandırmak istese bile fiziksel yardım, sözel yardım ve model olma gibi yöntemlerle de kullandıkları yöntemlere uyarlamalar yaptıkları ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak otistik çocuklara giyinme becerileri kazandırmak isteyen öğretmenlerin tek bir yöntemle değil çeşitli zamanlarda ve farklı kişilerde değişik yöntemler kullanabildikleri ve bu yöntemlere gereken durumlarda uyarlamalar yaptıkları ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM V

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ve sonuçlara yönelik öneriler sunulacaktır.

V.1. Sonuç

Öğretmenlerin tamamının otistik çocuklara giyinme becerisi kazandırmada en çok zincirleme yöntemleri kullandıkları ortaya çıkmıştır. Zincirleme yöntemler içinden ise tersine zincirleme yöntemini diğerlerinden daha çok kullandıkları çünkü bu yöntemin özelliklerinin giyinme becerisinin ve otistik çocukların özellikleri ile uyduğunu belirlenmiştir. Öğretmenlerin özellikle tersine zincir yöntemini, zihinsel öğrenme durumu daha ağır olan öğrencilerde tercih ettikleri, diğer zincir yöntemlerle durumu ağır olan otistik çocuklara beceri kazandırmakta zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Zincirleme yöntemleri arasında tercih yaparken otistik çocuğun zihinsel öğrenme ve fiziksel kapasitesinin etken olduğunu, bu doğrultuda otistik çocuklara giyinme becerisi kazandırmada ileri zincir, tersine zincir ya da tüm beceri yöntemlerinden birini seçtiklerini söylemişlerdir. Öğrenme durumu ve fiziksel durumu iyi olan otistik çocuklarda ise ileri zincirleme yöntemiyle giyinme becerisi kazandırmanın daha uygun olduğunu belirten öğretmenler, çocuğun yetersiz olduğu aşamaların basamak basamak ilerleyerek öğretilmediğinde, otistik çocuğun bağımsız olarak giyinme becerisini yapmasında güçlükler yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler, durumu çok iyi olan öğrencilerle beceri eğitiminde tüm beceri yöntemini kullandıklarını ifade ederken, bu tür öğrencilerin sayısının çok az olduğu için tüm beceri yönteminin diğer zincir yöntemlere oranla daha az kullandıkları belirlenmiştir. Otistik çocukların iletişim sorunlarından dolayı, beceri kazanırken de zorlandıklarını bu yüzden en çok tersine zincirleme yönteminin olumlu sonuç verdiğini açıklamışlardır. Ayrıca öğretmenler, model olma, sözel yardım ve fiziksel yardım gibi yöntemlerle de beceri kazandırdıklarını söylemişlerdir fakat genellikle bu yöntemleri, giyinme becerisi kazandırırken kullandıkları asıl zincir yönteme destek sağlayacak şekilde uyarlamalar yaparak yararlandıklarını bildirmişlerdir.

V.2. Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Otistik çocuklara giyim becerileri kazandırmakta zincir yöntemler kullanılmalıdır,
- Otistik çocuklara giyim becerileri kazandırırken kullanılacak yöntemin belirlenmesinde, öncelikle çocuğun performansı alınıp, beceri analizi yapıldıktan sonra hangi yöntemin kullanılması gerektiğine karar verilmelidir,
- Otistik çocuklara giyim becerileri kazandırmakta ailelerden de destek alınmalı ve ailelerin eğitime birebir katılmaları sağlanmalıdır,
- Öğretmenlerin otistik çocuklara giyinme becerileri kazandırırken kullandıkları yöntemler hakkında hizmet-içi eğitim almaları gerekir,
- Öğretmenlerin yöntemlerin birbiriyle karşılaştırılmasında, avantajları ve dezavantajları konusunda yeterli bilgi almaları gerekir,
- Otistik çocukların, zihinsel engelli çocuklardan farklı özelliklere sahip olmaları nedeniyle, üniversitelerin özel eğitim bölümlerinde, otistik çocuklara yönelik özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesi için programların da açılması gerektiği önerilir.

KAYNAKÇA

- Alberto, A. P.; Troutman, C. A., (1990), **Applied Behavior Analysis for Teachers**, USA: Mcmillan Publishing Company
- Alberto, A. A.; Troutman, A. C., (1995), **Applied Behavior Analysis For Teachers**, New Jersey: Prentice Hall
- Aydın, A., (2003), **Otizmde İlk Adım**, İstanbul: Epsilon Yayınevi
- Cooper, O. J.; Heron, E. T.; Heward, L. W., (1987), **Applied Behavior Analysis**, Ohio: Merrill Publishing Company
- Darıca, N.; Tuş, Ş.; Abidoğlu, Ü., (2000), **Otizm ve Otistik Çocuklar**, İstanbul: Özgür Yayınları
- Demhack, M., (1990), Response Prompting and Fading Methods: A Review **American Journal on Mental Retardation**, 94 (6), 603-615
- Eracar, N.; Onur, V., (1999), **Biraz Yer Açar mısınız? Normaller İçin Kitap: Otizm**, İstanbul: Beyaz Yayınları
- Esirgemez, Ç., (1999), “*Şekil Verme İşlem Sürecinin Derse Dikkat Süresini Arttırmaya Etkililiği (Otistik Çocuklar Örneği)*”, Ankara: Gazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Gültekin, E., (1999), “*Uygun Olmayan Davranışların Azaltılmasında Ebeveynlerin Tarafından Uygulanan Uyuşmayan Davranışların Ayrımlı Pekiştirilmesinin Etkisi (Otistik Çocuklar ve Ebeveynleriyle Eve Dayalı Aile Eğitimi)*”, Ankara: Gazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Gürsel, M., (2003), **Okul Yönetimi (Kurumsal ve Uygulamalı)**, Konya: Eğitim Kitapevi
- Heward, W. L., (1996), **Exceptional Children: An Introduction to Special Education**, USA: Fifth Edition, Prentice-Hall Inc.
- Karasar, N., (2001), **Araştırmalarda Rapor Hazırlama**, Ankara: Nobel Yayınları
- Kırcaali İftar, G., TEKİN, E., (1997), **Tek Denekli Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Türk Psikologlar Derneği

- Kırcaali İftar, G., TEKİN, E., (2001), **Özel Eğitimde Yanlırsız Öğretim Yönetmleri**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Korkmaz, B., (2000), **Yağmur Çocuklar**, İstanbul: Doğan Kitapçılık
- M.E.B. Otistik Çocuklar Eğitim Programı**, (2000), Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- Persson Borazancı, S., (2000), **AQ Otizm ve Seviyeleri**, İstanbul: Sistem Yayınevi
- Sarı, H., (2002), **Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Çağdaş Öneriler**, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Simons, J., Oishi, S., (1987), **The Hiddenchild The Linwood Method For Reaching The Autiscit Child**, Foreword By: Bertham A.Rettenberg G.Usa:Woo Dbine House
- Snell, M. E., (1983), **Systematic Instruction of the Moderately and Severely Handicapped**, Ohio: Second Edition, Merrill Pub. Corp., Columbus
- Tekin, E., (2000), **Zihin Özürlü Çocuklara Kardeşleri Aracılığıyla Sunulan Dört Saniye Sabit Bekleme Süreli Öğretimin ve Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiklerinin ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Türkbay, T., (2005), **Otizimde Konuşma ve Beden Dili**, İzmir: I Uluslararası İzmir Özel Eğitim ve Otizm Sempozyumu
- Varol, N., (2004), **Öz Bakım Becerilerinin Öğretimi**, Ankara: Kök Yayıncılık
- Varol, N., (1996), **Beceri Öğretim Materyali Geliştirme ve Beceri Öğretiminde İpuçlarının Kullanımı**, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü
- Vural Kayaalp, İ., (2000), **Otizm ve İletişim Problemi Olan Çocukların Eğitimi**, İstanbul: Evrim Yayınevi
- Yazkaç, P., (1999), *“Otistik Çocuklara İletişimin Öğrettilmesinde Resim Dersinin Etkinliği”*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Yüksel, A., (2005), *“ Otizm Genetiği”*, **Cerrahpaşa Tıp Dergisi**, 36, (Ocak-Mart 2005), s. 35-41
- Wilson, M. A., Robinson, G. L., (1997), *“The Use of Sequenced Count-by and Constant Time Delay Methods of Teaching Basic Multiplication Facts Using Parent Volunteer Tutors”*, **Mathematics Education Research Journal**, 9 (2), 174-190

Wolery, M., Bailey, D. B., Sugai, G. M., (1988), **Effective Teaching: Principles and Procedures of Applied Behavior Analysis With Exceptional Students**, Boston: Allyn & Bacon

Wolery, M. Ault, M. J., Doyle, P. M., (1992), **Teaching Students With Moderate To Severe Disabilities: Use of Response Prompting Strategies**, NY: Longman Publishing Group

<http://www.anadolu.edu.tr/acavkayt/oznot.html> (Şubat, 2004)

[http://www.meb.gov.tr/M.E.B.Otistik Çocukları Eğitim Projesi Uygulama Yönergesi](http://www.meb.gov.tr/M.E.B.Otistik_Çocukları_Eğitim_Projesi_Uygulama_Yönergesi) (Nisan, 2006)

<http://www.todev.org> (Şubat, 2005)

<http://www.meb.gov.tr/index1024.htm> (Nisan, 2006)

<http://www.mamakram.com/konu/14.php> (Şubat, 2004)

<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/eylul/18.htm>; Kanun No: 1739), (Tebliğler Dergisi, 29.7.1965, sayı 1363) ve (Resmi Gazete, 7 Ekim 1983, sayı 18184) (9)). (Şubat, 2004)

<http://www.autism-tr.org> (Nisan, 2006)

<http://www.gata.edu.tr/dahilibilimler/cocukruh/index.html> (Nisan, 2006)

<http://www.autismonline.org> (Şubat, 2004)

<http://www.devletim.com> (Şubat, 2005)

<http://www.otistiklerderneği.org.tr> (Şubat, 2005)

EKLER

EK I: Özel Eğitimin Temel İlkeleri

EK II: Özel Eğitim Kurumlarının Amaçları

EK III: Özel Eğitime Destek Sağlayan Bakanlığa Bağlı Kurumlar

EK IV: DSM-IV'de otistik bozukluğun tanı ölçütleri

EK V: Görüşme Formu

EK I: Özel Eğitimin Temel İlkeleri

Türk Millî Eğitimini düzenleyen genel amaçlar doğrultusunda özel eğitimle ilgili temel ilkeler şunlardır:

- 1) Özel eğitim gerektiren tüm bireyler; ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.
- 2) Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimine erken yaşta başlanır.
- 3) Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan plânlanır ve yürütülür.
- 4) Özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitim performansları dikkate alınarak, amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitilmelerine öncelik verilir.
- 5) Özel eğitim gerektiren bireylerin, her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için her türlü rehabilitasyonlarını sağlayacak kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılır.
- 6) Özel eğitim gerektiren bireyler için, bireyselleştirilmiş eğitim plânı geliştirilir ve eğitim programları bireyselleştirilerek uygulanır.
- 7) Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif olarak katılmaları ve eğitimleri sağlanır.
- 8) Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, özel eğitim gerektiren bireylere yönelik etkinlik gösteren sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde çalışılır.
- 9) Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireylerin, toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde plânlanır (<http://www.meb.gov.tr/index1024.htm>).

EK II: Özel Eğitim Kurumlarının Amaçları

Özel eğitim kurumları,Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda, özel eğitim gerektiren bireylerin;

- 1) Toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, üretici ve mutlu bir vatandaş olarak yetişmelerini,
- 2) Kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmeleri için temel yaşam becerilerini geliştirmelerini,
- 3) Uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç-gereç kullanarak; ilgileri, gereksinimleri, yetenekleri ve yeterlilikleri doğrultusunda üst öğrenime, iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını amaçlar ([http://www.meb.gov.tr/ index1024.htm](http://www.meb.gov.tr/index1024.htm)).

EK III: Özel Eğitime Destek Sağlayan Bakanlığa Bağlı Kurumlar

Rehberlik Ve Araştırma Merkezleri: Rehberlik ve araştırma merkezleri, özel eğitim gerektiren bireyleri belirler, inceler, tanılar, yerleştirilebilecekleri en uygun eğitim ortamını önerir, destek eğitim ile rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sunar.

Diğer Eğitim-Öğretim Kurumları: Resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim okulları ile yaygın eğitim kurumları; kendi çevrelerindeki özel eğitim gerektiren bireylere özel eğitim hizmetleri sağlamakla yükümlüdürler. Söz konusu okul ve kurumlarda, özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim-öğretim görmelerini sağlamak üzere gerekli önlemler; rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri servisleri, rehberlik ve araştırma merkezlerinde oluşturulan eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi, özel eğitim okulları ve millî eğitim müdürlükleri ile iş birliği kurularak alınır (<http://www.meb.gov.tr/index1024.htm>).

EK IV: DSM-IV'de otistik bozukluğun tam ölçütleri

A. En az birisi (1)'inci maddeden ve birer tanesi (2) ve (3) 2 inci maddelerden olmak üzere (1), (2) ve (3)'üncü maddelerden toplam 6 (ya da daha fazla) maddenin bulunması:

1. Aşağıdakilerden en az ikisinin varlığı ile kendini gösteren toplumsal (sosyal) etkileşimde niteliksel bozulma:

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

2. Aşağıdakilerden en az birinin varlığı ile kendini gösteren iletişimde niteliksel bozulma:

- a) Konuşulan dilin gelişiminde gecikme olması ya da hiç gelişmemiş olması (el, kol ya da yüz hareketleri gibi iletişim yolları ile bunun yerini tutma girişimi eşlik etmemektedir).
- b) Konuşması yeterli olan kişilerde, başkaları ile söyleşiyi başlatma ya da sürdürmede belirgin bir bozukluğun olması
- c) Basmakalıp ya da 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:

- a) İlgi düzeyi ya da üzerinde odaklanma açısından olağan dışı bir ya da birden fazla basmakalıp ya da sınırlı ilgi örüntüsü çerçevesinde kapanıp kalma
- b) Özgül, işlevsel olmayan, alışageldiği üzere yapılan gündelik işlere ya da törensel davranış biçimlerine hiç esneklik göstermeksizin sıkı sıkıya uyma
- c) Basmakalıp ve yineleyici motor mannerizmler (örneğin parmak şıklatma, el çırpma ya da burma ya da karmaşık tüm vücut hareketleri)
- d) Eşyaların parçaları ile sürekli uğraşma durma

B. Aşağıdaki alanların en az birinde, 3 yaşından önce gecikmelerin ya da olağan dışı bir işlevselliğin olması:

- 1) Toplumsal etkileşim
- 2) Toplumsal iletişimde kullanılan dil
- 3) Sembolik ya da imgesel oyun

B. Bu bozukluk Rett bozukluğu ya da çocukluğun dezintegratif bozukluğu ile daha iyi açıklanamaz (<http://www.gata.edu.tr/dahilibilimler/cocukruh/index.html>).

EK V: Görüşme Formu

1) Otistik çocuklara giyim becerilerinin öğretilmesinde hangi yöntemi ya da yöntemleri kullanıyorsunuz?

2) Otistik çocuklara giyim becerilerinin öğretilmesinde neden yöntemi ya da yöntemleri kullanıyorsunuz?

Model Olma

Fiziksel Yardım

Sözel Yardım

Lovaas Yöntemi

Teacch Yöntemi

Uygulamalı Davranış Analizi

Tek Ve Çoklu Fırsat Yöntemleri

Silikleştirme Yöntemi

Sabit Bekleme Süreli Öğretim Yöntemi

Davranış Öncesi İpucu Ve Sınamayla Öğretim

Davranış Öncesi İpucu Ve Silikleştirmeyle Öğretim

Aşamalı Yardımla Öğretim

İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim

İpucunun Giderek Azaltılmasıyla Öğretim

Geleneksel Yöntem

Hızlı Yöntem

İleri Zincirleme Yöntemi

Geriye Zincirleme Yöntemi

Tüm Beceri Yöntemi