



T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**İSTANBUL'DAKİ "ARAP" OTİZM MERKEZLERİNDE OTİZM
SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA VERİLEN EĞİTİM
HİZMETLERİNİN VE PROGRAMLARIN KALİTESİNİN
ULUSLARARASI STANDARTLARA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Nour JARRAR
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2024



T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**EVALUATION OF THE QUALITY OF EDUCATIONAL
SERVICES AND PROGRAMS PROVIDED TO CHILDREN WITH
AUTISM SPECTRUM DISORDER IN “ARAB” AUTISM CENTERS
IN ISTANBUL ACCORDING TO INTERNATIONAL STANDARDS**

İSTANBUL'DAKİ “ARAP” OTİZM MERKEZLERİNDE OTİZM SPEKTRUM
BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA VERİLEN EĞİTİM HİZMETLERİNİN VE
PROGRAMLARIN KALİTESİNİN ULUSLARARASI STANDARTLARA GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ

Nour JARRAR

(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman

Prof. Dr. Süleyman AVCI

İstanbul, 2024

Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
2024



ONAY

Nour JARRAR tarafından hazırlanan “İstanbul’daki “Arap” Otizm Merkezlerinde Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Verilen Eğitim Hizmetlerinin ve Programların Kalitesinin Uluslararası Standartlara Göre Değerlendirilmesi” konulu bu çalışma, 27/9/2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. Süleyman Avcı	
JURİ ÜYESİ	Prof. Dr. Orhan Akınoğlu	
JURİ ÜYESİ	Doç. Dr. Mustafa Özgenel	
EŞ DANIŞMAN		

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

....../....../....

(İmza)

Ad SOYAD

Nour JARRAR

ÖNSÖZ

Bu tezin hem uygulama hem de yazım sürecinde tüm bilgi, beceri ve tecrübelerini benden esirgemeyen, bana büyük destekte bulunan ve beni çok iyi motive ederek bana güven duyan ve beni yönlendiren danışman hocam Prof. Dr. Süleyman AVCI'na çok teşekkür ederim.

Marmara Üniversitesi'nde yüksek lisansımı tamamlama fırsatı sunduğu ve eğitimim boyunca bana destek olduğu için Türkiye Cumhuriyeti'ne teşekkür ederim. Marmara Üniversitesi'ne bana verdiği tüm destek için ve yüksek lisans yolculuğum boyunca bana destek olan tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Özellikle sevgili eşim ve yol arkadaşım Huzaifa'ya yüksek lisans eğitimim boyunca bana verdiği tüm destek için teşekkür etmek isterim. Öğrenim yolculuğum boyunca benim için dua ve dileklerini esirgemeyen aileme ve anne babama teşekkür ederim.

Tezi yazdığım süre boyunca yanımda olan küçük kızım Wafa'ya çok teşekkür ederim.

ÖZET

Bu araştırma, İstanbul'daki Arap Otizm Merkezlerinde (Özel Eğitim Merkezleri) otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sağlanan eğitim hizmetleri ve programlarındaki kalite düzeyini, bu merkezlerde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak uluslararası kalite standartlarına göre değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Nicel araştırma deseninin kullanıldığı araştırmanın veri toplama sürecinde anket tekniği kullanılmış ve elde edilen veriler SPSS 24,0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya OSB'li çocukların eğitimlerinde görev yapan 90 özel eğitim öğretmeni katılmıştır.

Sonuçlar, değerlendirilen altı uluslararası kalite standardına göre İstanbul'daki Arap otizm merkezlerinde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sağlanan eğitim hizmetleri ve programlarındaki kalite düzeyinin genel puanının, ortalama uygulanabilirliğin yüksek ($M=3.88$) olduğunu göstermiştir. Kalite düzeyi alt standartların ortalamaları en yüksek hizmetler ve programlar standartında ($M=4,15$), ardından tanımlama ve değerlendirme standartında ($M=3,99$), eğitim ortamı standartında ($M=3,83$), öz değerlendirme standartında ($M=3,55$), yönetim ve çalışanlar standartında ($M=3,45$), en son ailenin katılımı, desteği ve bilgilendirilmesi standartında ($M=3,27$) gerçekleşmiştir. Bunun yanında, genel kalite düzeyi ile değişkenler (cinsiyet, yaş grubu, eğitim durumu, deneyim yılı, merkez türü) arasında bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonunda, OSB'li çocuklara sağlanan hizmetlerin ve eğitim programlarının kalite düzeyiyle ilgili ana kriterlerin her biri üzerinde uzmanlaşmış çalışmalar yapılması önerilmiştir. Buna ek olarak, özel eğitim merkezleri için öz değerlendirme kriterleri ve OSB'li çocukların ailelerinin katılımı, desteği ve bilgilendirilmesi için daha derinlemesine çalışmalar yapılması ve çözümler sunulması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, Değerlendirilme, Kalite, Standart, Hizmetler ve Programlar.

ABSTRACT

Evaluation of the Quality of Educational Services and Programs Provided to Children with Autism Spectrum Disorder in “Arab” Autism Centers in Istanbul According to International Standards

The objective of this study is to assess the quality of educational services and programs provided to children with autism spectrum disorders in Arab Autism Centers (Special Education Centers) in Istanbul in accordance with international quality standards. These standards are based on the opinions of special education teachers working in these centers. A quantitative research design was employed to collect data for this study, and the data obtained were analyzed using the SPSS 24.0 program. The study included the participation of 90 special education teachers who are engaged in the education of children with ASD.

The findings revealed that the overall quality score of educational services and programs provided to children with ASD in Arab autism centers in Istanbul, based on the assessment of six international quality standards, was 3.88, which is above the average applicability threshold. The mean scores of the quality level sub-standards were highest in the services and programs standard (4.15), followed by the identification and assessment standard (3.99), educational environment standard (3.83), self-assessment standard (3.55), management and staff standard (3.45), and finally family involvement, support and information standard (3.27). Furthermore, no significant differences were observed between the overall quality level and the variables of gender, age group, education level, years of experience, and center type.

Upon conclusion of the research, it was recommended that specialized studies be conducted on each of the primary criteria pertaining to the quality of services and educational programs for children with ASD. Moreover, further comprehensive studies should be conducted, and solutions provided for the self-assessment criteria for special education centers and the participation, support, and information of families of children with ASD.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Assessment, Quality, Standard, Services and Programs.

İÇİNDEKİLER

ONAY	I
ETİK BEYANI	II
ÖNSÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	V
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ	VII
KISALTMALAR	VIII
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.5. Araştırmanın Varsayımları	7
1.6. Araştırma Tanımları	8
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu	10
2.1.1. Otizm Spektrum Bozukluğunun Tarihçesi	10
2.1.2. Otizm Spektrum Bozukluğunun Tanımı ve Sınıflandırılması	12
2.1.3. Otizm Spektrum Bozukluğunun Yaygınlığı	16
2.1.4. Otizm Spektrum Bozukluğunun Nedenleri	17
2.1.5. Otizm Spektrum Bozukluğunun Özellikleri	18
2.1.6. Otizm Spektrum Bozukluğunun Tanılama	21
2.1.7. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Yerleştirilmesi ve Eğitim Ortamları	23
2.2. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	27
2.3. Değerlendirme	28
2.4. Kalite ve Uluslararası Standartlar	30
2.5. İlgili Araştırmalar	37
BÖLÜM III: YÖNTEM	45
3.1. Araştırma Modeli	45
3.2. Çalışma Grubu	45
3.3. Veri Toplama Araçları	46
3.4. Verilerin Toplanması	50
3.5. Verilerin Analizi	50
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR	51
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	69
5.1. Sonuçlar ve Tartışma	69
5.2. Öneriler	74
KAYNAKÇA	75
EKLER	88
Ek1: Veri Toplama Aracı	88

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 : Otizm Spektrum Bozuklukları İçin DSM-5 Kriterleri	13
Tablo 2 : Otizm Spektrum Bozukluğunun DSM-5'e Göre Üç Düzeyli Sınıflandırılması ve Destekleri	15
Tablo 3 : Türkiye’de OBS Olan Çocuklara Sağlanan Eğitim ve Öğretim Ortamları	25
Tablo 4 : Araştırmaya Katılan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Tanımlayıcı Özellikleri	46
Tablo 5 : Cinsiyete Göre Dağılım	47
Tablo 6 : Yaşa Göre Dağılım	47
Tablo 7 : Merkez Türüne Göre Dağılım	47
Tablo 8 : Eğitim Duruma Göre Dağılım	47
Tablo 9 : Mesleğinizde Kaçınıcı Yılına (Deneyim) Göre Dağılım	48
Tablo 10 : Genel Olarak Özel Eğitim Çocuklarla veya Özel Olarak Otizm Spektrum Bozukluğu ile İlgilenmek için Lisans veya Yüksek Lisans Eğitiminiz Var mı? Durumuna Göre Dağılım	48
Tablo 11 : Kalite Değerlendirme Standartları ve Göstergeleri	49
Tablo 12 : Standartların Alt Boyut Puan Ortalamaları, Normallik Dağılımları ve Cronbach's Alpha Değerleri	51
Tablo 13 : Hizmetler ve Programların Alt Boyut Puan Ortalamaları, Normallik Dağılımları ve Cronbach’s Alpha Değerleri	52
Tablo 14 : Birinci Standart: Yönetim ve Çalışanlar ile İlgili Bulgular	53
Tablo 15 : İkinci Standart: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) ile İlgili Bulgular	54
Tablo 16 : İkinci Standart: Referans Programı ile İlgili Bulgular	55
Tablo 17 : İkinci Standart: Eğitim Şekilleri ile İlgili Bulgular	56
Tablo 18 : İkinci Standart: Davranışları Değiştirme ile İlgili Bulgular	57
Tablo 20 : Dördüncü Standart: Tanımlama ve Değerlendirme ile İlgili Bulgular	59
Tablo 21 : Beşinci Standart: Eğitim Ortamı ile İlgili Bulgular	60
Tablo 22 : Altıncı Standart: Öz Değerlendirme ile İlgili Bulgular	61
Tablo 23 : Cinsiyet ile İlgili Kurulmuş Hipotezlerin Değerlendirilmesi	62
Tablo 24 : Yaş ile İlgili Kurulmuş Hipotezlerin Değerlendirilmesi	63
Tablo 25 : Eğitim Durumu ile Kurulmuş Hipotezlerin Değerlendirilmesi	64
Tablo 26 : Merkez Türü ile İlgili Kurulmuş Hipotezlerin Değerlendirilmesi	65
Tablo 27 : Meslekteki Çalışma Yılları ile İlgili Kurulmuş Hipotezlerin Değerlendirilmesi	66
Tablo 28 : Otizm Spektrum Bozukluğu ile İlgilenmek İçin Lisans veya Yüksek Lisans Eğitimi Alma Durumu ile İlgili Kurulmuş Hipotezlerin Değerlendirilmesi	67

KISALTMALAR

DSM: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiki El Kitabı).

ICD: The International Classification of Diseases.

DSÖ: Dünya Sağlık Örgütü.

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı.

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu.

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı.

APA: Amerikan Psikiyatri Birliği.

ABD: Amerika Birleşik Devletleri.

RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezleri.

CDC: Centers for Disease Control and Prevention.

ÖERM: Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri.

BÖLÜM I: GİRİŞ

Günümüzde özel eğitim alanı, eğitimsel programların ve hizmetlerin geliştirilmesine, ölçme ve değerlendirme işlemlerine, öğretmen eğitime, performans geliştirme ve izleme standartlarının belirlenmesine, erken müdahale ve önleme hizmetlerine dair belirgin bir ilgi göstermektedir. Ayrıca, kullanılan birçok öğretim stratejisi ve yönteminin etkinliğinin yeniden değerlendirilmesi, engelli çocukların genel olarak ve özellikle otizm spektrum bozukluğu olan çocukların gelişimine katkıda bulunacak müfredat ve araçların sağlanması amaçlanmaktadır. Bu çabalar, kaliteli hizmetlerin ve programların sunulmasını ve engelli çocukların yaşam kalitesinin iyileştirilmesini garanti altına almayı hedeflemektedir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1994). Özel eğitim kategorilerine ve özellikle otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklara sunulan hizmetler, bilimsel bir temele dayandırılmalı ve açık standartlara dayalı adımlar gözetilerek gerçekleştirilmelidir. Bu, öğretmenlerin önceden hazırlanması, gerekli materyal kaynaklarının sağlanması, gerekli tanı işlemleri, davranış düzeltme programlarının uygulanması ve bu gruplarla sürekli çalışılması ve sunulan programların ve hizmetlerin geliştirilmesi anlamına gelir (Gwynne-Atwater, 2011). Otizm spektrum bozukluğu (OSB), araştırmacıların ve uzmanların dikkatini çeken sorunlardan biridir. Çünkü etkisi sadece otizm spektrum bozukluğu olan çocuğun kişiliğinin tek bir yönüyle sınırlı kalmaz, buna ek olarak bilişsel, sosyal, dil ve duygusal gibi farklı yönleri de kapsar. Bu etki sadece bu noktada durmaz, aynı zamanda bu çocukların ailelerini ve tüm toplumu da içine alır (Hyman, Levy ve Myers, 2020).

OSB, hayatın ilk yıllarında kendini gösteren, sosyal etkileşim ve iletişimde önemli güçlükler, sınırlı ve tekrar eden davranışlar ve ilgi alanları ile tanımlanan nörogelişimsel bir durumdur (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2023). OSB, dünya çapında yaygın olup, her kültürde rastlanan evrensel bir bozukluktur. Günümüzde OSB'nin görülme sıklığının artmakta olduğu bilinmektedir (Susuz ve Doğan, 2020). OSB'nin prevalansı konusunda kesin veriler olmamakla birlikte, Dünya Sağlık Örgütü'nün (World Health Organization [WHO]) verilerine göre dünya genelinde her 160 çocuktan birinde otizm tespit edilmektedir (WHO 2023). Bu bağlamda, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sunulan programlar ve hizmetler için özel standartlar oluşturma ve geliştirme süreci, eğitimciler için en önemli önceliklerden birini oluşturmaktadır. Bu tür eylemler, engelli tüm çocukların istisnasız olarak uygun ve kaliteli eğitime erişimini sağlamayı

amaçlamaktadır. Bu nedenle, bu hedeflere ulaşılmasını sağlamak için eğitim, sosyal ve sağlık alanlarındaki ilgili tüm tarafların çabalarını birleştirerek, bu amaçlara ulaşmayı içeren operasyonel ve profesyonel iş planları doğrultusunda birlikte çalışmaları gerekmektedir. Özellikle engelli bireylerin artan ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda, bu konunun önemi daha da artmaktadır. Zira bu gruplar, normal çocukların aldığı programlara eşdeğer özellikler taşıyan programlara olan ihtiyaçları nedeniyle, doğal zorluklar ve sorunlar tarafından dayatılan ihtiyaçları karşılamak için özel dikkat, psikolojik ve sosyal destek ile yüksek standartlarda ve kalitede eğitim ve öğretim stratejilerine ihtiyaç duymaktadırlar. Bu yaklaşımlar, bu çocukların bağımsızlık becerileri, motivasyon ve özsaygı gibi kabul edilebilir bir düzeyde becerilere ulaşmalarına yardımcı olacak sonuçlar doğuracaktır (Al-Sari'i, 2014).

Engelli çocuklara, özellikle otizm spektrum bozukluğu olanlara yönelik eğitim programları ve hizmetleri, en az kısıtlayıcı ortamlardan en fazla kısıtlayıcı ortamlara kadar değişen eğitim ortamlarında sunulmaktadır. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için sunulan eğitim programları ve hizmetlerinin sayısında bir artış olmasına rağmen, bu programların ve hizmetlerin kalitesi konusunda, özel eğitim merkezleri ve kurumları tarafından sunulanlarla ilgili meşru sorular bulunmaktadır (Al-Smadi, 2009).

Ayrıca, otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için kaliteli hizmetler sunma ve onları özel eğitim kategorileri içinde bağımsız bir grup olarak tanıma konusunda küresel ve Arap dünyasında artan bir ilgi var. Ancak, OSB olan çocuklara sunulan eğitim hizmetleri ve programlarına yönelik küresel kalite standartları ve göstergeleri alanında Arapça yapılan çalışmaların yetersizliği ve özel eğitim merkezlerinde uygulanan eğitim programları ve hizmetlerinin değerlendirilmesine katkıda bulunacak araçların eksikliği, bu alanda kalite düzeyinin değerlendirilmesine yönelik özel bir çalışma yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu çalışma, İstanbul'daki Arap özel eğitim merkezlerinde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sunulan eğitim hizmetleri ve programlarının kalitesini, özel eğitim öğretmenlerinin bakış açısından uluslararası kalite standartlarına göre değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu değerlendirme, OSB olan çocuklara yönelik sunulan programların ve hizmetlerin gerçek kalite düzeyini belirlemek, elde edilen başarıları tespit etmek, zayıf yönleri saptamak ve bunları iyileştirerek yüksek kaliteli, nitelikli hizmet sunumu sağlamak için yapılmaktadır. Bu nedenle, gelişmiş ülkelerin OSB olan çocuklara sunduğu global programları incelemek, bu programlardan yararlanmak ve kendi

değerlendirme araçlarımızı oluşturarak özel eğitim merkezlerinde sunulan eğitim hizmetleri ve programlarını değerlendirmemize yardımcı olacak araçlar geliştirmek önemlidir. Dünya genelinde, bazı hükümet ve toplum kuruluşları, OSB olan çocuklara hizmet sunan merkezlerin, kurumların, programların ve hizmetlerin akreditasyonu için temel bir referans olarak kabul edilmektedir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri ve Birleşik Krallık'ta, OSB olan çocuklara hizmet veren kurum ve merkezlere akreditasyon sağlayan birçok uzman dernek bulunmaktadır. Bunlar arasında Autism Society of America (Amerikan Otizm Derneği), National Society for Autism (Ulusal Otizm Derneği), Council for Exceptional Children (Olağanüstü Çocuklar Konseyi) ve diğer engelli çocuklarla ilgilenen kurumlar ve dernekler yer almaktadır (Al-Zari, 2010). Bu bağlamda, uluslararası sözleşmeler ve anlaşmalar tarafından tanınan engelli bireylerin hakları göz önünde bulundurularak, OSB olan çocuklara yönelik programların ve hizmetlerin geliştirilmesi ve kalitesinin artırılması, bu grupların ihtiyaçlarını karşılamak ve yüksek kaliteli hizmet sunumu sağlamak için acil bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Türkiye Göç İdaresi Başkanlığı, 2024 yılında ülkedeki toplam yabancı sayısının 4 milyon 741 bin 115 yabancıya ulaştığını açıkladı (Göç İdaresi Başkanlığı, 2024). 2022 yılında İstanbul Valiliği, il sınırları içinde yasal olarak ikamet eden yabancıların yaklaşık olarak 1 milyon 305 bin kişi olduğunu açıklamıştır. İstanbul, Türkiye'deki diğer illere göre daha fazla yabancı ikamet eden bir il olarak bilinir ve bu durum doğal olarak genel anlamda özel ihtiyaçları olan çocukların ve özellikle otizm spektrum bozukluğu olan çocukların varlığı anlamına gelir. Araştırmanın problemi, İstanbul'daki Arap otizm merkezleri (özel eğitim merkezleri) ve kurumları tarafından otizm spektrum bozukluğu olan Arap çocuklara sunulan eğitim programlarının ve hizmetlerinin kalite düzeyi ile ilgili soru işaretleri olmasıdır. Yapılan literatür çalışmasında, bu konuyla ilgili daha önceden yapılmış herhangi bir çalışmanın olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, araştırmacı 8 yıl boyunca farklı özel eğitim gruplarıyla yürüttüğü çalışmalarda, uzun süre boyunca hizmet ve program kalitesini korumada birçok özel eğitim kurumunun ve merkezinin zayıf olduğunu gözlemlemiştir. Bu nedenle, İstanbul'daki Arap otizm merkezlerinde (özel eğitim merkezleri) otizm spektrum bozukluğu olan bireylere verilen eğitim programlarının ve hizmetlerinin kalitesinin, engelliler için onaylanan uluslararası kalite standartlarına göre ve sözleşmeler ışığında değerlendirilmesi ve kalitesinin artırılması yönünde çaba gösterilmesi

gerekir, Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için yüksek kaliteli program ve hizmetlerin ihtiyaçlarını karşılamak, daha iyi hizmet verebilmek ve bunları geliştirmek için mevcut çalışmadan elde edilen bulgular önemli katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada, bu konuyla ilgili bilimsel boşluğu doldurulacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, İstanbul'daki Arap otizm merkezlerinde (özel eğitim merkezleri) otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara verilen eğitim hizmetlerinin ve programlarının kalitesini, bu merkezlerde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak uluslararası kalite standartlarına göre değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın alt amaçları:

- Bu kapsamda birinci alt amaç, Arap otizm merkezlerinde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara verilen eğitim programlarının ve hizmetlerin kalite düzeyini uluslararası kalite standartları ışığında belirlemektir.
- İkinci alt amaç ise otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitim aldığı Merkezlerde kaliteyi yakalamak için bu merkezlerdeki zayıflıkları tespit etmek ve bunları iyileştirmek için öneriler sunmaktır.

Bu amaca dayalı olarak aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranacaktır:

1. İstanbul'daki Arap otizm merkezlerinde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara verilen eğitim programlarının ve sunulan hizmetlerin, uluslararası kalite standartlarına uygun olarak, özel eğitim öğretmenleri tarafından algılanan kalite düzeyi nedir?
2. İstanbul'daki Arap otizm merkezlerinde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara verilen eğitim programlarında ve hizmetlerinde, özel eğitim öğretmenleri açısından uluslararası kalite standartlarına uygun olarak algılanan kalite düzeyinde cinsiyete göre bir farklılık var mıdır?
3. İstanbul'daki Arap otizm merkezlerinde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara verilen eğitim programlarında ve hizmetlerinde, özel eğitim öğretmenleri açısından uluslararası kalite standartlarına uygun olarak algılanan kalite düzeyinde yaşa göre bir farklılık var mıdır?
4. İstanbul'daki Arap otizm merkezlerinde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara verilen eğitim programlarında ve hizmetlerinde, özel eğitim öğretmenleri açısından

uluslararası kalite standartlarına uygun olarak algılanan kalite düzeyinde eğitim düzeyine (eğitim durumuna) göre bir farklılık var mıdır?

5. İstanbul'daki Arap otizm merkezlerindeki otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara verilen eğitim programlarında ve hizmetlerde, özel eğitim öğretmenleri açısından uluslararası kalite standartlarına uygun olarak algılanan kalite düzeyinde merkezin türüne göre bir farklılık var mıdır?

6. İstanbul'daki Arap otizm merkezlerindeki otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara verilen eğitim programlarında ve hizmetlerinde, özel eğitim öğretmenleri açısından uluslararası kalite standartlarına uygun olarak algılanan kalite düzeyinde mesleki deneyime göre bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Kalite ve değerlendirme yakından ilişkili ancak farklı iki kavramdır. Otizm merkezleri bağlamında kalite, otizm spektrum bozukluğu olan bireylere verilen bakım düzeyi ile ilgilidir. Kalite, bireysel ihtiyaçlara uygun kanıta dayalı hizmetler ve programlar sunarak, öğrenmeyi ve gelişmeyi destekleyen güvenli bir ortam sağlama amacını taşır (Matson ve Kozlowski, 2011).

Değerlendirme ise, otizm merkezlerinde sağlanan hizmetlerin etkililiğinin ölçülmesini ve iyileştirme alanlarının belirlenmesini amaçlar. Bu değerlendirme süreci, otizm spektrum bozukluğu olan bireyler, aileleri ve personel gibi paydaşlardan geri bildirim ve veri toplayarak, sağlanan hizmetlerin ve programların etkililiğini ölçmeyi içerir. Değerlendirme süreci, sağlanan hizmetlerin kalitesinin artırılması için gerekli değişiklikleri belirlemeyi ve uygulamayı içerir (McMahon ve Cullinan, 2014; Miller, 2016). Bu fark önemlidir çünkü kaliteli bakım sağlamak için sürekli bir değerlendirme süreci gereklidir. Değerlendirme, kaliteli bakımın eksik olduğu alanları belirlemeye yardımcı olur ve otizm merkezlerinin sağladıkları hizmetleri ve programları iyileştirmek için gerekli değişiklikleri yapmasına yardımcı olur. Değerlendirme, veri ve geri bildirim toplamayı, verileri analiz etmeyi ve sonuçlara göre değişiklikler yapmayı içeren devam eden bir süreçtir. Diğer bir deyişle, kalite, otizm merkezinin ulaşmaya çalıştığı mükemmellik standardı iken, değerlendirme, merkezin bu standardı ne kadar iyi karşıladığını ölçme sürecidir (Miller, 2016).

Ayrıca, uluslararası kalite standartlar ışığında otizmlili bireylere sunulan program ve hizmetlerin kalitesinin değerlendirilmesi önemlidir. Bu değerlendirme, otizmlili bireylerin

bireysel ihtiyaçlarına uygun, kanıta dayalı ve en iyi uygulamaları içeren hizmetlerin sağlanması ve sürekli olarak iyileştirilmesini sağlayabilir. Bu nedenle, otizm merkezleri ve benzeri kurumlar, uluslararası kalite standartlara uygun hizmetler sağlamak için sürekli olarak kalite ve değerlendirme süreçlerini bir arada kullanmalıdır.

Değerlendirme ve kalite kavramlarının tarihçesini incelendiğinde ve daha önceki çalışmalara bakıldığında, bunların genellikle birbirinden ayrı çalıştıklarını görülmektedir. Ayrıca, birçok araştırmada özel eğitim merkezlerinde ve özellikle otizm merkezlerinde program ve hizmetlerin değerlendirme unsuru olmadığı ve bu nedenle programların ve hizmetlerin geliştirilmesinin zor olduğu belirtilmektedir. Örneğin, Athbah (2023) Suudi Arabistan'da otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan öğrencilere yönelik özel eğitim hizmetlerini hizmet sağlayıcıların perspektifinden değerlendirmiş ve mevcut hizmetlerin yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, sunulan hizmetlerin kalite açısından düşük bir seviyede olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Benhkom (2023) Libya'da otizm merkezlerinde eğitim programlarının kalite güvencesi standartlarını geliştirmeye yönelik çalışmasında, bu merkezlerde tutarlı bir kalite anlayışının eksikliğine işaret etmiştir. Bu durum, Libya'daki otizm merkezlerinde net bir vizyonun olmadığını ortaya koymaktadır. Son olarak, Shkokani ve Al-Smadi (2018), otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yönelik programlarda kalite kontrol göstergelerinin uygulanma düzeylerini incelemiş ve geri bildirim ve öz değerlendirme mekanizmalarının %54 gibi düşük bir seviyede kaldığını tespit etmiştir. Bu, programların gelişimi için gerekli olan sürekli değerlendirme ve geri bildirim süreçlerinin eksikliğine dikkat çekmektedir. Bu nedenle, özel eğitim hizmetlerinde ve programlarında sürekli değerlendirmeye ihtiyaç vardır ve sürekli değerlendirmenin, özel eğitim merkezlerinde verilen programların eksikliklerinin ve dengesizliklerinin düzeltilmesinde önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Bu bağlamda, otizm merkezlerinde verilen eğitim programlarının ve hizmetlerinin kalitesinin değerlendirilmesi, otizimli bireylerin ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesi açısından önemlidir. Ancak, uluslararası kalite standartları ışığında otizm merkezlerinde sunulan program ve hizmetlerin kalite düzeyini belirleyen az sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu nedenle, otizm merkezlerinde sunulan hizmetlerin kalitesinin belirlenmesi için daha fazla araştırma yapılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Literatür taraması otizimli bireylere sunulan program ve hizmetlerin kalite düzeyini uluslararası kalite standartlar ışığında değerlendirmeye ve belirlemeye yönelik az sayıda

çalışma olması (Hume vd., 2021; Hyman vd., 2020; McConachie vd., 2015; Miller, 2016 ; Wilczynski vd., 2009; Wong vd., 2015), böyle bir araştırmaya ihtiyaç olduğunu göstermiştir. Bu araştırmayı farklı kılan, değerlendirme ve kalite kavramlarının birleşimidir. Bu araştırma ile otizm merkezlerinde otizm spektrum bozukluğu olan bireylere verilen eğitim programlarının ve hizmetlerinin kalite düzeylerini özel eğitim öğretmenlerinin bakış açısıyla değerlendirerek, kalite düzeylerini ve hizmet ve programların otizmlilere uygunluğunu ortaya çıkarmaktır.

Bu çalışmanın sonucunda, eğitim programları ve hizmetlerinde kalite düzeyinin entegre bir değerlendirmesini sağlamak beklenmektedir. Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere en iyi bakımın sağlanmasının önündeki engellerin tespit edilmesi, onlara sunulan eğitim programları ve hizmetlerin kalitesinin en üst düzeye çıkarılmasını hedefleyerek, her türlü engeli olan bireylere yönelik çözümler geliştirmek amaçlanmaktadır. Bu çalışma, otizm merkezlerinde (özel eğitim merkezleri) verilen hizmetlerin ve programların değerlendirilmesinde, uluslararası kalite standartlar benimsenerek, otizmlili bireylere sunulan eğitimlerin ve hizmetlerin kalitesini geliştirilmesiyle ilgilenen kişilerin yararlanmalarına katkı sağlayacaktır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da uygulanmıştır.
- Araştırma, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara hizmet veren Arap özel eğitim merkezleri ile sınırlıdır.
- Araştırma 2-15 yaş arası otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara eğitim veren kurumlarla sınırlıdır.
- Araştırma bulguları, kullanılan anket sorularıyla sınırlıdır.
- Araştırma, OSB'li bireylerle çalışan Arap Özel eğitim merkezlerinde bulunan özel eğitim öğretmenlerinden alınan verilerle sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın varsayımları, araştırmanın temel aldığı ve geçerliliğini sağlamak amacıyla öngörülen durumlardır. Bu araştırmanın dayandığı temel varsayımlar şunlardır:

1. Araştırmaya katılan kişilerin, anket veya ölçek sorularına doğru ve dürüst cevap verdikleri varsayılmaktadır.

2. Kullanılan veri toplama araçlarının, Arap otizm merkezlerinde OSB'li çocuklara sunulan eğitim hizmetlerinin kalite düzeyini doğru bir şekilde ölçtüğü varsayılmaktadır.

3. Araştırmaya katılan Arap otizm merkezlerinin, mevcut eğitim hizmetleri ve programları sunarken standardize edilmiş eğitim yöntemlerini uyguladığı varsayılmaktadır.

4. Araştırmanın yapıldığı dönemde, otizm merkezlerinde sunulan eğitim hizmetlerinin kalitesini etkileyebilecek dış faktörlerin (örneğin; ekonomik değişimler, yasal düzenlemeler) minimal olduğu varsayılmaktadır.

5. Araştırmanın bulgularının genelleştirilebilirliğini sağlamak için örneklem grubunun, Arap otizm merkezlerinde çalışan çeşitli cinsiyet, yaş grupları, eğitim düzeyleri, merkez türü ve mesleki deneyime sahip kişileri kapsadığı varsayılmaktadır.

Bu varsayımlar, araştırmanın temel dayanaklarını oluşturarak sonuçların geçerliliğine katkıda bulunur. Hipotezler ise bu varsayımlar üzerinden test edilerek araştırma.

Bu araştırmanın dayandığı temel hipotezler şunlardır:

H1: Arap otizm merkezlerinde OSB'li çocuklara sunulan eğitim hizmetleri ve programların kalite düzeyinde cinsiyete göre fark vardır.

H2: Arap otizm merkezlerinde OSB'li çocuklara sunulan eğitim hizmetleri ve programların kalite düzeyinde taş gruplarına göre fark vardır.

H3: Arap otizm merkezlerinde OSB'li çocuklara sunulan eğitim hizmetleri ve programların kalite düzeyinde eğitim düzeyine (eğitim durumuna) göre fark vardır.

H4: Arap otizm merkezlerinde OSB'li çocuklara sunulan eğitim hizmetleri ve programların kalite düzeyinde merkezin türüne göre fark vardır.

H5: Arap otizm merkezlerinde OSB'li çocuklara sunulan eğitim hizmetleri ve programların kalite düzeyinde mesleki deneyime göre fark vardır.

1.6. Araştırma Tanımları

- **Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB):** Dil ve iletişim becerilerinde meydana gelen güçlükler ve sınırlı-tekrarlayıcı davranış örüntüleriyle gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıkan nörolojik ve gelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association [APA], 2013).

- **Özel Eğitim:** “Özel eğitim bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş

personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

- **Değerlendirme:** programın özellikleri, sonuçları ve etkileri hakkında bilgi toplamak için tasarlanmış sistematik aktiviteler dizisidir ve programın etkinliği hakkında yargılarda bulunmak ve gelecekteki program aktivitelerini bilgilendirmek için kullanılır (CDC, 2011).

- **Kalite:** kurumlara ilişkin fiziksel bileşenlerin yanı sıra etkileşim gibi süreç dinamiklerini de kapsayan bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Farquhar, 1993).

- **Uluslararası Standartlar:** birçok ülkeden uzmanların fikir birliğiyle geliştirilen ve global olarak tanınan bir otorite tarafından onaylanıp yayınlanan bir belgedir. Bu standartlar, kullanıcıların aynı sonuçları defalarca elde etmelerini sağlayan kuralları, yönergeleri, işlemleri veya özellikleri içerir.

- **Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi:** Özel gereksinimli bireylere ve dolayısıyla OSB olan çocuklara eğitim veren bir diğer kurum da Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleridir (ÖERM). Özel gereksinimli öğrencilere okul dersleri için destek ya da temel eğitimin verildiği kurumlardır.

- **Özel eğitim hizmeti:** Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen tüm eğitim hizmetleridir.

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm, araştırmanın temel değişkenlerini kapsamlı bir şekilde ele almakta ve bu değişkenlerin literatürdeki yerini detaylandırmaktadır. İlgili çalışma alanında daha önce yapılmış olan araştırmalar, teorik yaklaşımlar ve mevcut bulgular bu çerçevede incelenmektedir. Araştırmanın temel değişkenleri, konunun anlaşılması ve araştırmanın kapsamının belirlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu bölümde beş ana başlık ele alınmaktadır: Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tarihçesi, tanımı ve sınıflandırılması, yaygınlığı, nedenleri, özellikleri, tanısı, eğitim ortamları, hizmetleri ve programları; ikinci olarak Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi (ÖERM); üçüncü olarak değerlendirme; dördüncü olarak kalite ve uluslararası standartlar; ve beşinci olarak araştırma konusuyla ilgili araştırmalar.

2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu

Otizm Spektrum Bozukluğu, genellikle bireylerin hayatlarının ilk üç yılı içerisinde belirginleşen, sosyal etkileşim, iletişim ve ilişki kurma becerilerini temelinden etkileyen yaygın bir nörolojik gelişim bozukluğudur. OSB'nin etkileri, bireylerin öğrenme süreçleri, sosyal etkileşimleri, bağımsız yaşam becerileri ve toplumsal katılımları üzerinde yaşam boyu sürebilir ve değişken derecelerde görülebilir. Belirtilerin şiddeti, yaşa, çevresel faktörlere, cinsiyete, zamana ve alınan terapi ile eğitim kalitesine göre değişiklik gösterebilir. Her ne kadar temelde benzer sorunlar yaşansa da, her bireyin otizm spektrumu içindeki konumu kendine özgü özellikler ve farklılıklar barındırır; dolayısıyla, “standart” veya “tipik” bir otizmlili birey tanımlamak mümkün değildir (Özerk ve Özerk, 2020). Burada kullanılan “otizm” terimi, Amerikan Psikiyatri Birliği'nin Zihinsel Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (DSM-5) beşinci baskısında açıklanan otizm spektrum bozukluğu için geçerli olan tanımlı ifade etmektedir (American Psychiatric Association [APA], 2013).

2.1.1. Otizm Spektrum Bozukluğunun Tarihçesi

Otizm Spektrum Bozukluğu'nun anlaşılması, bu durumun tarihsel kökenlerini kavramayı gerektirir. Tarihin derinliklerinde, OSB'ye sahip bireylerle ilgili eski tıbbi belgelere, mitlere ve hikâyelere sıkça rastlanmaktadır. OSB'nin yazılı tarihine bakıldığında, ilk kayıtlar 18. yüzyıla dayanmaktadır. “Otizm” terimi, 1911 yılında İsviçreli psikiyatrist

Eugen Bleuler tarafından ilk kez kullanılmıştır. Bleuler, “otistik” terimini, Yunanca “otos” (öz, kendi) kelimesinden türeterek, yetişkin şizofrenisinin bir semptomu olarak tanımlamıştır. Bu semptom, bireylerin gerçeklikten çekilmesi ve dış dünyayla olan bağlarını koparması olarak ifade edilmiştir. Bleuler’in bu tanımı, şizofreni ile otizmin tarihsel olarak iç içe geçmiş olmasına işaret etmektedir. Ancak, zamanla otizm, şizofreniden ayrı bir durum olarak anlaşılmaya ve tanımlanmaya başlamıştır (Bleuler, 1950; Hall, 2009; Heflin ve Alaimo, 2007; Kırcaali-İftar, 2012; Moskowitz ve Heim, 2011; Webber ve Scheuermann, 2008; Williams ve Williams, 2011).

Otizm Spektrum Bozukluğu kavramının modern psikiyatri literatüründeki yerini alması, 1943 yılında Leo Kanner’in yayımladığı dönüm noktası niteliğindeki makale ile gerçekleşmiştir. Kanner, 1930’ların sonlarında Johns Hopkins Hastanesi’nde çocuk psikiyatrisi alanında öncü bir rol üstlenmiş ve Amerika Birleşik Devletleri’nde bu alandaki ilk resmi klinik çalışmalarını başlatmıştır (Hens, 2021). “Autistic Disturbances of Affective Contact” başlıklı makalesinde, Kanner, 1938 yılından itibaren gözlemlediği ve o zamana kadar bilinen herhangi bir durumdan farklı özellikler gösteren 11 çocuğun davranışlarını detaylı bir şekilde anlatmıştır. Bu çocuklar, sosyal iletişimden uzaklaşmış, yoğun bir yalnızlık deneyimi yaşamış, ekolali ve rutinlere aşırı bağlılık gibi belirgin özellikler sergilemişlerdir (Hens, 2021; Kanner, 1943). Kanner, bu gözlemlerini “bebeklik otizmi” veya “erken çocukluk otizmi” olarak adlandırmış ve bu terimler, daha sonraları OSB’nin tanımlanmasında temel oluşturmuştur (Özkan, Ergenekon, Çolak, Kaya ve Cavkaytar, 2016).

1950’ler ve 1960’lar boyunca, otizm, çocukluk dönemi şizofrenisinin bir öncüsü olarak algılanmıştır. Bu dönemde, Otizm Spektrum Bozukluğu üzerine yapılan bilimsel çalışmalar artan bir ilgiyle karşılanmıştır. 1970’lerin gelmesiyle birlikte, otizmin psikojenik (ruhsal kökenli) bir durum olduğu yönündeki inançlar azalmış ve otizmin biyolojik temelleri üzerindeki araştırmalar ön plana çıkmıştır. Aynı zamanda, otizmin zihinsel yetersizlik ile olan ilişkisi de daha detaylı bir şekilde incelenmeye başlanmıştır (Rakap, Birkan ve Kalkan, 2017).

1980 yılında, Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) tarafından yayımlanan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı’nın (DSM-III) üçüncü baskısında, otizm ilk kez “yaygın gelişimsel bozukluklar” kategorisi altında, çocukluk çağı şizofrenisinden bağımsız bir psikiyatrik tanı olarak sınıflandırılmış ve “infantil otizm” olarak

adlandırılmıştır. 1987’de revize edilen DSM-III-R’de, “infantil otizm” terimi “otistik bozukluk” ile değiştirilmiş ve erken çocukluk döneminde ortaya çıkma şartı kaldırılmıştır (APA, 1980; Tidmarsh ve Volkmar, 2003). 1994’te yayımlanan DSM-IV ve 2000’de revize edilen DSM-IV-TR ile “Yaygın Gelişimsel Bozukluklar” başlığı altında beş farklı bozukluk tanımlanmıştır: Otistik Bozukluk, Asperger Sendromu, Rett Sendromu, Çocukluk Dezintegratif Bozukluğu ve Başka Türlü Adlandırılmayan Yaygın Gelişimsel Bozukluk (APA, 1994; Williams ve Williams, 2011). 2013 Mayıs’ında yürürlüğe giren DSM-5 ile bu tanılar, genetik temelli Rett Sendromu hariç, tek bir “otizm spektrum bozukluğu” tanısı altında birleştirilmiştir. Böylece, “Yaygın Gelişimsel Bozukluklar” terimi terk edilerek, “Otizm Spektrum Bozukluğu” ifadesi kullanılmaya başlanmıştır (APA, 2013; Volkmar & Reichow, 2013; Volkmar & McPartland, 2014).

Türkiye’de otizm konusunda farkındalık yaratma ve örgütlenme faaliyetleri, 1980’lerin sonlarında ivme kazanmıştır. Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı almış bireylerin aileleri, bu alandaki ihtiyaçları karşılamak ve destek sağlamak amacıyla 1988 yılında Ankara’da ‘İLGİ Otizm Derneği’ni, 1991 yılında ise İstanbul’da ‘Otizme Sevgiyle Bilinçli Hizmet Derneği’ni kurmuşlardır. Bu dernekler, otizmlı bireylerin toplumsal entegrasyonunu teşvik etmek, eğitim ve terapi hizmetlerine erişimi artırmak ve ailelere destek olmak için önemli adımlar atmışlardır (Susuz ve Doğan, 2020).

2.1.2. Otizm Spektrum Bozukluğunun Tanımı ve Sınıflandırılması

Otizm Spektrum Bozukluğu, tıp, psikoloji, psikiyatri ve nöroloji gibi çeşitli disiplinlerdeki araştırmaların ışığında, yıllar içinde evrilen ve derinleşen bir tanım kazanmıştır. 1943 yılında Leo Kanner tarafından “infantil otizm” olarak ilk kez tanımlanan bu durum, o zamandan bu yana, farklı sosyo-ekonomik ve kültürel arka planlara sahip bireylerde ve çeşitli uzmanlık alanlarındaki uzmanlar tarafından incelenmiş ve tanımı sürekli olarak geliştirilmiştir. Kanner’in tanımı, bireylerde gözlemlenen üç temel belirti olan aynılıkta ısrar, dil gelişiminde anormallik ve sosyal becerilerde yetersizlik üzerine kurulmuştur. Bu belirtiler, günümüzde de OSB’nin karakteristik özellikleri olarak kabul edilmektedir (Kaymak, 2016). OSB’nin bilişsel, duysal ve sosyal gelişim üzerindeki etkileri, bireylerin ve onların aileleri, okulları ve toplumsal çevrelerinin yaşam kalitesi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu durum, OSB’nin sadece bireyleri değil, aynı zamanda toplumun genelini de etkileyen çok boyutlu bir spektrum olduğunu göstermektedir (Schalock, 1994; Schuntermann, 2002).

Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center, 2015) tarafından belirtilen güncel tanımlamaya göre, Otizm Spektrum Bozukluğu, iletişim yeteneklerindeki eksiklikler, sosyal etkileşimdeki zorluklar, tekrarlayıcı davranışlar ve uyumsuz davranış örüntüleri ile tanımlanan bir nöro-gelişimsel durum olarak ifade edilmektedir. Türkiye’de ise, 2012 yılında yürürlüğe giren Türkiye Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği kapsamında, otistik bireyler; *“Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey”* şeklinde tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012, s.2).

Otizm Spektrum Bozukluğu, zaman içinde tanımları ve tanı kriterleri evrilen bir durumdur. Amerikan Psikiyatri Birliği’nin 2013’te yayımladığı Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı’nın (DSM-5) son baskısında, OSB; sosyal iletişimdeki eksiklikler, tekrarlayıcı davranışlar, aynılıkta ısrarcılık, duyuşsal uyaranlara karşı aşırı duyarlılık veya duyarsızlık, rutinlere sıkı bağlılık ve değişikliklere direnç gösterme olarak tanımlanmaktadır. Bu özelliklerin erken çocukluk döneminde belirmesi gerektiği vurgulanmıştır. DSM-5, bu tanı kriterlerini kullanarak, OSB’yi “sosyal iletişim” ve “sınırlı ilgiler ile yineleyici davranışlar” alanlarında zorluklar yaşayan bir nörogelişimsel bozukluk olarak sınıflandırmaktadır (APA, 2013). Aşağıdaki Tablo (1) DSM-5’te otizm spektrum bozukluğunun tanı kriterlerini sunmaktadır (Mintz, 2017. Akt. Balcı, 2023, s.154).

Tablo 1: Otizm Spektrum Bozuklukları İçin DSM-5 Kriterleri

A. Genel gelişimsel gecikmelerle açıklanmayan ve aşağıdakilerin 3’ü ile kendini gösteren, bağlamlar arası sosyal iletişim ve sosyal etkileşimde kalıcı eksiklikler: 1. Sosyal-duygusal karşılıklılıktaki eksiklikler. 2. Sosyal etkileşim için kullanılan sözsüz iletişim davranışlarındaki eksiklikler. 3. İlişkileri geliştirme ve sürdürmede eksiklikler.
B. Aşağıdakilerden en az ikisi ile kendini gösteren, kısıtlı, tekrarlayan davranış ilgi veya faaliyetler kalıpları: 1. Basmakalıp veya tekrarlayan konuşma, motor hareketler veya nesnelerin kullanımı. 2. Rutinlere aşırı bağlılık, ritüelleştirilmiş sözlü veya sözsüz davranış kalıpları veya değişime aşırı direnç. 3. Yoğunluk veya odak açısından anormal olan, son derece kısıtlı, sabit alanları. 4. Duyusal girdiye karşı hiper veya hipo-reaktivite veya çevrenin duyuşsal yönlerine olağandışı ilgi.
C. Semptomlar erken çocukluk döneminde mevcut olmalıdır (ancak sosyal talepler sınırlı kapasiteleri aşmadıkça tam olarak ortaya çıkmayabilir).
D. Semptomlar birlikte günlük işleyişi sınırlar ve bozar.
E. Bu bozukluk zihinsel yetersizlik veya genel gelişimsel gerilik sebebi ile birlikte olmamalıdır.

Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (DSM) ve Hastalıkların Uluslararası Sınıflandırılması (ICD) aracılığıyla yapılan Otizm Spektrum Bozukluğu sınıflamaları, bu bozukluğun tanımlanmasında ve tedavisinde önemli bir rol oynamaktadır.

DSM-5, OSB'yi üç farklı destek düzeyine göre sınıflandırır:

1) Destek Gerekir: Bu düzeydeki bireyler, sosyal iletişimde destek sağlanmadığında önemli zorluklar yaşarlar ve sınırlı, yineleyici davranışlar nedeniyle bir veya birden fazla önemli sorunla karşılaşabilirler.

2) Yoğun Destek Gerekir: İkinci düzeydeki bireyler, sosyal iletişimde belirgin aksaklıklar yaşar ve destek sunulsa bile bu yetersizlikler devam eder. Sınırlı ilgiler ve yineleyici davranışlar alanında işlevsellikleri belirgin şekilde bozulmuştur.

3) Çok Yoğun Destek Gerekir: Üçüncü düzeydeki bireyler, sosyal iletişim becerilerinde ileri derecede yetersizlikler gösterirler. Yineleyici davranışlar ve sınırlı ilgiler bakımından değerlendirildiğinde, işlevsellikleri önemli ölçüde bozulmuş ve ilgi alanlarından başka bir alana yönlendirilmeleri oldukça güçtür.

Bu sınıflandırma, bireylerin destek ihtiyaçlarının belirlenmesinde ve uygun müdahale stratejilerinin geliştirilmesinde kritik bir öneme sahiptir. APA'nın 2013 yılında belirttiği üzere, bu sınıflandırma, OSB'li bireylerin yaşadığı zorlukların derecesini ve destek gereksinimlerini anlamak için bir çerçeve sunar (APA, 2013). Aşağıdaki Tablo (2) otizm spektrum bozukluğunun DSM-5'e göre üç destek düzeyine göre sınıflandırılmasını göstermektedir (Rakap vd., 2017, s.17).

Tablo 2: Otizm Spektrum Bozukluğunun DSM-5'e Göre Üç Düzeyli Sınıflandırılması ve Destekleri

	Düzy 1 “Desteye gereksinimi var”	Düzy 2 “Yoğun desteye gereksinimi var”	Düzy 3 “Çok yoğun desteye gereksinimi var ”
Sosyal İletişim	Destek sunulmadığında sosyal iletişimdeki bozukluklar fark edilebilir yetersizliklere neden olur. Sosyal etkileşim başlatmada güçlük ve başkalarının sosyal girişimlerine atipik tepki verme ya da tepki vermede başarısız olma ile ilgili açık örnekler. Sosyal etkileşime ilgi azalmış gibi görünebilir. Örneğin, tam cümleler ile konuşabilen ve etkileşim kurabilen ancak karşılıklı etkileşim ve sohbette başarısız olan ve arkadaşlık kurma girişimleri garip görünen ve genellikle başarısız olan bir birey.	Sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerinde önemli yetersizlikler, destek sağlandığında dahi sosyal yetersizliklerin görülmesi; sınırlı sosyal etkileşim başlatma; başkalarından gelen sosyal etkileşim girişimlerine az ya da anormal tepkiler verme. Örneğin, basit cümleler kullanan, etkileşimleridar, özel ilgi alanlarıyla sınırlı kalan ve belirgin düzeyde garip, sözel olmayan iletişime sahip olan bir birey.	Sözel ve sözel olmayan sosyal iletişimdeki ağır yetersizlikler, işlevsellikte önemli bozukluklara, çok sınırlı düzeyde sosyal etkileşim başlatmaya ve başkalarından gelen sosyal uyarılara en az düzeyde cevap vermeye neden olur. Örneğin, sadece birkaç anlaşılabilir kelime konuşabilen, nadiren iletişim başlatan ve iletişim başlattığında da sadece ihtiyaçlarının karşılanması için anormal yaklaşımlar sergileyen ve yalnızca doğrudan sosyal yaklaşımlara tepki veren bir birey.
Sınırlı İlgiler ve Yineleyici Davranışlar	Davranışlarda esnekliğin olmaması bir ya da daha fazla ortamda işlevselliği önemli düzeyde olumsuz olarak etkiler. Etkinlikler arası geçişlerde güçlük. Organizasyon ve planlamadaki problemler bağımsızlığı olumsuz etkiler.	Davranışlarda esnekliğin olmaması, değişikliğe uyum sağlamada güçlük ya da başkaları tarafından açıkça görülebilecek ve farklı ortamlarda işlevselliği olumsuz yönde etkileyecek kadar sık görülen diğer sınırlı/tekrarlayıcı davranışlar. Odak noktasını ya da eylemini değiştirmede stres ve güçlük.	Davranışlarda esnekliğin olmaması, değişikliğe uyum sağlamada aşırı güçlük ya da işlevselliğin tüm alanlarını olumsuz yönde etkileyen diğer sınırlı/tekrarlayan davranışlar. Odak noktasını ya da eylemini değiştirmede önemli düzeyde stres ve güçlük.

Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) uyguladığı eğitsel sınıflama sistemi, Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı almış bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanmıştır. Bu sistemde, OSB’li bireyler, genel eğitim okulları veya özel eğitim uygulama merkezlerinde örgün eğitim alacak şekilde, hafif, orta ve ağır olmak üzere üç

farklı düzeyde sınıflandırılmaktadır. Hafif otizm spektrumundaki bireyler, genellikle genel eğitim okullarında tam zamanlı olarak akranlarıyla entegre bir eğitim sürecine dahil edilmektedirler. Orta ve ağır otizm spektrumundaki bireyler ise, genel eğitim okullarının bünyesinde oluşturulan özel eğitim sınıflarında veya özel eğitim uygulama merkezlerinde, OSB'li diğer bireylerle birlikte örgün eğitimlerini sürdürmektedirler. Bu sınıflama, OSB'nin etkilediği dereceye göre yapılmakta ve bireylerin eğitim süreçlerindeki destek gereksinimlerini belirlemekte kullanılmaktadır (MEB, 2018; Özkan vd., 2016).

2.1.3. Otizm Spektrum Bozukluğunun Yaygınlığı

Otizm Spektrum Bozukluğu, dünya çapında her ülkede rastlanan ve sıklığı artış gösteren bir nöro-gelişimsel durumdur. OSB'nin global prevalansı konusunda kesin rakamlar olmamakla birlikte, Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ) tahminlerine göre, yaklaşık her 100 çocuktan birinde otizm tespit edilmektedir (World Health Organization [WHO], 2023; Zeidan, Fombonne, Scora, Ibrahim, Durkin, Saxena, Yusuf, Shih ve Elsabbagh, 2022). Amerika Birleşik Devletleri'nde, Sağlık ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren Hastalık Kontrol ve Korunma Merkezleri (CDC), 2023 yılında yayımlanan ve 2020 verilerine dayanan bir araştırmada, ABD'deki otizm prevalansının her 36 çocuktan biri olarak güncellendiğini bildirmiştir. Bu oran, 2000 yılında her 150 çocuktan biri, 2008'de her 88 çocuktan biri, 2016'da her 54 çocuktan biri ve 2018'de her 44 çocuktan biri şeklinde kaydedilmiştir. Zaman içindeki bu artış, otizm prevalansının dramatik bir şekilde yükseldiğini göstermektedir (Centers for Disease Control and Prevention [CDC] ,2023). Ayrıca, yapılan araştırmalarda erkek çocuklarda otizm görülme sıklığının, kız çocuklarına kıyasla 4.2 kat daha fazla olduğu belirlenmiştir (Zeidan vd., 2022).

Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğu'nun yaygınlığına dair kapsamlı bir araştırma bulunmamakla birlikte, mevcut tahminler dünya genelindeki oranlara yakın olduğunu öne sürmektedir (Çolak, 2016). Türkiye'deki OSB prevalansına ilişkin çeşitli kurumlar tarafından yapılan çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2014 yılı verilerine göre, zorunlu eğitim çağındaki OSB'li çocukların sayısı 16.837 olarak kaydedilmiştir (Yüksek Planlama Kurulu, 2016). Ayrıca, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 2019 yılı raporuna göre, OSB tanısı almış bireylerin toplam sayısı 107.834 olarak bildirilmiştir (Aslan, 2020).

Otizm Spektrum Bozukluğu sıklığının son yıllarda gözlemlenen artışının kesin nedenleri bilinmemekle birlikte, toplumda OSB hakkında artan bilinç düzeyi, daha fazla vakanın kliniklere yönlendirilmesi, tanı koyma süreçlerinde görev alan profesyonel sayısının artması ve tanı kriterlerindeki değişiklikler gibi faktörler, bu artışın muhtemel sebepleri olarak değerlendirilmektedir. Bu durum, OSB'nin tanılanması ve anlaşılmasındaki gelişmelerin yanı sıra, toplumsal farkındalığın ve erken müdahaleye olan erişimin önemini vurgulamaktadır (Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü [EYHGM], 2020).

2.1.4. Otizm Spektrum Bozukluğunun Nedenleri

Otizm Spektrum Bozukluğu, dünya genelinde her ırk, cinsiyet, kültür, toplum ve coğrafyadan bireylerde görülebilen bir nöro-gelişimsel durumdur. OSB'nin ortaya çıkışı, aile içi çocuk yetiştirme pratikleri veya sosyo-ekonomik statü ile ilişkili olmadığı, herhangi bir ailede otizmlili bir çocuğun doğabileceği bilinmektedir (Özerk ve Özerk, 2020). OSB'nin etiyojisi, tarihsel süreçte farklı teorilerle açıklanmaya çalışılmıştır; bunlar arasında ailesel etkenler, psikodinamik yaklaşımlar, davranışsal teoriler, genetik faktörler ve organik, nörolojik, biyokimyasal nedenler bulunmaktadır (Özbaran, 2014; Ulay ve Ertuğrul, 2009). Mevcut araştırmalar, OSB'nin çok faktörlü bir etiyojisiye sahip olduğunu ve genetik ile çevresel faktörlerin yanı sıra, beyin gelişimi sırasında meydana gelen yapısal ve işlevsel anormalliklerin otizme katkıda bulunduğunu göstermektedir. Örneğin, otizmlili bireylerin beyin yapısında ve morfolojisinde, nörolojik olarak tipik gelişim gösteren bireylerden farklılıklar olduğu belirlenmiştir (Volkmar, Lord, Bailey, Schultz, ve Klin, 2004). Ayrıca, otizm ve ilişkili bozuklukların aynı aile içinde farklı bireylerde görülmesi, otizmin genetik bir bileşene sahip olabileceğine işaret etmektedir (Klin ve Mercadante, 2006; Volkmar, 1991; Volkmar, Rogers, Paul, ve Pelphrey, 2014). Down sendromunda olduğu gibi, otizme neden olan spesifik genetik yapılar henüz tam olarak tanımlanmamış olsa da, özellikle ikiz çalışmaları, tek yumurta ikizlerinde otizm prevalansının, çift yumurta ikizlerine kıyasla daha yüksek olduğunu göstererek genetik hipotezi desteklemektedir (Korkmaz, 2010; Vanderweele ve Cook, 2003; Volkmar vd., 2014). Diğer araştırmalar, viral enfeksiyonlar, metabolik dengesizlikler ve kimyasal maddelere maruziyet gibi çevresel faktörlerin otizmle ilişkisini incelemektedir (Herbert, 2010; Korkmaz, 2010; Schmidt, Tancredi, Ozonoff, Hansen, Hartiala, Allayee, Schmidt, Tassone, ve Hertz-Picciotto, 2012; Volkmar vd., 2014). Sonuç olarak, OSB'nin tek bir nedene bağlı olmadığı ve genetik, çevresel ve

nörolojik faktörlerin etkileşimi sonucunda ortaya çıkan karmaşık bir gelişimsel nörolojik bozukluk olduğu günümüzde yaygın olarak kabul edilmektedir (A Parent's Handbook, 2013; Parellada, Penzol, Pina, Moreno, Gonzalez-Vioque, Zalsman ve Arango, 2014; Şener ve Özkul, 2013).

2.1.5. Otizm Spektrum Bozukluğunun Özellikleri

Otizm Spektrum Bozukluğu, etkilenen çocuklarda, gelişimsel süreçler üzerinde derin ve yaygın bir etkiye sahip olan bir durumdur. OSB'li çocuklar, sosyal iletişim ve etkileşimde zorluklar, yineleyici davranışlar ve sınırlı ilgi alanları gibi belirli gelişimsel özellikler gösterirler. Bu çocuklar, bilişsel ve akademik gelişim, iletişim becerileri, sosyal ve davranışsal adaptasyon, duysal işleme ve duygusal gelişim gibi birçok alanda zorluklar yaşayabilirler. Özellikle bilişsel, akademik, sosyal, iletişim, dil ve duysal becerilerdeki sınırlılıklar, OSB'li bireylerde en belirgin gelişimsel yetersizlikler arasında yer alır (Diken, 2015; Töret, 2016; Töret ve Özmen, 2014). Fiziksel engelli veya Down sendromlu bireylerde görülen belirgin fiziksel farklılıkların aksine, OSB'li bireylerde bu tür dışsal belirtiler genellikle gözlemlenmez. Bu, OSB'nin tanınmasını ve anlaşılmasını zorlaştıran faktörlerden biridir ve bireylerin ihtiyaç duyduğu destek ve müdahalelerin belirlenmesinde dikkate alınması gereken bir husustur (Balcı, 2023).

• Bilişsel ve Akademik Özellikler

Otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocuklar üzerine yapılan araştırmalar, bu bireylerin bilişsel yetenekleri ve zeka seviyeleri hakkında önemli veriler sunmuştur. Ancak, bu verilerin yorumlanması sıklıkla hatalı olmuştur (Sucuoğlu, 2014). OSB'li öğrencilerin gerçekleştirilen çalışmalar, onların eğitim, bilişsel ve akademik beceriler açısından birbirlerinden önemli derecede farklılık gösterdiklerini ve dolayısıyla farklı ihtiyaçlara sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütülen bir çalışma, OSB'li bireylerin yalnızca %20'sinin ortalama bir zekâ düzeyine sahip olduğunu; buna karşılık, %30'unun hafif ve orta derecede zihinsel engellilik gösterdiğini ve %50'sinin ise ağır zihinsel engellilik yaşadığını belirlemiştir (Diken, 2016). Ayrıca, erken yaşlarda etkin bir müdahale programına dâhil edilen OSB'li çocukların zekâ puanlarında belirgin bir iyileşme gözlemlendiği de rapor edilmiştir (Sucuoğlu, 2014).

Çocukların akademik başarısında bilişsel yetilerin kritik bir etkisi bulunmaktadır. Bilişsel süreçlerin temel bileşenleri olan dikkat ve hafıza, öğrenme kapasitesinin

gelişiminde merkezi bir rol oynar (Töret, 2016). Otizm spektrum bozukluğu gösteren bireylerde, bellek fonksiyonlarında sıklıkla karşılaşılan kısıtlamalar, en yaygın zorluklardan birini teşkil eder. Ayrıca, bu bireylerin empati yeteneğinde de önemli sınırlılıklar gözlemlenmektedir; otistik bireyler, diğer insanların duygularını ve düşüncelerini anlamada güçlük çekerler ve kendi eylemlerinin başkaları üzerindeki etkilerini öngörmekte zorlanırlar (Diken, 2016).

Otizm spektrum bozukluğu tanısı konmuş bireylerde gözlemlenen yaygın zorluklardan biri, genelleme becerilerinin eksikliğidir. Bu bireyler, karşılaştıkları sorunlara yönelik tek bir çözüm stratejisi geliştirme eğilimindedirler ve bu stratejiyi, benzer olsun ya da olmasın, tüm durumlara uygulamakta ısrarcıdırlar (Turnbull, Turnbull ve Wehmeyer, 2007). Ayrıca, OSB'li bireylerin pekiştireç seçimindeki monotonlukları, motivasyon eksikliğine yol açabilmekte ve bu durum, eğitim ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir (Diken, 2016).

• İletişim Özellikleri

Otizm spektrum bozukluğu ile yaşayan bireylerin karşılaştıkları en belirgin tanısal zorluklardan biri, dil ve iletişim becerilerindeki engellerdir. Bu zorluklar, heterojen bir yapıya sahip olup, bazı bireylerde dil gelişimi neredeyse normal düzeyde ilerlerken, diğerlerinde ise dil edinimi tamamen gerçekleşmemektedir (Ökcün-Akçamuş, 2016). Tarihsel olarak özel eğitimde, otizmlili çocuklara yönelik müdahalelerde dil becerilerinin geliştirilmesi öncelikli hedefler arasında yer almaktadır (Töret, 2016). Yaklaşık olarak OSB'li çocukların %25'i konuşma yeteneğine sahip değildir ve jest veya mimikler aracılığıyla bile iletişim kuramazlar. Neredeyse tüm OSB'li çocuklar, çeşitli derecelerde dil yetersizlikleriyle karşı karşıyadır; bu, hiç konuşamamaktan, yaşına uygun kelime hazinesine sahip olmamaya, ya da dili işlevsel olarak kullanamamaya kadar değişebilir (Sucuoğlu, 2014). İletişim becerilerinin kazanılması, sosyal ilişkilerin kurulması, tercihlerin ifade edilmesi, bilgi alışverişi ve bağımsız yaşam becerilerinin geliştirilmesinde hayati bir öneme sahiptir (Kırcalı-İftar ve Odluyurt, 2014).

DSM-5, Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı konulan bireylerin iletişimdeki zorluklarını, dil gelişimindeki kısıtlılıklar ve sosyal etkileşimde yaşanan güçlüklerle birlikte, sözel olmayan iletişimdeki engeller, sosyal bağlar kurma ve bu ilişkileri devam ettirme ve geliştirme konusundaki sıkıntılar olarak tanımlamaktadır (Ökcün-Akçamuş, 2016).

OSB'li bireylerin iletişimdeki bozuklukları, duygularını, düşüncelerini ve isteklerini ifade edememe; ilgi alanları, hoşlandıkları veya hoşlanmadıkları şeyler hakkında sohbet edememe; karşılıklı sohbet başlatma ve devam ettirme yetisindeki eksiklik; beden dili, jest ve mimik kullanımındaki yetersizlikler; göz teması kurmada zorluk; oyun gruplarına katılma ve oyunları sürdürebilme becerisindeki kısıtlılıklar; ve yaşlılarıyla duygusal ve ilgi bağlamında etkileşim kurmada yaşanan zorluklar olarak belirtilmiştir (Schopler & Mesibov, 1985).

• Sosyal ve Davranışsal Özellikler

Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı konulan bireylerde, sosyal ve davranışsal özelliklerin bir dizi tipik örüntüsü gözlenir. Bu örüntüler arasında, yaşlılarıyla yeni ve olgunlaşmış ilişkiler kurma, etkileşimde bulunma ve duygusal alışverişte bulunma yetilerinin gelişmemiş olması yer alır. OSB'nin karakteristik davranışları arasında, el çırpma, el sallama ve sallanma gibi amaca yönelik olmayan ve tekrarlayan stereotipik hareketler; ayrıca ısırma, tükürme, vurma ve kafa atma gibi sosyal ilişkilerin kurulmasını engelleyen problemlerli davranışlar sayılabilir. Bu davranışlar, OSB'li bireylerin sosyal entegrasyonunu ve ilişkilerini geliştirmeleri önünde ciddi engeller oluşturur (Diken, 2016).

Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı almış bireylerde, çeşitli davranışsal problemler sıkça gözlemlenmektedir. Bu problemler arasında en yaygın olarak karşılaşılanlar; ağlama, yüksek sesle bağırma, kendine veya diğerlerine yönelik saldırgan tutumlar, öfke nöbetleri, göz teması kuramama, bağlanma sorunları ve belirli hareketleri sürekli tekrarlama gibi davranışlardır (Kern, Garver, Carmody, Andrews, Mehta ve Trivedi, 2008). Ayrıca, bu davranışlar zaman içinde değişim göstererek, bireyin gelişimsel dönemine uygun yeni davranış biçimlerine evrilmektedir (Balkır, 2019).

• Duyusal Özellikler

Otizm Spektrum Bozukluğu ile yaşayan bireylerde, duyu işlev bozuklukları, önemli davranışsal sorunlar olarak tanımlanmaktadır. Bu sorunlar, görme, işitme, tat alma, dokunma ve koku alma gibi duyu uyaranların algılanması ve işlenmesi; ayrıca denge ve vücut farkındalığı gibi duyu-motor becerilerle ilişkilidir. OSB'li çocukların duyu sistemlerinde yaşadıkları bu tür sorunlar, öğrenme süreçlerinin her yönünü olumsuz yönde etkilemektedir (Diken, 2015).

Fiziksel temas konusunda genellikle isteksiz olan OSB’li bireyler, yeni nesneleri keşfederken koku, tat ve dokunma duyularını aktif bir şekilde kullanmayı tercih ederler. Sıcaklık ve soğukluğa karşı verilen tepkilerde bireysel farklılıklar göze çarpmaktadır; bazı OSB’li bireyler bu tür uyaranlara karşı herhangi bir reaksiyon göstermezken, diğerleri aşırı ve kontrol edilemeyen tepkiler verebilirler. Ayrıca, canlı varlıklara karşı ilgisizlik gösterirken, dönen nesneler gibi belirli hareketleri olan objelere karşı aşırı bir ilgi duydukları belirtilmiştir (Hussein, 2011). İşitsel uyaranlara karşı tepkisizlik de OSB’li bireylerde sıkça rastlanan bir başka sorun olarak kaydedilmiştir (Şensoy, 2017).

2.1.6. Otizm Spektrum Bozukluğunun Tanılama

“Tanılama” terimi, tıbbi bir kökene sahip olup, bireyin durumunu belirleme ve tanı koyma sürecini ifade eder (Aksoy ve Şahin, 2016). Bu süreç, bireylerin fiziksel, akademik ve bilişsel özelliklerinin tespit edilmesi ve bu bilgiler ışığında yasal ve eğitsel kararların alınabilmesi için gerekli bilgilerin toplanmasını içerir. Özel eğitim alanında da benzer bir süreç uygulanır; özel gereksinimleri olan bireyler, bu değerlendirme sürecinin ardından Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı alırlarsa, onlara yönelik eğitim hizmetleri ve diğer destekler planlanır. Otizm tanısı sürecinde, çocuğun durumunu anlamak için çeşitli bilgi kaynaklarından ve veri toplama yöntemlerinden yararlanılmalıdır. Tanılama, hem tıbbi hem de eğitsel boyutları kapsayan bir süreçtir (Diken, 2015).

• Tıbbi Tanılama

Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı konulan bireyler için tıbbi tanılama süreci, genellikle ailelerin çocuklarının gelişimsel özelliklerindeki farklılıkları fark etmeleri ve bu durumla ilgili sağlık kuruluşlarına başvurmaları ile başlar. Hastanelerde, çocukların gelişim alanlarını değerlendirmek üzere uzman doktorlar tarafından çeşitli tıbbi testler ve gelişimsel tarama yöntemleri uygulanır (Cavkaytar ve Diken, 2006). OSB şüphesi taşıyan bireyler, çocuk psikiyatristleri, çocuk nörologları ve pediatristler tarafından yapılan kapsamlı değerlendirmeler sonucunda tanı konur (Wilkinson, 2010).

Tıbbi tanılama sürecinde, Dünya Sağlık Örgütü’nün ICD-11 ve Amerikan Psikiyatri Birliği’nin DSM-5 gibi uluslararası tanılama rehberlerinde belirtilen kriterler ve psikometrik testler temel alınarak, bireyin sağlık durumu hakkında bilgi toplanır. Bu süreçte, var olan yetersizliklerin varlığı, sebepleri ve lokalizasyonu gibi faktörler değerlendirilir. Yetersizlik tespit edildikten sonra, bireyin gelecekteki gelişimi ve alınması

gereken tıbbi tedbirler üzerinde durulur. Ancak, OSB’li bireylerin eğitim ihtiyaçlarına yönelik planlama için tıbbi tanılama yeterli olmayabilir; bu nedenle eğitsel değerlendirme de gereklidir (Avcıoğlu, 2011).

• Eğitsel Tanılama

Tıbbi tanı konulduktan sonra, otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocukların devletin sağladığı özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerine erişebilmeleri için eğitsel değerlendirme süreci işletilmektedir (Rakap vd., 2017). Eğitsel değerlendirme, bireyin akademik performansının mevcut durumunu tespit etmek ve bireyin yetenekleri ile ihtiyaçlarına uygun olarak bireysel eğitim planı (BEP) oluşturmak amacıyla yürütülen bir süreçtir (Sucuoğlu, 2014). Eğitsel tanılama, tıbbi tanı almış bireylerin gelişimsel alanlardaki performans seviyelerini, güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirerek özel eğitime olan ihtiyacı belirlemeyi amaçlar (Cavkaytar ve Diken, 2006). Eğitsel değerlendirme, çocukların davranışsal ve akademik yetkinliklerini ve ihtiyaçlarını saptamak, bu bulgulara dayanarak eğitsel kararlar vermek için veri toplama ve analiz etme sürecidir (Gürsel, 2012). Bu süreçte, otizmlili çocukların eğitsel performans düzeyleri ve ihtiyaçları, hem standardize edilmiş formal araçlar hem de informal yöntemler kullanılarak belirlenmelidir. Ayrıca, otizmlili çocukların eğitim ve bakımından sorumlu kişilerle görüşmeler yapılması önemlidir. Otizmlili çocukların ihtiyaçlarının belirlenmesinde, otizmin tanı kriterlerine dahil olan sosyal etkileşim, iletişim, stereotipik davranışlar, ortak dikkat ve taklit becerileri gibi alanların yanı sıra, bilişsel gelişim, dil ve konuşma becerileri, uyumsal davranışlar ve sosyal-duygusal beceriler de dikkate alınmalıdır (Rakap vd., 2017). Değerlendirme ekibinde, RAM müdürü veya yardımcısı, RAM özel eğitim hizmetleri bölüm başkanı, rehber öğretmen, özel eğitim sınıf öğretmeni, gezici özel eğitim öğretmeni, çocuğun ebeveynleri ve çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanları bulunabilir. Otizmlili çocukların değerlendirilmesi, disiplinlerarası bir yaklaşım gerektirdiğinden, farklı uzmanlık alanlarından profesyonellerin katılımı esastır (Sucuoğlu, 2014).

Türkiye’de, otizm spektrum bozukluğu dahil olmak üzere özel gereksinimleri olan tüm çocuklar için eğitsel değerlendirme süreçleri, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından yürütülmektedir (MEB, 2018). RAM’lar, detaylı bir değerlendirme, tanılama ve yerleştirme süreci gerçekleştirerek, öğrencilerin eğitim geleceği üzerine kritik kararlar alınmasını sağlamaktadır (Kargın, 2007). OSB tanısı konulan bireyler için tanılama, çok yönlü bir süreçtir; bu süreçte, OSB’ye özgü değerlendirme araçlarının kullanımı, aile

görüşmeleri, bireyin farklı ortamlarda ve zaman dilimlerinde gözlemlenmesi ve geçmiş öyküsünün derlenmesi gibi yöntemler tercih edilmektedir (Steiner, Goldsmith, Snow ve Chawarska, 2012). Türkiye’deki OSB’li bireylerin eğitsel tanılama sürecinde, mevcut kayıtların incelenmesi, aileden alınan gelişimsel ve tıbbi bilgiler, hastane raporları, ebeveyn veya personel tarafından doldurulan derecelendirme ölçekleri, çocuğun doğrudan gözlemlenmesi, akademik ve bilişsel değerlendirmeler, iletişim ve uyum becerilerinin analizi gibi unsurlar önem taşımaktadır (Sucuoğlu, 2014). Diğer taraftan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’nin 5. maddesinde, tanılama sürecinde bireyin eğitsel performansının ve gelişim özelliklerinin belirlendiği, bu bilgilere dayanarak uygun eğitim planının ve öğretim ortamının seçilmesine karar verildiği ifade edilmiştir. 2018 yılında yayımlanan Rehberlik ve Araştırma Merkezi Kılavuzu’nda, eğitsel tanılama sırasında engel türüne özgü "Performans Belirleme Formu"nun kullanıldığı ve bu formun eğitsel hedeflerin oluşturulmasında rehberlik ettiği belirtilmiştir (MEB, 2018). Ayrıca, OSB tanısında kullanılan ve genellikle belirli bir sertifika veya eğitim gerektiren araçlar da uygulanabilmektedir (Özdemir, 2014).

2.1.7. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Yerleştirilmesi ve Eğitim Ortamları

Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı almış bireylerin eğitim süreci, toplumsal entegrasyonlarını kolaylaştırmak amacıyla kişisel bağımsızlık ve sosyal sorumluluk yetilerinin geliştirilmesiyle başlar. Bu süreç, öz bakım, günlük yaşam becerileri ve sosyal etkileşim yetilerinin yanı sıra akademik becerilerin kazandırılmasını da içerir (MEB, 2008; National Research Council, 2001; Simpson, de Boer-Ott ve Smith-Myles, 2003). OSB’li bireyler için eğitsel yerleştirme, en fazla sınırlandırılmış ortamlardan en az sınırlandırılmış ortamlara doğru geniş bir spektrumda gerçekleştirilir. Heward (2013) tarafından belirtildiği üzere, en az kısıtlayıcı ortam, bireyin ihtiyaçlarını karşılayabilecek ve genel eğitim sınıfına en yakın olan ortam olarak tanımlanır. Bu kavram, yalnızca fiziksel bir mekân değil, aynı zamanda özel eğitim gereksinimleri olan bireylerin akranlarıyla aynı eğitim ortamında bulunmalarını ve eğitim programlarına erişimlerini sağlayacak öğretim yöntemleri ile sosyal ve eğitimsel destekleri de kapsar (Richardson-Gibbs ve Klein, 2014\ 2017). Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı konmuş bireylerin eğitim yerleşimleri, küresel özel eğitim uygulamaları çerçevesinde çeşitlenmektedir. Bu eğitim ortamları; a) özel eğitim merkezleri, b) devlet destekli özel eğitim okulları, c) özel eğitim sınıfları ve d) entegrasyon

programları şeklinde sıralanabilir (Fein ve Dunn, 2007; MEB, 2008). OSB’li çocukların bu eğitim ortamlarına yerleştirilmesi sürecinde, çocukların bireysel özellikleri, yetenekleri, engel düzeyleri, ihtiyaçları ve ailevi-sosyal çevreleri gibi faktörler göz önünde bulundurulmalıdır (Çuhadar, 2010). Bu kapsamlı değerlendirme, OSB’li çocukların eğitsel ihtiyaçlarının doğru bir şekilde belirlenmesini ve onlara uygun eğitim programlarının tasarlanmasını sağlar.

Türkiye’deki mevzuata göre, özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanılama ve yerleştirme işlemleri için ilk adım olarak tıbbi tanının konulması zorunludur. Tıbbi tanı sonrasında, bireyin eğitsel tanılama ve yerleştirme süreçleri için Rehberlik ve Araştırma Merkezleri’ne sevk edilmesi gerekmektedir. RAM tarafından gerçekleştirilen eğitsel değerlendirme ve tanılama neticesinde, bireyin resmi özel eğitim hizmetlerinden faydalanması uygun bulunursa, özel eğitim gereksinimi olan birey olarak sınıflandırılır ve yerleştirme kararı alınır. Bu karar, özel gereksinimli bireyin eğitim sürecinin başlatılması için gerekli yönlendirme ve yerleştirme işlemlerini tetikler (Çitil, 2017). Madde 17/1d’deki özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine göre yerleştirme kararı, öğrencinin velisine ve ilgili kuruma yazılı olarak iletilir (MEB, 2018). Bu karar, RAM tarafından yıllık olarak izlenir ve güncellenir. Özel eğitim değerlendirme kurulu, bireyin eğitim olanaklarından en verimli şekilde yararlanabilmesi için, bireyin performansını dikkate alarak uygun eğitim ortamına yerleştirilmesini sağlar (Özak, Vural ve Avcıoğlu, 2008).

Türkiye’de, otizm spektrum bozukluğu tanısı almış bireylerin eğitim yerleştirmeleri, yasal mevzuat ve idari düzenlemeler çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Mevcut yasalar, en az kısıtlayıcı ortamdan başlayarak artan düzeyde kısıtlayıcılığa sahip eğitim ortamları arasında seçim yapılmasına olanak tanımaktadır. Özel gereksinimli bireylerin yerleştirme kararlarında, eğitsel ihtiyaçlarının ve bu ihtiyaçları karşılamak için gerekli özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesinin ardından, bireylerin en az kısıtlayıcı ortama yerleştirilmeleri esastır (Heward, 2013). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde belirtildiği üzere, en az kısıtlayıcı eğitim ortamı, “*Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin toplumla bütünleşmesini destekleyen sosyal, öz bakım, dil ve iletişim becerileri ile akademik ve mesleki bilgi ve becerilerin kazandırılmasını amaçlayan, destek eğitim hizmetlerinin sunulduğu ve mümkün olduğunca normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamı*” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlama, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların yerleştirme süreçlerini de içermektedir (MEB, 2012, s. 2; MEB 2018, s.4)

Türkiye’de, otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocuklar için sunulan eğitim ve öğretim ortamları, özel gereksinimleri olan diğer çocuklara sağlanan ortamlarla benzerlik göstermektedir. Eğitim ve öğretim ortamları çeşitliliği, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okullarında bulunan Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri (OÇEM), şimdiki adıyla “Özel Eğitim Uygulama Merkezi”, genel eğitim okullarındaki özel sınıflar, kaynaştırma sınıfları, MEB’e bağlı veya özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, evde eğitim ve hastane okulları şeklinde sıralanabilir. Bu çeşitlilik, OSB’li çocukların eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir rol oynamaktadır ve bu ortamların seçimi, çocukların bireysel özellikleri ve eğitim gereksinimleri göz önünde bulundurularak yapılmaktadır (Birkan, 2009; Çuhadar, 2010; Eraktan, 2007; Sucuoğlu, 2012; Tohum Otizm Vakfı , 2010; Yıkmış ve Özbey, 2009). Aşağıdaki Tablo 3’te görüldüğü gibi Türkiye’de otizimli çocuklara yönelik eğitim ve öğretim ortamları (Çolak, 2016, s.38).

Tablo 3: Türkiye’de OBS Olan Çocuklara Sağlanan Eğitim ve Öğretim Ortamları

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

2.1.8. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sunulan Hizmetler ve Programlar

Otizm Spektrum Bozukluğu’nun artan prevalansı ve bu durumun karmaşık bir gelişimsel bozukluk olarak nitelendirilmesi, OSB’ye sahip bireylerin toplumsal yaşama tam ve bağımsız bir şekilde katılımlarının önünde engeller oluşturmaktadır. Bu bağlamda, OSB’ye sahip bireylerin özel eğitim başta olmak üzere sağlık, mesleki eğitim ve istihdam olanaklarından faydalanabilmeleri için sosyal politika tedbirlerinin geliştirilmesi ve hayata geçirilmesi zorunluluk arz etmektedir. Otizm Spektrum Bozukluğu bulunan bireylerin eğitim ve ev ortamları uygun biçimde düzenlendiğinde, işlevsel eğitim programları tasarlandığında ve öğretim süreci bireysel özelliklere göre şekillendirildiğinde, bağımsız yaşam becerileri kazanımı ve toplumsal entegrasyon açısından önemli gelişmeler mümkün

olmaktadır. OSB'ye sahip bireyler için erken çocukluk döneminden itibaren başlayarak ilkokul, ortaokul ve yetişkinlik dönemlerini kapsayan, iş ve mesleki eğitim programlarını da içeren yaşam boyu süren kaliteli özel eğitim hizmetlerine erişim hayati önem taşımaktadır. Kaliteli özel eğitim hizmetlerinin sunumu, her evrede OSB'ye sahip bireyin yaşına, özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun işlevsel eğitim programlarının geliştirilmesi, bu programların sayısının ve çeşitliliğinin artırılması ile mümkün olacaktır (Erdugan, Güneş ve Okur, 2016).

Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğu tanılı bireylere yönelik özel eğitim hizmetleri, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından sunulmakta ve bu hizmetlerin uygulanaşına dair yönetmelikler "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğı"nde belirtilmiştir. OSB'li bireyler, özel eğitim uygulama merkezlerinde, özel eğitim iş uygulama merkezlerinde, özel eğitim sınıflarında veya normatif gelişim gösteren akranları ile entegre edildikleri kaynaştırma sınıflarında eğitim görmektedirler. Bu bireyler, ayrıca özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde destekleyici eğitim programlarından da faydalanmaktadırlar. Sağlık Bakanlığı, OSB'li bireylere yönelik sağlık hizmetlerini yürütmekte olup, engelli bireyler için sağlık kurulu raporları düzenlenmekte, sağlık kuruluşlarına kayıt ve kabul işlemleri sırasında bireyin özel durumuna uygun tedbirler alınmakta ve evde sağlık hizmeti gereksinimi olan bireylere bu hizmet sunulmaktadır. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından engelli bireylere yönelik bakım hizmetleri sağlanmakta, aile yanında bakım esas alınmakta ve kuruluş bakımı ancak zorunlu durumlarda tercih edilen bir model olarak benimsenmektedir. Koruyucu ve önleyici hizmet modellerine odaklanılarak, bireylerin ve ailelerin kendi doğal ortamlarından ayrılmadan desteklenmeleri ve toplumsal hayattan izole edilme risklerinin minimize edilmesi amaçlanmaktadır. Engelli bireylerin istihdamına yönelik fırsatlar, OSB'li bireyler de dâhil olmak üzere genişletilmekte, özel sektördeki istihdam Türkiye İş Kurumu aracılığıyla, kamu sektöründeki istihdam ise engelli kamu personeli seçme sınavları yoluyla gerçekleştirilmektedir (Erdugan, Güneş ve Okur, 2016).

Arab dünyasındaki özel eğitim merkezlerinde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sunulan programlarla ilgili olarak, bu çocukların sosyal, bilişsel, dil ve motor becerilerini geliştirmek için bir dizi hizmet, program ve terapötik yöntem bulunmaktadır. Eğitim hizmetleri ve programları sunarken, değerlendirme, öğretim yöntemleri, modern eğitim programları, öğretmen gelişimi, eğitim ortamı ve kullanılan araçlar gibi birçok farklı ve iç içe geçmiş yönler bulunmaktadır. Ayrıca, destek hizmetleri uzmanları tarafından

sunulan hizmetlerin doğası ve idari işler ve sağlanan kolaylıklar gibi diğer birçok alanda da bağlantılı yönler mevcuttur. Yöneticilerin çalışmayı izlemesi ve başarıyı denetlemesi, bir yönü diğer bir yön pahasına göz ardı etmeden gerçekleştirilmelidir. Bu nedenle, programların akışını düzenleyen özel göstergeler ve standartlar kullanılmaktadır. Bazı hizmet sağlayıcılar, aileyi dâhil etmeden veya onların rolünü etkinleştirmeden hizmet sunarken, bazıları performans seviyesini belirleme modellerine dayanmadan programlar sunmakta ve bazıları ise bu kategoriye veya sorunun doğasına uymayan öğretim yöntemleri uygulamaktadır (Al-Zari, 2010).

2.2. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

Türkiye’de özel gereksinimleri olan bireylere ve özellikle Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı almış çocuklara hizmet veren başlıca kurumlar, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri’dir (ÖERM). Bu merkezler, OSB’li bireylerin konuşma ve dil zorlukları, ses bozuklukları, zihinsel, fiziksel, duyuşsal, sosyal, duygusal veya davranışsal problemleri hafifletmek veya ortadan kaldırmak, yeteneklerini maksimize etmek, temel kişisel bakım ve bağımsız yaşam becerilerini geliştirmek ve topluma entegrasyonlarını kolaylaştırmak amacıyla özel eğitim hizmetleri sunmaktadır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2013). Bu merkezlerde uygulanan programlar, otistik çocukların günlük yaşam, iletişim ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik olup, problemleri davranışların azaltılması ve değiştirilmesine odaklanmaktadır (Yıkımlı ve Özbey, 2009). Türkiye’deki özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinin yaklaşık %53,2’si OSB’li bireylere hizmet vermektedir. Demokratik toplumlarda eğitim alanında eşitlik ve sunulan fırsatların homojenliği, temel ilkelerden biridir. Dezavantajlı bireylerin toplum içinde eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanabilmeleri için gerekli düzenlemelerin yapılması esastır. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, bu eğitim sürecinde kritik bir rol üstlenmektedir. Özel gereksinimleri olan bireylerin potansiyellerini en iyi şekilde kullanabilmeleri ve yaşamlarını kolaylaştıracak eğitim standartlarının oluşturulması için bu hizmetlerin sağlanması büyük önem taşımaktadır (Yağcı, 2013).

Türkiye’de “Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi” olarak adlandırılan bu tür merkezler, Arapça’da “Özel Eğitim Merkezleri” olarak bilinir ve özel gereksinimleri olan çocuklara, dolayısıyla otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara eğitim ve rehabilitasyon hizmetleri sunan uzmanlaşmış kurumlardır. Bu merkezlerde, her bir çocuğun durumuna

özel olarak hazırlanmış ve planlanmış programlar, eğitim hizmetleri ve etkinlikler sunulmaktadır (Al-Khatib, Al-Zoubi ve Abdul Rahman, 2012).

İstanbul’da, Arap topluluğuna hizmet veren birçok Arapça özel eğitim merkezi bulunmakta olup, bunlardan bazıları gönüllü (ücretsiz) hizmetler sunarken, bazıları özel (ücretli) hizmetler sunmaktadır.

2.3. Değerlendirme

Eğitim Terimleri Sözlüğü’nde “değerlendirme”, çeşitli öğretim hedeflerinin ne dereceye kadar başarıldığının farklı metotlarla tespit edilmesi ve elde edilen bulguların analiz edilerek yorumlanması süreci olarak ifade edilmektedir (Oğuzkan, 1981). Program değerlendirmesi, belirli iş aktivitelerinin değerini ve etkisini değerlendirmek için yıllardır kamu sağlığı ve sağlık hizmetleri müdahalelerinde kullanılmaktadır (Westat, 2002). Değerlendirme, doğrudan hizmet müdahaleleri, toplum ortaklıkları, araştırma girişimleri, savunuculuk çalışmaları ve eğitim programları aracılığıyla kullanılır. Tüm bu bağlamlarda, değerlendirme, programın özellikleri, sonuçları ve etkileri hakkında bilgi toplamak için tasarlanmış sistematik aktiviteler dizisidir ve programın etkinliği hakkında yargılarda bulunmak ve gelecekteki program aktivitelerini bilgilendirmek için kullanılır (CDC, 2011). Program değerlendirmesinde, “program” terimi, belirli bir sonuç elde etmek için tasarlanmış planlı aktiviteler dizisine atıfta bulunur; bireysel bir eğitim programına veya hedefe değil. Bu nedenle, değerlendirme sistem düzeyinde gerçekleştirilir. Program değerlendirmesi, “Durumumuz nasıl?” sorusuna ampirik bir yanıt sunar. Hizmet sağlayıcı, çalışan performansı, tüketici bireysel sonuçları gibi boyutlara dayalı olarak program operasyonları ve sonuçları hakkında genel bir hisse sahip olabilir, ancak bu boyutların ve diğerlerinin daha sistematik ölçümü, programın genel güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarabilir. Bu, hizmetin en iyi uygulamalarla uyumunu, organizasyonun sürdürülebilirliğini ve paydaşlara karşı hesap verebilirliğini sağlamak için önemlidir (McMahon ve Cullinan, 2014).

Program değerlendirmesi, Patton (1997) tarafından “program aktiviteleri, özellikleri ve sonuçları hakkında sistematik bilgi toplama ve analizi yoluyla program hakkında yargılarda bulunma ve programın etkinliğini artırma ve/veya gelecekteki programlamaya ilişkin bilinçli kararlar alma” olarak tanımlanmıştır. Rossi, Lipsey ve Freeman (2004) ise bunu “programların kavramsallaştırılması, tasarımı, uygulanması ve faydasının

değerlendirilmesi için sosyal araştırma prosedürlerinin sistematik uygulanması” olarak açıklarlar. Posavac ve Carey (2007) ise program değerlendirmesini “program tasarımı ve/veya değişikliği hakkında kararlar almayı ve programın faydasını, değerini, uygulanışını, kalitesini ve etkisini değerlendirmeyi sağlayan bilgi toplama süreci” olarak anlamaktadırlar. Her tanım kendi içinde farklılıklar gösterse de, program değerlendirmesinin, program geliştirme ve uygulamasını iyileştirmek amacıyla program hakkında daha fazla bilgi edinme aracı olduğu konusunda tutarlıdır. Bu bağlamda program, “genellikle sosyal bir sorunu iyileştirmeyi veya sosyal koşulları geliştirmeyi amaçlayan düzenli, planlı ve sürekli bir çaba” olarak tanımlanır (Rossi vd., 2004). Gargiulo ve Kilgo (1999) ise program ve hizmet değerlendirmesini, “programların ve hizmetlerin amaçlarına ulaşip ulaşmadığını doğrulamak, programdaki hizmetlerin kalitesini ve etkinliğini iyileştirebilecek değişiklikleri önermek amacıyla program ve faaliyetleriyle ilgili bilgileri toplama süreci” olarak tanımlarlar. Ayrıca, Al-Sari’i (2014) program ve hizmet değerlendirmesini, “uygun kararlar almak ve programların beklenen hedeflere ulaşip ulaşmadığını analiz etmek için programların ve hizmetlerin tanımını ve sonuçlarını değerlendiren ve geri bildirim sağlayan düzenli bir çaba” olarak tanımlamaktadır.

Kurumlar için belirlenen kalite göstergeleri ve standartlarının oluşturulması, aynı zamanda bu standartların çocukların gelişimi üzerindeki etkilerinin göz önünde bulundurulması, kalitenin değerlendirilmesinin zorunluluğunu ortaya koymaktadır (Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford ve Yazejian, 1999). Ishimine ve Tayler (2014) tarafından vurgulandığı üzere, ailelerin ihtiyaçlarının belirlenmesi, politikacıların hesap verebilirliği, hizmetlerin iyileştirilmesi ve finansal kaynakların etkin kullanımı açısından kalite değerlendirmesinin önemi büyüktür. İlk kalite değerlendirme çalışmaları, erişim ve kurumların standartları karşılama koşullarına odaklanmışken (Baker, Gruber ve Milligan, 2008), günümüz araştırmaları daha çok kalitenin çocuklar üzerindeki etkilerini ve çocukların gelişimini değerlendirmeye yönelmiştir (European Parliament, Directorate-General for Internal Policies [EPDG], 2013).

Literatürde yer alan kalite değerlendirme araştırmaları iki farklı perspektiften yürütülmektedir. Birincisi, çocukların akademik performanslarının veya zekâ puanlarının değerlendirilmesine dayanır; yüksek akademik başarı veya zekâ puanına sahip çocukların bulundukları ortamların kalitesinin de yüksek olduğu kabul edilir (Sundell, 1992. Akt. Walsh ve Gardner, 2005). İkinci yaklaşım, Katz’ın (1993) çoklu perspektifine dayanarak,

fiziksel çevre, öğretmen, program gibi unsurları içeren yapısal ve süreçsel özelliklerin değerlendirilmesidir.

2.4. Kalite ve Uluslararası Standartlar

Kalite, kurumlara ilişkin fiziksel bileşenlerin yanı sıra etkileşim gibi süreç dinamiklerini de kapsayan bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Farquhar, 1993). Eğitimde kalite, ölçüm için global standartlar, tanınma ve asgari düzeyden ustalık ve mükemmellik kültürüne geçiş, ve hepimizin ulaşmayı hedeflediği bir gelecek olarak kabul edilmektedir (Al-Zawawi, 2003).

Avid ve Stanly (2004) eğitimdeki kalitenin, beklentilere uygun olarak materyal ürünler, hizmetler, programlar, bireyler, süreçler ve eğitim ortamı ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Eğitim kurumlarındaki kalitenin önemi, eğitim ve öğretim sürecinin geliştirilmesi, etkinleştirilmesi ve hedeflerine yüksek düzeyde verimlilik ve etkinlikle ulaşılması için bir ölçüm ve değerlendirme aracı olarak görülmektedir. Kalite, kurumun gözetim, takip ve değerlendirme yükünü hafifletmeye yardımcı olurken, katılımı ve stratejik planlamayı vurgular, faydalanıcıların önemini ve yönlendirilmesini, rekabette öncülüğü korumayı ve eğitim programları ve hizmetlerinin kalitesini iyileştirmeyi hedefler. Aynı zamanda, kalite, kurum çalışanlarını kaliteyi iyileştirmek için sorumluluk almaya teşvik eder ve böylece herkesin rollerini üstlenmeleri için cesaretlendirir (Al-Zboon ,2013).

Öğrenme çıktılarının kalitesi, tüm eğitim kurumlarını kapsayan genel ve global bir gereklilik olarak kabul edilmektedir. Al-Hassan (2009) kalite mantığının, eğitim sisteminin bileşenleriyle ilişkili standartlar gerektirdiğini belirtmektedir. Bu standartlar, programın benimsediği vizyon ve felsefe, yönetim ve çalışanlar, eğitim politikaları ve uygulamaları, değerlendirme ve tanılama, ve öz-değerlendirme ile temsil edilir. Göstergeler ve standartlar, eğitimde kapsamlı kaliteyi gerçekleştirmeyi ve yönetmeyi amaçlar; standartlar ve göstergeler olmadan kalite olmaz. Kalite arayışı, aynı zamanda göstergeleri aramak anlamına gelir. Bu nedenle, kalite standartları ve global nitelik göstergeleri ışığında özel eğitim programlarının değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır (Al-makanin, 2012).

Özel gereksinimleri olan çocuklarla tipik gelişim gösteren çocuklar arasındaki eşitliğe yönelik artan ilgi, her iki grup için de performans standartlarının belirlenmesine katkıda bulunmuştur. Bu gelişimsel hareketin önemine verilen büyük önem, eğitim alanında standartlara dayalı gelişimi teşvik eden bir değişiklik yapma motivasyonu olmuştur

(Wehmeyer, 2005). Eğitim standartları hareketi, 1980'lerde büyük ve saygın eğitim kuruluşları düzeyinde başladı ve zamanla kalite kontrol göstergeleri ve standartlarının belirlenmesine yönelik ilgi arttı. Özel eğitim kurumlarının performansı için nitelik göstergeleri ve standartlar, özel eğitim öğretmenleri dâhil olmak üzere öğretmen eğitimi standartları ve eğitim içeriği ve müfredat için standartlar geliştirildi (Al-Zboon ,2013).

Özel eğitim programları ve hizmetlerinin geliştirilmesine yönelik artan ilgiyle birlikte, sunulan programların ve hizmetlerin etkili ve yüksek kaliteli olduğuna dair yetkililere, hizmet alıcılarına ve topluma ikna edici kanıtlar sunma ihtiyacı da artmaktadır. Bu, ancak sunulan programların ve hizmetlerin bilimsel ve objektif bir şekilde değerlendirilmesiyle mümkün olacaktır. Kalite kontrolünün en önemli göstergeleri şunlardır:

1. Program ve hizmet değerlendirme sürecinin, karar vericilerin, özel gereksinimli çocukların ailelerinin, öğretmenlerin ve hizmet sağlayıcıların ihtiyaçlarını ve beklentilerini yansıtması,
2. Programların, program uygulaması, çocukların performansındaki değişiklikler ve ebeveyn memnuniyeti gibi çeşitli alanlarda dikkatli olması,
3. Değerlendirmenin, veri toplama için çoklu araçlar içermesi,
4. İlgili tüm tarafların değerlendirmeye katılımı,
5. Değerlendirmenin, yıllık öz-değerlendirme içermesi,
6. Kurum çalışanlarının, ebeveynlerin ve programla ilgili herkesin değerlendirme sonuçlarından haberdar edilmesi,
7. Kurumun, performansını ve sunduğu programların ve hizmetlerin kalitesini iyileştirmek için değerlendirme sonuçlarını kullanması (Al-Khatib, 2008).

Özel eğitim programlarının etkinliği, belirlenen hedeflerin ne ölçüde gerçekleştirildiğinin ölçülmesiyle belirlenir. Benzer şekilde, kalite kontrolü de belirlenen hedeflere ulaşma derecesiyle ölçülür. Özel eğitimde kalite kontrolü, sunulan programların belirlenen hedeflere ulaşma derecesine ve bu programları değerlendirmek için özel olarak tasarlanmış ölçütler temelinde hizmet sunum standartlarına dayanarak ölçülür. Bu, kalite kontrolü olarak adlandırılan şeyin gerçekleştirilmesi sürecidir (Hallahan ve Kauffman, 2006). Küresel kalite yönetim sistemleri, eğitim kurumlarını geliştirmede ve iyileştirmede genel olarak etkili olmuş, özellikle engelli bireyler için hizmet veren eğitim kurumları bu sistemleri uygulayan ülkelerde ve dışında başarıyla uygulamıştır. Herhangi bir eğitim kurumu tarafından küresel kalite yönetim sistemlerinden birinin etkili bir şekilde

uygulanması ve uluslararası olarak tanınmış bir kuruluştan sertifika alınması, kurumun faaliyet ve performansının kalitesine olan güveni artırır. Ancak, bir eğitim kurumunun sürekliliği, uluslararası kalite sistemine olan bağlılığını, sürekli iyileştirme ve geliştirme taahhüdünü ve bu sistem tarafından belirlenen gereksinimleri karşılama yeteneğini korumasına bağlıdır. Kalite kontrolü ve akreditasyon göstergeleri ve standartları, uygulandıkları ülkelere göre hazırlanışında, formülasyonunda, derinliğinde ve kapsamında farklılık gösterebilir, ancak hepsi içerik, anlam ve yönelimlerde ortak bir zeminde buluşur (Al-Khatib ve Al-Khatib, 2010; Odeh, 2007).

Uluslararası standartlar, birçok ülkeden uzmanların fikir birliğiyle geliştirilen ve global olarak tanınan bir otorite tarafından onaylanıp yayınlanan bir belgedir. Bu standartlar, kullanıcıların aynı sonuçları defalarca elde etmelerini sağlayan kuralları, yönergeleri, işlemleri veya özellikleri içerir. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için eğitim programları söz konusu olduğunda, özellikle otizm spektrum bozukluğuna yönelik artan gerçek ilgi ışığında, kalite kontrolünün varlığına ihtiyaç vardır. Bu bölümde, özel gereksinimleri olan çocuklara, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar da dahil olmak üzere, hizmet veren eğitim kurumları, programlar ve eğitim hizmetleri için bazı global göstergeleri ve standartları kısaca sunacağız. Bu standartlar, engelli bireylerle ilgilenen kurumlar, konseyler ve dernekler tarafından hazırlanan ve kullanılan özellikleri ve spesifikasyonları içerir:

Uluslararası standartlar, çeşitli ülkelerden uzmanların fikir birliğiyle geliştirdiği ve global olarak tanınan bir otorite tarafından onaylanıp yayınlanan belgelerdir. Bu standartlar, kullanıcıların aynı sonuçları tekrar tekrar elde etmelerini sağlayan kurallar, yönergeler, işlemler veya özellikler içerir. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için eğitim programlarına gelince, özellikle OSB'ye yönelik artan ilgi ışığında, kalite kontrolünün varlığına ihtiyaç vardır. Bu bölümde, özel gereksinimleri olan çocuklara, OSB olan çocuklar da dahil olmak üzere hizmet veren eğitim kurumları, programlar ve eğitim hizmetleri için bazı global göstergeleri ve standartları kısaca sunacağız. Bu standartlar, engelli bireylerle ilgilenen kurumlar, konseyler ve dernekler tarafından hazırlanan ve kullanılan özellikleri ve spesifikasyonları içerir:

1. **Council for Exceptional Children (CEC):** CEC, özel eğitim alanında profesyonel uygulama standartları serisi benimsemiştir. Ayrıca, OSB dâhil olmak üzere çeşitli engellilik grupları için hizmet sunumuyla ilgili standartları belirlemiştir. CEC tarafından

önerilen bu standartlar, OSB olan çocuklara sunulan eğitim programları ve hizmetlerin kalitesini kontrol etmek için uzmanlar tarafından kullanılabilir ve CEC, özel gereksinimleri olan bireylerle ilgili tüm araştırmacılar, uzmanlar, öğretmenler, ebeveynler ve diğer ilgili kişiler için bir referans noktası olarak kabul edilir (2003 ,CEC) .

2. **National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE):** NCATE, öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonu için standartlar sunar.

3. **National Commission for the Accreditation of Special Education Services (NCASES):** NCASES, özel eğitim hizmetlerinin akreditasyonu için uluslararası standartlar geliştirmiştir.

4. **Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium Special Education SubCommittee (INTASC):** INTASC, özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirilmesi ve desteklenmesi için standartlar sunar.

5. **British Columbia'daki Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Değerlendirilmesi ve Tanısı İçin Standartlar ve Yönergeler:** Bu, British Columbia Sağlık Planlama Bakanlığı için hazırlanan bir çalışmadır ve OSB olan çocukların değerlendirilmesi ve tanısı için rehberlik sağlar.

6. **Illinois Eyaleti Özel Eğitim Sertifikasyon Yapısı ve İçerik Alanı Standartları:** Illinois Eyalet Eğitim Kurulu Özel Eğitim Merkezi tarafından sunulan özel eğitim programları ve standartlarının lisanslanması ve akreditasyonu ile ilgilidir.

7. **Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Özel Eğitim Standartları ve Temel Bileşenler:** OSB olan öğrencilere yönelik eğitim programlarının temel bileşenleri için standartlar sunar.

Bu göstergeler ve standartlar, İstanbul'daki Arap özel eğitim merkezlerinde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sunulan eğitim hizmetleri ve programları için kalite göstergeleri ve denetimleri olarak kabul edilebilir. Özellikle, eğitim kurumlarına ve engellilik alanında çalışan profesyonellerin uygulamalarına özgü standartlar bulunmaktadır. Bunlar arasında, OSB olan çocukların eğitimine ilişkin temel bilgiler, gelişim, öğrenenin özellikleri, bireysel eğitim farklılıkları, öğretim stratejileri, öğrenme ortamları ve sosyal etkileşimler, dil, öğrenme planlaması, değerlendirme ve çocukların eğitimi ile ilgili profesyonel ve etik uygulamalar yer almaktadır. Aşağıda, eğitim kurumunun standartlara ve unsurlarına uyum düzeyini belirlemek için global kuruluşlar tarafından kullanılan özellikleri ve özellikleri içeren çalışma konusuyla ilgili standartların kısa bir özeti sunulmaktadır:

1. Birinci Standart: Yönetim ve Çalışanlar

Eğitim kurumlarının kurumsal sistemleri, politika oluşturma, karar alma, politika belirleme ve kaynak tahsisi gibi yönetim rollerini, kurumun misyonuyla uyumlu bir şekilde tanımlar. Ayrıca, kurumun misyonunu gerçekleştirmek için eğitilmiş ve nitelikli teknik ve eğitim personeli sağlar ve bu kaynakların kullanım verimliliğinin, kurumun sürekli değerlendirme sürecinin bir parçası olarak analiz edilmesi ve değerlendirilmesi gerekir. Çalışanların nitelikleri, deneyimleri ve beklentileri, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitimi ve programın başarısı için merkezi bir rol oynar. Benzer şekilde, öğretmenleri desteklemekten sorumlu yönetim de başarının yolunu açabilir. OSB olan çocuklara etkili eğitim sunmanın birçok zorluğu ve çalışanların kritik rolü göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin, profesyonel yardımcılarının ve yöneticilerin eğitimi ve mesleki gelişimi son derece önemlidir. En azından, çalışanlar OSB'nin özelliklerini bilmeli ve OSB olan çocuklar için kanıta dayalı uygulamalarda mükemmel becerilere sahip olmalıdır. Ayrıca, otizm bozuklukları konusunda uzman bir kişi tarafından danışmanlık ve denetim sağlanmalıdır. Öğretim üyeleri ayrıca tüm uygun belgelere erişebilmeli ve iş sorumluluklarının tamamen farkında olmalıdır. Son olarak, mesleki gelişim fırsatları için sürekli yönetim desteği sağlanmalı ve programı iyileştirmek için tasarlanmış resmi bir diyalog, yüksek kaliteli bir programın kritik bir unsuru olarak kabul edilmelidir (New Jersey Department of Education, 2023).

2. İkinci Standart: Hizmetler ve Programlar

Otizm spektrum bozukluğu, öğretmenler için benzersiz zorluklar oluşturur. Özellikle, OSB olan çocuklar genellikle dikkat, taklit, iletişim ve sosyal uyum gibi alanlarda belirgin zorluklar yaşarlar. Bu beceriler, başarılı öğrenme için temeldir. Bu ihtiyaçları uygun bir şekilde karşılamak için öğretmenlerin, tüm çocukların öğrenme sürecinden zevk almasını ve yeni beceriler kazanmasını sağlayacak yoğun bir eğitim deneyimi geliştirmeleri ve uygulamaları gerekmektedir. Sunulan eğitim programları ve hizmetlerin derinlik, kapsayıcılık ve bütünlük ile karakterize edilmesi; eğitim merkezlerinin eğitim içeriklerini ve öğrencilerin öğrenme hedeflerini açıklaması; akademik, bilişsel, bağımsızlık, dil, sosyal, iletişim, motor ve genel güvenlik becerileri öğretmesi gerekmektedir (New Jersey Department of Education, 2023). Hizmet ve program standartlarına ilişkin göstergeler şunlardır:

2.1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP):

Bireysel Eğitim Programı (BEP), engelli çocuklar için özelleştirilmiş bir eğitim planını tanımlayan yazılı bir belgedir. BEP, çocuğun öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek, belirli eğitim hedefleri koymak ve bu ihtiyaçları karşılamak için sağlanacak özel eğitim ve ilgili hizmetleri tanımlamak için tasarlanmıştır. BEP, çocuğun velileri, öğretmenler, özel eğitim çalışanları ve gerektiğinde diğer profesyoneller dâhil olmak üzere çok disiplinli bir ekip tarafından geliştirilir. Ekip, çocuğun mevcut akademik performansını gözden geçirmek, çocuğun güçlü yönlerini ve ihtiyaçlarını değerlendirmek ve uygun hedefler ve konaklama yerleri belirlemek için bir araya gelir. BEP ayrıca, çocuğun mevcut akademik başarı ve işlevsel performans seviyesi, yıllık hedefler, özel eğitim, ilgili hizmetler, konaklama, düzenlemeler ve diğer gerekli özel eğitim desteği hakkında bilgiler içerir. Çocuğun ihtiyaçlarını karşılamaya devam ettiğinden emin olmak için en az yılda bir kez gözden geçirilir ve güncellenir.

2.2. Referans Programı:

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için tasarlanan tüm programlar, araştırmaya dayalı bir referans müfredatı içermeli ve global öğrenme standartlarıyla uyumlu olmalıdır. Müfredat, ayrıca, öğrencinin bağımsızlığını artıran ve çevreye daha gelişmiş yollarla yanıt verme yeteneğini geliştiren yazılı hedefler de içermelidir. Bunu başarmak için, müfredat çocuğun bireysel özelliklerine, örneğin yaş, yetenekler ve öğrenme tercihlerine göre uyarlanmalıdır (New Jersey Department of Education, 2023).

2.3. Eğitim Şekilleri:

Öğretim yöntemleri, kavramların, becerilerin, uygulamaların ve etkinliklerin bütünleşmesine dayanır; bu bütünleşme, çocukların becerilerini, bilgilerini ve yeteneklerini geliştirerek onları bağımsızlığa ulaştırmak için tasarlanmıştır. Bu süreçte, çocukların eğitim hedeflerine uygun öğretim stratejileri kullanılır ve bu stratejiler, çocukların bütüncül kişiliklerinin oluşumuna katkıda bulunur (New Jersey Department of Education, 2023).

2.4. Davranışları Değiştirme:

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar, bireysel özelliklerine bağlı olarak çeşitli zorlayıcı davranışlar sergileyebilirler. Sıklıkla, bu davranışlar bir istek veya ihtiyacı iletme çabasının ya da duyuşal girdilerin kaçış veya savaş yanıtını tetiklemesinin bir

sonucu olabilir. Etkili işlevsellik veya eğitim programına başarılı bir şekilde katılımı etkileyen davranışların değerlendirilmesi ve müdahalesi gereklidir. Bu nedenle, problemlı davranışları ele alan müdahale stratejileri, davranışların gerçekleştiğı bağlamlar ve çocuk için davranışın işlevi hakkında değerlendirme bilgilerini içermelidir. Ayrıca, OSB olan çocuğun ihtiyaçlarını karşılayan ve çocuğun dosyası, eğitim programı, kayıtlar, davranış değıştirme planları ve çocuğun ilerlemesini gösteren değerlendirme sonuçları ile doğrulanan davranış değıştirme programları kullanılmalıdır (New Jersey Department of Education, 2023).

3. Üçüncü standart: Ailenin Katılımı, Desteğı ve Bilgilendirilmesi

Eğitim çabalarının çoğı haklı olarak çocuklara odaklanırken, yüksek kaliteli programlar aynı zamanda aile değerlerini, hedeflerini ve ilgi alanlarını da içermelidir. Eğitim çalışanları ile aile bireyleri arasındaki işbirliğı, tüm çocukların başarısı için, özellikle otizm spektrum bozukluğu olanlar için, zorunludur. Bu göstergelerin özü eşitlik ve destektir. Ailelerin, çocuklarına yönelik eğitim hizmetlerinin sunumunda aktif olarak yer almasını sağlayan prosedürleri takip ederek, değerlendirme sürecine katılımı ve eğitim programının yazılmasına katkıda bulunması yoluyla ailelerin katılımı, desteklenmesi ve güçlendirilmesi gerçekleştirilir. Ayrıca, merkezlerin eğitim ve farkındalık programları, rehberlik broşürleri ve psikolojik danışmanlık ve destek hizmetleri aracılığıyla sağladığı destek de bu sürecin bir parçasıdır (New Jersey Department of Education, 2023).

4. Dördüncü Standart: Tanımlama ve Değerlendirme

Otizm spektrum bozukluğu olan bir çocuğun değerlendirmesi, çocuğun mevcut bilişsel, akademik, iletişim, sosyal ve duyuşsal yönlerini kapsayan geniş kapsamlı ve disiplinlerarası bir değerlendirme içermelidir. Değerlendirici, çocuğun yeteneklerini, güçlü yönlerini ve ihtiyaçlarını ayrıntılı bir şekilde açıklayan gelişimsel bir çerçeve içinde değerlendirme sonuçlarını sunmalıdır. Çocuğun farklı durumlarda gözlemlenmesi önemlidir, çünkü davranışlar ve beceriler, durumun yeniliğı, yapısı ve karmaşıklığına bağılı olarak değışebilir. Eğitim merkezleri, çocukların mevcut performans seviyelerini belirlemek, güçlü ve zayıf yönleri tespit etmek için değerlendirmeler yapar; bu, eğitim hizmetlerinin başlatılması, eğitim programlarının oluşturulması ve OSB olan çocuklara gerekli hizmetlerin sunulması için temeldir. Çocuğun uygunluğu için gerekli psikolojik ve eğitim değerlendirme araçları sağlanmalı, ailelerin değerlendirme sürecine katılımı aktifleştirilmeli ve çocukların

seviyelerini belirlemek ve eğitim çıktılarını ölçmek için değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır. Bu nedenle, çocuğun gelişim stratejilerinin temeli olan ve eğitim sürecinin kalitesini hedefleyen gelecekteki planların oluşturulmasında değerlendirme sürecinin kalitesine dikkat edilmelidir. Eğitim merkezlerinde sunulan programlar ve hizmetler için etkili bir değerlendirme sistemi tasarlanmalıdır (New Jersey Department of Education, 2023).

5. Beşinci Standart: Eğitim Ortamı

Eğitim ortamı, binanın kalitesi, başarıları, hedeflere ulaşma kapasitesi ve çocukların eğitim merkezinin olanaklarından ne ölçüde yararlandığı ile temsil edilir. Sınıflar, havalandırma, aydınlatma, okul mobilyaları ve eğitim araçları gibi tüm fiziksel donanımların eğitimin kalitesi ve çıktıları üzerinde büyük bir etkisi vardır. Bu tür fiziksel donanımlar ne kadar mevcutsa, öğretmenler ve çocuklar üzerinde o kadar olumlu bir etkisi olur ve tersi de geçerlidir (New Jersey Department of Education, 2023).

6. Altıncı Standart: Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme, otizm spektrum bozukluğu olan bireylerle ilgilenen özel eğitim merkezlerinin, programları ve hizmetleri değerlendirmek, güçlü ve zayıf yönleri tüm yönleriyle belirlemek ve gelecekte merkezin performansını geliştirmek için kullanacağı düzenli prosedürler bütünüdür. Bu değerlendirme, daha önce bahsedilen tüm standartları kapsar ve merkezin doğru ve objektif bir şekilde değerlendirilmesini sağlayacak bilimsel temellere dayalı bir değerlendirme aracının oluşturulmasını içerir (New Jersey Department of Education, 2023).

Bu bağlamda, İstanbul'daki Arap özel eğitim merkezlerinde bu tür standartların uygulanmasının önemi, bu merkezlerin otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sunduğu programların ve hizmetlerin kalite, nitelik ve verimlilik düzeyini garanti altına almak açısından büyüktür.

2.5. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde çalışma konusu ile ilgili olarak geçmiş yıllarda alanyazında yer alan araştırma bulgularına yer verilmiştir. Konu ile ilgili yapılan araştırma bulguları aşağıda kronolojik olarak açıklanmıştır.

Athbah (2023) tarafından yapılan araştırmada, Suudi Arabistan'da OSB'li öğrenciler için sağlanan özel eğitim hizmetlerinin düzeyini hizmet sağlayıcıların bakış açısından belirlemek ve sunulan hizmetlerin düzeyinde cinsiyet, akademik yeterlilik ve eğitim deneyimine bağlı olarak önemli farklılıklar olup olmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu çalışmada nicel yöntem kullanılmıştır. Veri toplamak için 4 bölümden (Hizmetler ve Programlar, Değerlendirme, Eğitim Ortamı ve Entegrasyon ve Geçiş Hizmetleri) oluşan bir anket hazırlanmıştır. Çalışmanın örneklemi, Asir vilayetinde OSB'li öğrencilere eğitim hizmetleri sunan özel eğitim merkezlerinden oluşmakta olup (12) merkez rastgele seçilmiştir. Elde edilen verilerin analiz sürecinde tanımlayıcı istatistiksel analiz kullanılmıştır. Sonuçlar, ortalama puanların (2.61-3.59) arasında değiştiğini, eğitim ortamının (3.59) ortalama ile ilk sırada yer aldığını, bunu (3.57) ortalama ile program ve hizmetlerin ve (3.49) ortalama ile değerlendirmenin izlediğini göstermiştir. Eğitim ortamı (2,61) ortalama ile son sırada yer almıştır. Ölçeğin genel ortalama puanı (3,31) olup, Suudi Arabistan'daki Özel Eğitim Merkezlerinde OSB'li öğrencilere sunulan hizmetlerin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçtan, sunulan hizmetler konusunda temsil edilen mevcut durumun düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, sorumlu makamlar tarafından iyileştirilebilecek ve geliştirilebilecek makul bir şey olduğu fikrini yaratmaktadır. Ayrıca bulgular, hizmet sağlayıcıların OSB'li öğrencilere sundukları hizmetlerin derecesinde değişkenlere (cinsiyet, deneyim ve eğitim yeterliliği) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir.

Benhkom (2023) tarafından yapılan araştırmada Libya'da üç şehrin (Misurata, Zlatan ve Elkhoms) merkezlerinde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sağlanan eğitim programlarının kalite güvencesi için standartlar geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel yöntem kullanılmış ve çalışma grubu kapsamlı sayım örnekleme modeli ile belirlenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde tanımlayıcı istatistiksel veri analiz yöntemleri uygulanmıştır. Araştırma örneklemi, Libya'nın üç şehrinde (Misrata - Zliten - Al-Khums) otizm spektrum bozuklukları konusunda uzmanlaşmış (22) faaliyet merkezinin yönetimlerinden toplanan bilgilere göre (241) katılımcıdan oluşmaktadır. Çalışmanın amaçlarına ulaşmak için, Otizm Spektrum bozukluğu olan çocuklara sağlanan eğitim programlarının kalite güvencesini değerlendirmek üzere bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek seksen yedi alt göstergeyi kapsayan (9) boyuttan oluşmaktadır. Çalışma sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır: Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sağlanan eğitim programlarının kalite güvencesi

için standartlar geliştirmeye yönelik bir Model Önerisi oluşturulmuştur. Önerilen bu model (9) Kriterden (Stratejik Planlama, Yönetim ve Personel, Eğitim Ortamı, Öğretim Yöntem ve Stratejileri, Hizmetler ve Programlar, Mesleki Etik, Aile Katılımı ve Desteği, Birleşme ve Geçiş Hizmetleri, Ölçme ve Değerlendirme) oluşmaktadır. (87) alt göstergelyi kapsamaktadır. Tüm kalite standartlarının uygulanabilirlik düzeyi (%50) nispi ağırlıkla düşük bulunmuştur. Yönetim ve çalışanlar standardı görelî ağırlığı (%55) ile en yüksek uygulanabilirlik düzeyini elde etmiştir (Orta) ve Stratejik Planlama standardı görelî ağırlığı (%32) ile otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sağlanan tüm eğitim programları ve hizmetleri arasında en düşük standart olarak bulunmuştur. Bu da Libya'daki otizm merkezleri arasında otizm spektrum bozukluğu olan kişilere sağlanan eğitim programlarının ve hizmetlerinin kalitesi konusunda net bir vizyon olmadığı anlamına gelmektedir.

Rezkiyani ve Diana (2023) tarafından yürütölen araştırmada, Bandung'daki özel bir OSB okulu tarafından Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklara sağlanan eğitim hizmetlerinin analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması modelinde yürütölmüştür. Bu çalışmada amaçlı örnekleme şeklinde bir örnekleme tekniğı kullanılmıştır. Çalışma Endonezya'nın Bandung kentinde bulunan OSB özel okullarından birinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada uygulanan veri toplama teknikleri, araştırmacıların OSB engeli olan öğrencileri sınıfta öğrenme sürecinde gözlemlmelerinin yanı sıra ebeveynler ve sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerdir. Bu çalışmanın deneğı OSB engeline sahip bir öğrencidir. Çalışmanın bulguları, OSB özel okullarının deneklerin ihtiyaçlarına göre en uygun eğitim hizmetlerini sağladığını ortaya koymuştur. Sağlanan eğitim hizmetleri, öğretme ve öğrenme, müfredat, yaklaşım ve yöntemler, öğretme ve öğrenme araçları ve değerlendirme ilkelerini takip etmektedir. Doğru eğitim hizmetinin seçilmesi, deneklerin potansiyellerini en iyi şekilde artırmalarına yardımcı olacaktır. Bu araştırmanın sonucu, denek için en iyi sonuçları almak üzere yürütölen programın devamında öğretmenler ve ebeveynler için program önerileridir.

Omak ve diğerleri (2022) tarafından yürütölen araştırmada ise sınıfında OSB'li öğrenci bulunan özel eğitim öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) kullanılmıştır. Ayrıca bu araştırmada ise görüşme tekniğı kullanılmış ve elde edilen veriler, betimsel analiz tekniğı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma, Milli Eğitim

Bakanlığı'na bağı bir okulda OSB'li öğrencilerle çalışan ve amaçlı örnekleme tekniğine göre belirlenen 12 özel eğitim öğretmeni ile görüşülerek yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin OSB'li öğrencilerin eğitiminde yeterliklerinin düşük olduğu, yeterliklerini yükseltmek için hizmet içi eğitimlere katılma, seminerler alma, kurslara gitme, yüksek lisans tamamlama veya lisansta farklı dersler alma yollarına gittikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin çoğu, özel alan yeterlikleri bağlamında OSB'li öğrencilerin problem davranışlarıyla baş etmede güçlük yaşadıklarını bildirmişlerdir. Bu öğretmenlerin OSB'li öğrencilerin eğitiminde kullandıkları strateji veya teknikler bakımından oldukça yetersiz bilgiye sahip oldukları ve bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanmalarına yönelik eğitimlere gereksinim duydukları görülmüştür. Aile eğitimleri ve aile ile işbirliği noktasında dikkat çeken olumlu sonuçlar elde edilmesine rağmen öğretmenlerin bu süreçte güçlük yaşamaları da olası bir sonuç olarak değerlendirilmiştir.

Sarı ve diğerleri (2021) tarafından yapılan araştırmada ise OSB olan çocuklara sahip annelerin çocuklarına sunulan destek eğitim hizmetlerini ile ilgili deneyimlerinin kendi görüşlerine dayalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde tasarlanmış olup çalışma grubu ölçüt örneklem modeli ile belirlenmiştir. Araştırmanın verilerinin toplanmasında görüşmelerden yararlanılmış ve elde edilen veriler betimsel analizi kullanılarak yorumlanmıştır . Çalışma grubunu çocuğu destek eğitim hizmeti alan 38 anne oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, annelerin çocuklarının tanısı, eğitimi ve yasal hakları hakkında bilgilendirilmeye ve bu konuda kendilerine eğitim verilmesine ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Annelerin çocuklarının eğitim alma sürecinde bilgilendirilmeye ve bu konuda kendilerine eğitim verilmesi üzerine ifadelerine ulaşılmıştır. Çocuklarının eğitim hayatında aktif rol almak isteyen annelerin okul yönetimi, sınıf öğretmeni, destek eğitim hizmetleri sunan öğretmenler vb çocuğunun eğitim hayatında yer alan bireylerin işbirliği içerisinde süreci yönetmeleri gerektiği düşüncesinde oldukları da araştırmanın dikkat çeken sonuçlarından olmuştur.

Shkokani ve Al-Smadi (2018) tarafından yapılan araştırmada, merkezlerde Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklara yönelik programlarda kalite kontrol göstergelerinin uygulanma düzeylerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel yöntem kullanılmış ve çalışma grubu tesadüfi örnekleme modeli ile belirlenmiştir. Elde edilen verilerin analiz sürecinde istatistiksel analiz kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini 25 resmi, özel ve gönüllü merkez oluşturmuştur. Veri toplama amacıyla, genç otizmlilere yönelik pedagojik programlarda kalite kontrol göstergeleri oluşturulmuştur. Ölçek, doksan bir ikincil göstergeyi kapsayan dokuz boyuttan oluşmaktadır ve araştırmacı iddialarını gerekçelendirmek için güvenilirlik ve geçerlilik prosedürlerini takip etmektedir. Sonuçlar, otizmlilere yönelik pedagojik programlarda kaliteyi kontrol eden ölçek boyutlarının uygulanabilirlik yüzdelerinin yüksek ve orta olduğunu göstermektedir. Kalite kontrolü için yüksek uygulanabilirliğe sahiptirler (%70) ve boyutların uygulanabilirlik yüzdeleri (%54-%94) arasındadır; burada ölçme ve değerlendirme boyutu en yüksek yüzde olan %94'e ulaşmaktadır ve aynı şey pedagojik metodoloji boyutu için de geçerlidir. Pedagojik organizasyon programı ve pedagojik programlar ve müfredat için geri bildirim ve öz değerlendirme boyutu ise %54 ile en düşük yüzdeye sahiptir. Sonuçlar ayrıca fiziksel ortam, pedagojik programlar ve müfredat ve pedagojik metodoloji boyutlarıyla karakterize edilen kalite kontrol göstergelerinin uygulanabilirlik düzeyleri arasında istatistiksel farklılıklar olduğunu göstermektedir. Fiziksel ortamla ilgili farklılıklar özel kuruluşların ilgisini çekerken, pedagojik programlar ve müfredat ve metodoloji ile ilgili farklılıklar gönüllü kuruluşların ilgisini çekmektedir. Diğer boyutlarda herhangi bir istatistiksel farklılık bulunmamaktadır. Sonuçlar ayrıca, otizm programları tarafından sunulan hizmet türleri arasında istatistiksel farklılıklar olduğunu göstermektedir (otizm ve zihin engellilik ve genel engellilik). Bu farklılıklar program felsefesi, ölçme ve değerlendirme ve aile katılımı boyutlarında gösterilmektedir. Farklılıklar, genel engellilere sponsorluk yapan merkez ve kuruluşların ilgi alanındadır. Boyutların geri kalanları arasında başka herhangi bir farklılık yoktur.

Akçin ve diğerleri (2016) tarafından yapılan araştırmada, bağımsız otistik çocuklar eğitim merkezinde (OÇEM) yaşanan sorunların öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma deseninin kullanıldığı araştırmanın veri toplama sürecinde standardize edilmiş açık-uçlu görüşme yöntemi kullanılmış ve elde edilen veriler tümevarım yoluyla analizi kullanılarak yorumlanmıştır. Bu araştırmaya, 26 kadın ve 5 erkek olmak üzere toplam 31 öğretmen katılmıştır. Katılımcılar tarafından ifade edilen sorunlar fiziki koşullar, yerleştirme, öğretmen özellikleri, kapsamlı eğitim programı, bireyselleştirilmiş eğitim planlarının hazırlanması, uygulanması ve aile başlık altında açıklanmıştır. Otizmlili çocuklara eğitim vermekte olan eğitim kurumlarında yaşanan sorunların neler olduğunun bilinmesi bu kurumlarda verilmekte olan eğitim ve öğretim kalitesinin geliştirilmesi bakımından önem taşımaktadır. Araştırmanın sonucunda, otistik

çocuklar eğitim merkezleri öncelikle fiziksel ortamı otizmlı çocukların gereksinimleri göz önünde bulundurularak düzenlenmelidir. Bu merkezler öğrenci alımı ve sınıflara yerleştirilmesinde merkezin uzmanları tarafından yapılacak ayrıntılı eğitsel değerlendirme sonuçları göz önünde bulundurulmalıdır. Bu merkezlerde çalışan öğretmenlere, otizm ve otizmlı çocukların eğitiminde kullanılan veri tabanlı ve bilimsel dayanaklı uygulamalar konusunda eğitim verilmelidir. Otizmlı bireylerin gereksinim duyduğu kapsamlı işlevsel beceri programı hazırlanmalıdır. Bireyselleştirilmiş eğitim planları ve öğretim programlarının hazırlanması ve uygulanması konusunda öğretmenlere eğitim verilmeli, bu merkezlerdeki eğitim destek servis hizmetleri ile desteklenmelidir. Otistik çocuklar eğitim merkezlerine eğitim gören otizmlı çocuğa sahip ailelere çocuklarına çeşitli beceri ve davranışları kazandırmak ve yasal hakları hakkında bilgilendirmek için eğitimler verilmeli, ailelerin gereksinim duyduğu psikolojik destek gerek alan uzmanları tarafından gerekse destek grupları tarafından sağlanması için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Qawasmeh (2016) tarafından yürütölen çalışmada, Suudi Arabistan Krallığı'ndaki özel eğitim merkezlerinde otizm bozukluğu olan çocuklara sunulan eğitim programları ve hizmetlerinin uluslararası standartlar ışığında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma betimsel analitik yaklaşımı takip etmektedir. Çalışmanın örneklemini, Cidde Valiliği'nde otizm bozukluğu olan çocuklar için eğitim programları ve hizmetleri sunan, rastgele seçilen (10) resmi, özel ve gönüllü özel eğitim merkezinden oluşmaktadır. Suudi Arabistan Krallığı'ndaki özel eğitim merkezleri tarafından otizm bozukluğu olan çocuklara sağlanan eğitim programları ve hizmetlerinin standardı hakkında veri toplamak amacıyla, bu çocuklara sunulan programların standardını değerlendirmek için (58) göstergeden oluşan bir araç oluşturulmuştur. Eğitim programları ve hizmetleri, eğitim ortamı, değerlendirme, kaynaştırma ve geçiş hizmetleri boyutlarını içeren aracın güvenilirliği ve geçerliliği teyit edilmiştir. Elde edilen verilerin analiz sürecinde istatistiksel analiz kullanılmıştır. Sonuçlar, ortalamaların (2. 33-3. 26) arasında değiştiğini, eğitim ortamının en yüksek (3. 26) ortalama ile ilk sırada yer aldığını, kaynaştırma ve geçiş hizmetlerinin (2. 33) ortalama ile son sırada yer aldığını ve aracın bir bütün olarak aritmetik ortalamasının (2. 91) olduğunu göstermiştir.

Roden (2011) tarafından yürütölen çalışmada amaç, Kentucky devlet okullarında otizmlı öğrencilere sunulan mevcut okul temelli hizmet/programların durumunu keşfetmektir. Bu çalışma ayrıca Kentucky'deki okul bölgeleri için güçlü veya zayıf yönler

olarak tutarlı bir şekilde ortaya çıkan program bileşenleri olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, okul bölgelerinin Otizm Spektrum Bozuklukları Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (NPDC on ASD) tarafından tavsiye edilen temel program bileşenlerini tam olarak uygulayıp uygulamadıklarını belirlemek için yapılmıştır. NPDC on ASD merkezi, otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için yüksek kaliteli eğitim temelli destek ve hizmetlerin uygulanmasını yönlendirmek üzere dokuz yol gösterici ilke belirlemiştir. Bu çalışma, doğası gereği keşfedici olan betimsel bir değerlendirme çalışmasıdır. Bu çalışmada Otizm Programı Kalite Göstergeleri (APQI) kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz teknikleri ile analiz edilmiştir. Bir eğitim kooperatifindeki 17 okul bölgesinden özel eğitim müdürleri ve bölge otizm ekibi üyeleri Otizm Programı Kalite Göstergelerini doldurmuş ve 14 temel program bileşeni için bir uygulama düzeyi derecelendirmesi sağlamıştır. Katılımcı grupları arasında tutarlılık sağlamak için her gruptan gelen yanıtlar karşılaştırılmıştır. Her okul bölgesine genel bir derecelendirme puanı verilmiştir. Nicel veriler, ortalama olarak, özel eğitim müdürlerinin bölge otizm üyelerinden daha yüksek uygulama seviyeleri bildirdiğini göstermiştir. Bununla birlikte, bir bütün olarak eğitim kooperatifi, katılımcı gruplar arasında çok az değişkenlik göstermiştir, bu da derecelendirmelerde tutarlılığa işaret etmektedir. Göstergeler için ortalamaların ilçelere göre karşılaştırılması, endişe alanlarının okul ilçeleri arasında tutarlı bir şekilde dağılmadığını ortaya koymuştur. İlçelere göre göstergeler için daha düşük derecelendirme puanları eğitim kooperatifi geneline yayılmıştır. Düşük puan alan program bileşenleri arasında Toplumsal İşbirliği, Aile Katılımı ve Desteği, Müfredat ve Program Değerlendirme yer almaktadır. Son olarak, araştırma, örnekleme yer alan okul bölgelerinin %75'inin, otizmlili öğrencilerin hepsine olmasa da çoğuna kaliteli hizmetler için yeterli kanıt gösteren okul temelli otizm programı sağladığını ortaya koymuştur.

Crimmins ve diğerleri (2001) tarafından yürütülen araştırmada bu araştırma, otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere hizmet veren okullar ve programlar için bir öz değerlendirme ve kalite geliştirme rehberi olarak tasarlanan Otizm Programı Kalite Göstergeleri (APQI) sunmaktadır. APQI, New York Eyaleti Eğitim Bakanlığı'nın talebi üzerine New York Otizm Ağı tarafından geliştirilmiştir. APQI, otizmlili öğrenciler için başarılı sonuçlarla sonuçlanan kaliteli programların ölçütlerini sağlayarak New York Eyaletindeki tüm öğrencilerin yüksek eğitim standartlarını karşılayan özel eğitim alması hedefini desteklemektedir. APQI, otizmlili öğrenciler için yüksek kaliteli ve etkili eğitim programlarıyla bağlantılı olan araştırmaya dayalı bileşenlerin bir derlemesidir. APQI'deki

maddeler, bilimsel literatürün gözden geçirilmesi, profesyonel deneyim ve otizm alanındaki ulusal uzmanların girdi ve incelemeleri dahil olmak üzere çeşitli kaynaklardan elde edilmiştir. APQI ayrıca otizmlı öğrencilerin ebeveynleri, savunuculuk grupları ve okul personeli dahil olmak üzere New York Otizm Ağı'nın bölgesel danışma gruplarından temsilciler tarafından da gözden geçirilmiştir. APQI, aşağıdaki 14 alanı değerlendirmek için dört puanlık bir derecelendirme sistemi ve uygulanabilir olmayan bir derecelendirme kullanır: yedi kategori (bireysel değerlendirme, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının geliştirilmesi, müfredat, öğretim faaliyetleri, öğretim yöntemleri, öğretim ortamları ve gözden geçirme ve ilerleme ve sonuçların izlenmesi) öğrenciler için eğitim sürecinin belirli yönleriyle ilgilidir ve yedi kategori (aile katılımı ve desteği, dahil etme, bir ortamdan diğerine geçişi planlama, zorlayıcı davranış, topluluk işbirliği, personel ve program değerlendirmesi) program özelliklerine ve desteklerine daha geniş bir şekilde atıfta bulunur.

İlgili çalışmalar incelendiğinde, özel eğitim öğretmenlerinin OSB'li çocuklara sunulan eğitim hizmetleri ve programlarındaki kalite düzeyine ilişkin görüşlerini uluslararası kalite standartlarına göre inceleyen ve aynı zamanda cinsiyet, yaş, eğitim durumu, deneyim ve merkez türüne göre kalite düzeyinde farklılık olup olmadığını test eden bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma, İstanbul'daki Arap özel eğitim merkezlerinde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sunulan eğitim hizmetleri ve programlarının kalitesini, özel eğitim öğretmenlerinin bakış açısından uluslararası kalite standartlarına göre değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu değerlendirme, OSB olan çocuklara yönelik sunulan programların ve hizmetlerin gerçek kalite düzeyini belirlemek, elde edilen başarıları tespit etmek, zayıf yönleri saptamak ve bunları iyileştirerek yüksek kaliteli, nitelikli hizmet sunumu sağlamak için yapılmaktadır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi başlıkları yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi tarama modellerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. İstanbul'daki Arap otizm merkezlerinde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sağlanan hizmetlerin ve eğitim programlarının uluslararası kalite standartlarına göre kalite düzeyini ortaya koyulmasının ve çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmasından dolayı betimsel tarama modelinde bir araştırma desenlenmiştir. Tarama modelleri geçmişte ya da halen varolan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2012).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul'daki Arap otizm (özel eğitim) merkezlerinde çalışan tüm özel eğitim öğretmenleri, örneklemini ise bu evrenden “amaçlı örnekleme” yöntemiyle seçilen İstanbul'daki 8 Arap otizm merkezine dağılmış 90 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Amaçlı örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır (Balcı, 2010).

Tablo 4: Araştırmaya Katılan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Tanımlayıcı Özellikleri

Değişkenler		N
Katılımcılar	Özel Eğitim Öğretmeni	90
Cinsiyet	Erkek	19
	Kadın	71
Yaş (Yıl)	30 yaş ve altı	43
	31-35 yaş	26
	36 yaş ve üzeri	21
Eğitim Durumu	Lise	8
	Lisans	67
	Lisansüstü	15
Mesleğinizde kaçınıcı yılınız (Deneyim)	1-5 yıl	55
	6-10 yıl	27
	11 yıl ve üzeri	8
Merkez Türü	Gönüllü	25
	Özel	65
Genel olarak özel eğitim çocuklarla veya özel olarak otizm spektrum bozukluğu ile ilgilenmek için lisans veya yüksek lisans eğitiminiz var mı?	Evet	50
	Hayır	40

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına yönelik olarak elde edilmek istenen verilerin toplanmasında anket tekniği kullanılmıştır. Anket, özel eğitim öğretmenlerine Google form kullanılarak elektronik ortamda dağıtılmıştır. Faydalanılan anket formu 2 bölümden oluşmaktadır. İlgili anket formunda yer alan ölçüm araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda açıklanmaktadır.

1. Demografik Bilgi Formu

Anketin ilk bölümü demografik bilgi formundan oluşmaktadır. Demografik Bilgi Formu (Ek-1), ankete katılan özel eğitim öğretmenlerine ilişkin kişisel bilgilerin yer aldığı bir formdur. Araştırma Kapsamındaki Katılımcılara Ait Demografik Bulgular:

Tablo 5: Cinsiyete Göre Dağılım

		n	%
Cinsiyet	Erkek	19	21,1
	Kadın	71	78,9

Katılımcıların %21,1'i (n=19) erkek, %78,9'u (n=71) kadındır.

Tablo 6: Yaşa Göre Dağılım

		n	%
Yaş	30 yaş ve altı	43	47,8
	31-35 yaş	26	28,9
	36 yaş ve üzeri	21	23,3

Yaşları incelendiğinde, %47,8'i (n=43) 30 yaş ve altı, %28,9'u (n=26) 31-35 yaş ve %23,3'ü (n=21) 36 yaş ve üzeridir.

Tablo 7: Merkez Türüne Göre Dağılım

		n	%
Merkez Türü	Gönüllü	25	27,8
	Özel	65	72,2

Merkez türü %27,8'inin (n=25) gönüllü, %72,2'sinin (n=65) özeldir.

Tablo 8: Eğitim Duruma Göre Dağılım

		n	%
Eğitim Durumu	Lise	8	8,9
	Lisans	67	74,4
	Lisansüstü	15	16,7

Eğitim durumları incelendiğinde, %8,9'u (n=8) lise, %74,4'ü (n=67) lisans ve %16,7'si (n=15) lisansüstü mezunu olarak belirtilmiştir.

Tablo 9: Mesleğinizde Kaçınıcı Yılınıza (Deneyim) Göre Dağılım

		n	%
Mesleğinizde kaçınıcı yılınız (Deneyim)	1-5 yıl	55	61,1
	6-10 yıl	27	30,0
	11 yıl ve üzeri	8	8,9

Meslekteki çalışma yılları incelendiğinde, %61,1'i (n=55) 1-5 yıl, %30,0'ı (n=27) 6-10 yıl ve %8,9'u (n=8) 11 yıl ve üzeri çalışmaktadır.

Tablo 10: Genel Olarak Özel Eğitim Çocuklarla veya Özel Olarak Otizm Spektrum Bozukluğu ile İlgilenmek için Lisans veya Yüksek Lisans Eğitiminiz Var mı? Durumuna Göre Dağılım

		n	%
Genel Olarak Özel Eğitim Çocuklarla veya Özel Olarak Otizm Spektrum Bozukluğu ile İlgilenmek için Lisans veya Yüksek Lisans Eğitiminiz var mı?	Evet	50	55,6
	Hayır	40	44,4

“Genel Olarak Özel Eğitim Çocuklarla veya Özel Olarak Otizm Spektrum Bozukluğu ile İlgilenmek için Lisans veya Yüksek Lisans Eğitiminiz var mı?” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, %55,6'sı (n=50) evet, %44,4'ü (n=40) hayır yanıtı vermiştir.

2. Kalite değerlendirme

Anketin ikinci bölümü 6 ana standart ayrılmış bir dizi sorudan oluşan Otizm Programı Kalite Standartları ve Göstergeleri kullanılmıştır (Al-Khatib, 2011). Bu anket, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklara sağlanan eğitim hizmetleri ve programlarındaki kalite düzeyini, özel eğitim öğretmenlerinin bakış açısından uluslararası kalite standartlarına göre belirlemek ve sağlanan eğitim hizmetleri ve programlarının güçlü ve zayıf yönlerini ve bunların kalite düzeyi üzerindeki etkisinin derecesini tespit etmektedir. Anket için güvenilirlik ve geçerlilik testleri yapılmıştır. Bir dağılımın normal bir dağılım gösterip göstermediğine karar vermek için çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınır. Bu noktada basıklık ve çarpıklık değerlerinin kesme noktaları (sınırları) çarpıklık (Skewness) için mutlak değer olarak 3 ve basıklık (Kurtosis) için mutlak değer olarak 10'un üzerinde olmamalıdır (Kline 2011). Çalışmamızda bulunan tüm değerler belirtilen sınır aralıklarında

yer aldığı için normal dağılıma uygundur. Ölçeklerin Cronbach Alpha değerlerinin 0,70 ile 0,99 olması güvenilir olduğunu göstermektedir (Tavakol ve Dennick, 2011). Çalışmamızda bulunan tüm değerler belirtilen sınır aralıklarında yer aldığı için güvenilirdir. Aşağıdaki Tablo (5)'te anketin ikinci bölümü açıklanmaktadır. Aşağıdaki standartlara göre dağıtılan 78 sorudan oluşmaktadır:

Tablo 11: Kalite Değerlendirme Standartları ve Göstergeleri

N	Standard	Soruların sayısı (göstergeler)
1	Yönetim ve Çalışanlar	11
2	Hizmetler ve Programlar • Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) • Referans Programı • Eğitim Şekilleri • Davranışları Değiştirme	28 7 6 7 8
3	Ailenin Katılımı, Desteği ve Bilgilendirilmesi	11
4	Tanımlama ve Değerlendirme	9
5	Eğitim Ortamı	12
6	Öz Değerlendirme	7
Toplam		78

Anketin ikinci bölümünde kaliteyi değerlendirmek için beşli derecelendirmenin kullanıldığı Likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Madde puanlama sistemi; 1 (Kesinlikle katılmıyorum), 2 (Katılmıyorum), 3 (Nötr), 4 (Katılıyorum), 5 (Kesinlikle katılıyorum) olmak üzere birden beşe kadardır. Her bir sorunun uygulanabilirlik derecesini belirlemek için, her bir sorunun karşısındaki kutucuğa uygulanabilirlik derecesine göre bir onay işareti (✓) koyun. Ortalamaya göre her bir standart için doğrulama puanını belirleme standardı aşağıdaki gibidir: (1.00 - 1.80) çok düşük, (1.81 - 2.60) düşük, (2.61 - 3.40) orta, (3.41 - 4.20) yüksek, son olarak (4.21 - 5.00) çok yüksek.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacına yönelik olarak elde edilmek istenen verilerin toplanmasında anket tekniği kullanılmıştır. Anket hazırlandı ve danışman tarafından onaylandı, daha sonra tez önerisine eklendi ve onaylandı. İstanbul'daki Arap otizm (özel eğitim) merkezlerinden birini ziyaret ederek durum değerlendirmesi yapıldı ve onay aldıktan sonra bir Google Form hazırlayarak veri toplama sürecine başladım.

3.5. Verilerin Analizi

İstatistiksel analizler için SPSS 24,0 programı kullanıldı. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotlar (Ortalama, Standart Sapma, Medyan, Frekans, Oran, Minimum, Maksimum), kullanıldı. Demografik özelliklere göre ölçek farklarını belirlemek için Independent Sample T-Testi ve One-Way Anova testi kullanıldı. Anlamlılık $p<0,01$ ve $p<0,05$ düzeylerinde değerlendirildi.

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, İstanbul'daki Arap Otizm Merkezlerinde OSB'li çocuklara verilen hizmetlerin ve eğitim programlarının kalitesini değerlendirmeyi amaçlayan araştırmanın alt amaçları doğrultusunda, standartları geçerliliği, güvenilirliği ve madde analizi sonuçlarına, merkezlerdeki hizmetlerin ve eğitim programlarının kalite düzeyine ilişkin sonuçlara ve kalite düzeyinin farklı değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Bulgular araştırma sorularının sırasına uygun şekilde sunulmuştur. İstatistiksel analizlerden elde edilen bulgular alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır.

4.1. Güvenirlilik ve Normallik ile İlgili Bulgular

Bu bölümde güvenilirlik ve normallik ile ilgili sonuçlara yer verilmiştir. Sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 12: Standartların Alt Boyut Puan Ortalamaları, Normallik Dağılımları ve Cronbach's Alpha Değerleri

Standartlar	Ort±SS	Min-Max (Medyan)	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach's Alpha
Yönetim ve Çalışanlar	3,45±0,94	1,25-5 (3,41)	-0,158	-0,679	0,934
Hizmetler ve Programlar	4,15±0,53	2,29-5 (4,03)	-0,406	0,567	0,957
Ailenin Katılımı, Desteği ve Bilgilendirilmesi	3,27±1,16	1-5 (3,5)	-0,274	-1,044	0,967
Tanımlama ve Değerlendirme	3,99±0,69	1,27-5 (4)	-0,814	1,961	0,936
Eğitim Ortamı	3,83±0,73	1,58-5 (3,92)	-0,430	0,030	0,907
Öz Değerlendirme	3,55±1,08	1-5 (3,79)	-0,344	-0,678	0,956
Toplam	3,88±0,62	2,19-5 (3,83)	-0,033	-0,462	0,984

Yönetim ve Çalışanlar kategorisinde ortalama puan 3,45 olup, standart sapması 0,94'tür. Hizmetler ve Programlar kategorisinde ise ortalama 4,15 ve standart sapma 0,53 olarak belirlenmiştir. Ailenin Katılımı, Desteği ve Bilgilendirilmesi kategorisinde ortalama 3,27, standart sapma 1.16 iken, Tanımlama ve Değerlendirme kategorisinde ortalama 3,99, standart sapma 0,69'dur. Eğitim Ortamı kategorisinde ortalama 3,83 ve standart sapma 0,73

olarak hesaplanmıştır. Son olarak, Değerlendirme kategorisinde ortalama puan 3,05, standart sapma ise 1,08 olarak tespit edilmiştir.

Bir dağılımın normal bir dağılım gösterip göstermediğine karar vermek için çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınır. Bu noktada basıklık ve çarpıklık değerlerinin kesme noktaları (sınırları) çarpıklık (Skewness) için mutlak değer olarak 3 ve basıklık (Kurtosis) için mutlak değer olarak 10'un üzerinde olmamalıdır (Kline 2011). Çalışmamızda bulunan tüm değerler belirtilen sınır aralıklarında yer aldığı için normal dağılıma uygundur.

Ölçeklerin Cronbach Alpha değerlerinin 0,70 ile 0,99 olması güvenilir olduğunu göstermektedir (Tavakol ve Dennick, 2011). Çalışmamızda bulunan tüm değerler belirtilen sınır aralıklarında yer aldığı için güvenilirdir.

Tablo 13: Hizmetler ve Programların Alt Boyut Puan Ortalamaları, Normallik Dağılımları ve Cronbach's Alpha Değerleri

Hizmetler ve Programların	Ort±SS	Min-Max (Medyan)	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach's Alpha
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı	4,04±0,59	2,23-5 (4)	-0,072	-0,150	0,866
Referans Programı	4,11±0,55	2,07-5 (4)	-0,430	1,039	0,885
Eğitim Şekilleri	4,17±0,64	1,86-5 (4)	-0,692	1,207	0,948
Davranışları Değiştirme	4,28±0,55	3-5 (4)	-0,106	-0,636	0,906

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı kategorisinde ortalama puan 4,04 olup, standart sapması 0,59'dur. Referans Programı kategorisinde ortalama puan 4,11 olup, standart sapması 0,55'tir. Eğitim Şekilleri kategorisinde ortalama puan 4,17 olup, standart sapması 0,64'tür. Davranışları Değiştirme kategorisinde ortalama puan 4,28 olup, standart sapması 0,55'tir.

Bir dağılımın normal bir dağılım gösterip göstermediğine karar vermek için çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınır. Bu noktada basıklık ve çarpıklık değerlerinin kesme noktaları (sınırları) çarpıklık (Skewness) için mutlak değer olarak 3 ve basıklık (Kurtosis) için mutlak değer olarak 10'un üzerinde olmamalıdır (Kline 2011). Çalışmamızda bulunan tüm değerler belirtilen sınır aralıklarında yer aldığı için normal dağılıma uygundur.

Ölçeklerin Cronbach Alpha değerlerinin 0,70 ile 0,99 olması güvenilir olduğunu göstermektedir (Tavakol ve Dennick, 2011). Çalışmamızda bulunan tüm değerler belirtilen sınır aralıklarında yer aldığı için güvenilirdir.

4.2. Sorulara Ait Bulgular

4.2.1. Birinci alt soruna ilişkin bulgular: “İstanbul'daki Arap otizm merkezlerinde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara verilen eğitim programlarının ve sunulan hizmetlerin, uluslararası kalite standartlarına uygun olarak, özel eğitim öğretmenleri tarafından algılanan kalite düzeyi nedir?”.

Tablo 14: Birinci Standart: Yönetim ve Çalışanlar ile İlgili Bulgular

N	Sorular	Mean	Sd
1.	Merkez, OSB alanında bilgi ve deneyime sahip bir kadro tarafından yönetilmektedir.	3,54	1,42
2.	Eğitim kadrosu, en az özel eğitim alanında yüksek lisans derecesine sahip, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla ilgilenme konusunda deneyimli bir teknik süpervizör tarafından gözetilmektedir.	3,41	1,38
3.	Merkezde özel eğitim alanında lisans derecesine sahip, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla ilgilenme konusunda deneyimli öğretmenler bulunmaktadır.	4,09	0,98
4.	Merkezde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla ilgilenme konusunda deneyimli yardımcı öğretmenler bulunmaktadır.	3,64	1,27
5	Yardımcı terapistler; merkezde aşağıdaki destek uzmanlıkları bulunmaktadır:	3,22	1,01
	a. Dil ve konuşma terapisti,	3,67	1,34
	b. Ergoterapist,	3,64	1,27
	c. Otizm alanında bilgili ve deneyimli bir psikolog.	4,08	0,96
	d. OSB'li çocukların beslenmesiyle ilgili uzman diyetisyen.	2,48	1,38
	e. OSB'li çocuklarla ilgilenme deneyimine sahip doktor.	2,78	1,42
	f. OSB'li çocuklarla ilgilenme deneyimine sahip hemşire.	2,69	1,38
6.	Çalışan kadrolara hizmetleri sırasında mesleki becerilerini arttırmak ve geliştirmek için eğitim verilmektedir.	3,56	1,31
7.	Özel eğitim öğretmenlerine, uygun değerlendirme araçlarını kullanmak ve bu araçları ihtiyaca göre değiştirmek ile ilgili staj yaptırılmaktadır.	3,53	1,38
8.	Merkez, OSB alanıyla ilgili (konferanslar, seminerler, çalıştaylar vb.) etkinliklere katılmaktadır.	3,41	1,28
9.	Çalışan kadrolar OSB ile ilgili özel eğitim alanındaki gelişmeleri takip etmektedir. (Seminer, konferanslara katılmak, güncel araştırma ve çalışmaları okumak vb.).	3,54	1,17
10.	Özel eğitim öğretmeni, OSB'li çocukla nasıl davranılması gerektiği hususunda ailelere yeterince bilgi ve beceri aktarmaktadır.	3,86	1,16
11.	Merkezde çalışan kadrolar için vazifelendirme politikasına ilişkin; özlük işleri rehberi bulunmaktadır.	3,24	1,35

Tablo 15: İkinci Standart: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) ile İlgili Bulgular

N	Sorular	Mean	Sd
1.	Kadro, “genel kültür, kazanımlar, öğretim yöntemleri, değerlendirme, destekleyici hizmetlerin tanımı ve diğer gerekli içerikler” içeren bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlar.	4,0	0,98
2.	Kadro, bireyselleştirilmiş eğitim programını çocuğun gelişimsel ve kronolojik yaşına uygun oluşturur.	4,18	0,83
3.	BEP aşağıdaki becerileri içerir:	4,25	0,54
	a. Dil becerileri,	4,42	0,56
	b. İletişim becerileri,	4,41	0,6
	c. Bağımsızlık becerileri,	4,28	0,75
	d. Sosyal beceriler,	4,34	0,67
	e. Akademik beceriler,	3,59	1,38
	f. Duygusal beceriler,	4,4	0,65
	g. Bilişsel Beceriler.	4,37	0,57
4.	Kadro; programdaki durumlar ve etkinlikler arasındaki geçiş becerilerini yansıtan kazanımlar belirler.	4,16	0,85
5.	Çocuğun ailesi, özellikle kendilerini ilgilendiren kazanımları belirleyerek programa katılırlar.	3,53	1,29
6.	OSB’li çocuk, merkeze haftada en az 20-25 saat arasında katılması mecburidir.	3,09	1,48
7.	BEP, her kazanımın gerçekleştirilmesi için başlangıç ve bitiş tarihini ve saatini belirler.	3,71	1,11

Tablo 16: İkinci Standart: Referans Programı ile İlgili Bulgular

N	Sorular	Mean	Sd
1.	Müfredat, OSB’li çocukların eğitimi alanındaki en iyi eğitim modelleri ve uygulamaları temel alınarak geliştirilir.	3,6	1,22
2.	Müfredat aşağıdaki alanları ve becerileri kapsar:	4,23	0,55
	a. İletişim (sözlü ve sözlü olmayan dil),	4,48	0,58
	b. Sosyal etkileşim,	4,31	0,7
	c. Bağımsızlık becerileri,	4,32	0,68
	d. Akademik beceriler,	3,67	1,3
	e. Davranış becerileri,	4,4	0,75
	f. Söz ve hareket taklidi,	4,41	0,7
	g. Oynama becerileri,	4,3	0,66
	h. Otomatik (çabaya ihtiyaç duymayan) dikkat,	4,23	0,78
	i. Reaksiyon "tepki" (yüz ifadeleri, jestler ve ses tonu),	4,24	0,75
	j. Seanslar arası dinlenme zamanı.	3,99	1,04
3.	Müfredat, davranışsal kazanımlar, kazanımlara yönelik öğretim yöntemleri, uygulama etkinlikleri, öğretim araçları ve kazanımlara ulaşmak için gerekli uyarlamaları içerir.	4,11	0,85
4.	Müfredat, BEP’de yazılı kazanımları gerçekleştirmeye odaklanır.	4,28	0,67
5.	Ek eğitim öğretim müfredatları aracılığıyla OSB’li çocuklara destek ve destekleyici hizmetler verilmektedir.	3,22	1,3
6.	Referans programı, özellikle de OSB’li çocuklar arasındaki farklılıkları dikkate alarak, farklı yetenek ve farklı yaştaki tüm çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde esneklikle nitelendirilmiştir.	4,09	0,8

Tablo 17: İkinci Standart: Eğitim Şekilleri ile İlgili Bulgular

N	Sorular	Mean	Sd
1.	Özel eğitim öğretmen; çocuğun iletişim becerisini dinleme, konuşma, tesadüfleri işleme, ses örnekleri kullanma, resim alışverişi ve bilgisayar programları vb. yollarla geliştirmektedir.	4,29	0,77
2.	Özel eğitim öğretmen; çocuğun sosyal becerisini sosyal öyküler, akran eğitimi, küçük gruplar, oyun, rol oynama ve görsel destekler aracılığıyla geliştirmektedir.	4,26	0,7
3.	Özel eğitim öğretmen; çocuğun iş becerisini görsel destekler, mesleki, toplumsal, akademik ve bağımsız beceriler eğitimi sayesinde geliştirmektedir.	4,11	0,93
4.	Aşağıdaki eğitim türleri ve yöntemleri kullanılır:	4,18	0,61
	a. Somut, neredeyse algılanabilir somut ve ardından soyut,	4,18	0,73
	b. Eğitimde görsel uyarılar,	4,28	0,64
	c. Kısaltılmış sözel talimatlar,	4,26	0,59
	d. Bireysel eğitim,	4,42	0,58
	e. Küçük gruplar,	4,08	0,89
	f. Akran eğitimi,	3,99	0,92
	g. Çoklu algı,	4,16	0,82
	h. Eğitsel oyun.	4,14	0,94
5.	Öğretim yöntemleri, çocuğun yeteneklerine, yaşına ve öğrenme üslubuna göre uyarlanmaktadır.	4,23	0,85
6.	Müfredat, Resim Değiş Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi (PECS) gibi sözlü veya yazılı, uygun bir iletişim sistemi geliştirmeye odaklanmaktadır.	4,0	1,06
7.	Uygun öğrenme ortamlarında becerilerin düzenlenme ve genellenmesini kolaylaştırmak için öğretim stratejileri kullanmaktadır.	4,03	0,94

Tablo 18: İkinci Standart: Davranışları Değiştirme ile İlgili Bulgular

N	Sorular	Mean	Sd
1.	OSB’li çocuk için davranış değiştirme projesi tasarlanır ve oluşturulur.	4,33	0,83
2.	Çocuğun davranış problemlerini önlemek ve kritik zamanlarda müdahale etmek için uygun davranış düzenleme stratejileri kullanılmaktadır.	4,32	0,75
3.	Farklı pekiştirme yöntemleri kullanılmaktadır.	4,4	0,67
4.	Otistik davranışlardan kurtulmaya odaklanmaktadır.	4,28	0,62
5.	İstenmeyen davranışlar gerçekleşmeden önce kontrol etmek için farklı tetikleyici yöntemleri kullanılmaktadır.	4,26	0,65
6.	Program, farklı ve benzer durumlardan edinilmiş becerileri genellemeye çalışmaktadır.	4,14	0,74
7.	Bireysel davranış düzeltilme planı, sözlü ve sözlü olmayan davranışların değerlendirilmesi, olumlu ve olumsuz davranışlarla örtüşen koşulların çözümlemesi esasına dayanmaktadır.	4,18	0,73
8.	OSB’li çocuklarda davranış değiştirme prensip ve stratejileri etkin bir şekilde kullanılmaktadır.	4,29	0,62

Tablo 19: Üçüncü Standart: Ailenin Katılımı, Desteği ve Bilgilendirilmesi ile İlgili Bulgular

N	Sorular	Mean	Sd
1.	Merkez, ailelere OSB’li çocuk ile başa çıkma yolları konusunda eğitim programları sunmaktadır.	3,38	1,36
2.	Aile, OSB’li çocuğun özel programı hazırlanırken ve değerlendirme aşamasında çok yönlü uzman ekip ile hazır bulunmaktadır.	3,48	1,2
3.	Aile, OSB’li çocuklar için düzenlenen seminer, konferans ve toplantılara katılmaktadır.	3,03	1,45
4.	Aileye, OSB’li çocuğun ihtiyaçlarını karşılaması için gerekli deneyim ve bilgiler kazandırılmaktadır.	3,74	1,21
5.	Merkez, OSB’li çocukların ailelerine psikolojik stres ve bununla nasıl başa çıkılacağı konusunda aile danışmanlığı hizmeti vermektedir.	3,37	1,4
6.	Aile, merkezdeki çeşitli kurullara üye olmasıyla OSB’li çocuğun program ve etkinliklerine katılmaktadır.	3,23	1,42
7.	Merkez, OSB’li çocuğun ailesine, çocuğun programdaki ilerlemesini gösteren haftalık, aylık ve dönemlik raporlar sunmaktadır.	2,93	1,34
8.	Merkez, OSB’li çocukların aileleri ile deneyimlerini paylaşmak için ayda bir kez toplantılar düzenlenmektedir.	3,42	1,31
9.	Merkez, aileleri çocuklarına yönelik eğitim programları ile ilgili yasal mevzuat ve politikaları bilgilendirmektedir.	3,08	1,34
10.	Merkezde kapsamlı bir şekilde aile hizmetleri planı hazırlanmaktadır.	3,0	1,28
11.	OSB’li çocuğun ailesi, çocuğa eğitim hizmetlerinin verildiği tüm aşamalarda yer almaktadır.	3,28	1,34

Tablo 20: Dördüncü Standart: Tanımlama ve Değerlendirme ile İlgili Bulgular

N	Sorular	Mean	Sd
1.	Çocuğun ailesi ve mümkünse kendisinin de dahil olduğu çok yönlü uzman bir ekip bulunmaktadır.	3,41	1,17
2.	Çocuğun program ve hizmet almaya uygunluğu çok yönlü uzman (multidisipliner) bir ekip tarafından belirlenmektedir.	3,46	1,26
3.	Merkez, OSB’li çocuğun merkeze girmeden önce gelişim geçmişini içeren kapsamlı bir vaka çalışması yapmaktadır.	3,73	1,14
4.	Özel eğitim uzmanı, OSB’li çocuk ile ilgili tüm eğitim yönlerini değerlendirmektedir.	4,21	0,63
5.	Merkez, aşağıdaki standartlaştırılmış araçları kullanarak OSB’li çocuk için kapsamlı bir eğitim benliği yürütür: (Çocukluk Otizmini Derecelendirme Ölçeği -CARS-, Otizm Davranış Kontrol Listesi -ABC-, çapraz kontrol listeleri, davranış değerlendirmeleri gibi düzenlenmiş testler, aile gözlemleri ve doğrudan davranışsal gözlem).	3,84	1,2
6.	Değerlendirme aşağıdaki kapsamı içerir:	4,26	0,64
	a. Sosyal etkileşim,	4,2	0,74
	b. İletişim becerileri (sözlü ve sözlü olmayan),	4,34	0,66
	c. Otistik davranış (kuralcı davranış, ilgi alanları, faaliyetler),	4,24	0,71
	d. Oyun becerileri,	4,26	0,71
	e. Çocuk için birden fazla geliştirici,	4,36	0,68
	f. Kişisel bakım ve bağımsızlık becerileri,	4,24	0,78
	g. Hissi yanıt.	4,24	0,72
7.	Ekip, otizm ile diğer yetersizlikler ve bozukluklar arasında ayırıcı teşhis koymak için testler yapmaktadır.	3,58	1,26
8.	Değerlendirme ve Tanımlama sonuçları çocuğa yönelik eğitim programında kullanılmaktadır.	4,18	0,83
9.	Etkili iletişim becerileri kullanarak değerlendirme raporları yazılmaktadır.	3,59	1,27

Tablo 21: Beşinci Standart: Eğitim Ortamı ile İlgili Bulgular

N	Sorular	Mean	Sd
1.	Eğitim ortamının tasarımı son derece planlı, basit ve çok fazla görsel uyarıcı içermemelidir.	4,04	0,81
2.	Eğitim ortamı, eğitim köşeleri şeklinde düzenlenir, örnek: bireysel ve grup eğitim köşesi, dinlenme, uyku, oyun, müzik, resim ve öğretmen köşesi.	3,83	1,09
3.	Her çocuk eşyalarını ve gereçlerini saklamak için görsel uyarıcılarla (resmi, adı) donatılan bir yer vardır.	3,52	1,24
4.	Her çocuğun, kendisine özgü görsel uyarıcılarla (resmi, adı) donatılmış bir masası ve sandalyesi olacaktır.	3,46	1,18
5.	Sınıflarda; yeterli alan, yeterli aydınlatma ve yeterli havalandırma sağlanmıştır	3,93	1,03
6.	Sınıflarda genel güvenlik önlemleri alınmıştır.	4,18	0,88
7.	Sınıfta her çocuğa özel görsel bir tablo ve program bulunmaktadır.	3,28	1,21
8.	Eğitim ortamı, çocuğun etrafındaki yakınları ve akranlarıyla sosyal etkileşim için fırsatlar sağlamaktadır.	3,87	1,09
9.	Eğitim çevresi ile ilgili kuralları ve eğitim ortamındaki davranışsal beklentileri belirten resim ve sözcüklerin yer aldığı bir pano bulunmaktadır.	3,82	1,12
10.	Sınıfta becerilerin nerede yapıldığını belirten görsel uyarıcılar vardır.	3,8	1,04
11.	Bir öğretmen ve yardımcı öğretmen mukabilinde sınıfta OSB'li öğrencilerin sayısı 6'yı geçmemektedir.	4,2	0,81
12.	OSB'li çocuğun kaydı yapıldıktan sonra merkezdeki öğretmen sayısının oranı artmaz (1:2).	4,03	0,92

Tablo 22: Altıncı Standart: Öz Değerlendirme ile İlgili Bulgular

N	Sorular	Mean	Sd
1.	Merkez, yıllık plana göre kendi hizmetlerini ve programlarını değerlendirmektedir.	3,7	1,17
2.	Performansını değerlendirme sürecinde merkez bilimsel bir metodoloji kullanmaktadır.	3,46	1,26
3.	İdari ve teknik bir kadro tarafından merkezin gelişim ve modernizasyonu için ihtiyaç duyduğu program ve hizmetlerin belirlenmesi amacıyla merkezde düzenli bir şekilde değerlendirme yapılmaktadır.	3,53	1,25
4.	Merkez, OSB’li çocuklara yönelik sunduğu program ve hizmetleri düzenli olarak incelemektedir.	3,5	1,21
5.	Program değerlendirmesi OSB’li çocukların aileleri kendilerine ve çocuklarına sunulmuş olan hizmetten memnuniyetini de kapsamaktadır.	3,6	1,18
6.	Merkez, OSB’li çocuklara sunulan hizmet ve programların düzeyini geliştirmeye yönelik, planlarını idari ve teknik açılarından incelemektedir.	3,53	1,19
7.	OSB’li çocuklara sunulan hizmetleri geliştirmek için değerlendirme sonuçları kullanmaktadır.	3,51	1,27

4.2.2. İkinci alt soruna ilişkin bulgular: “İstanbul'daki Arap otizm merkezlerinde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara verilen eğitim programlarında ve hizmetlerinde, özel eğitim öğretmenleri açısından uluslararası kalite standartlarına uygun olarak algılanan kalite düzeyinde cinsiyete göre bir farklılık var mıdır?”. Sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 23: Cinsiyet ile İlgili Kurulmuş Hipotezlerin Değerlendirilmesi

	Cinsiyet		^a p
	Erkek	Kadın	
	Mean±Sd (Median)	Mean±Sd (Median)	
Yönetim ve Çalışanlar	3,35±1,14 (3,5)	3,47±0,89 (3,38)	0,621
Hizmetler ve Programlar	4,3±0,57 (4,49)	4,11±0,51 (4)	0,158
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı	4,06±0,62 (4)	4,03±0,59 (4)	0,869
Referans Programı	4,19±0,59 (4,2)	4,09±0,54 (4)	0,481
Eğitim Şekilleri	4,44±0,65 (4,93)	4,10±0,62 (4)	0,042*
Davranışları Değiştirme	4,52±0,65 (5)	4,21±0,5 (4)	0,027*
Ailenin Katılımı, Desteği ve Bilgilendirilmesi	3,25±1,5 (3,73)	3,27±1,06 (3,45)	0,937
Tanımlama ve Değerlendirme	4,01±0,88 (4)	3,99±0,64 (4)	0,919
Eğitim Ortamı	4,03±0,73 (4,25)	3,78±0,73 (3,92)	0,193
Öz Değerlendirme	3,5±1,34 (4)	3,56±1,02 (3,71)	0,818
Toplam	3,96±0,7 (3,89)	3,86±0,6 (3,83)	0,527

^a Independent Samples Testi **p<0,01 *p<0,05

Cinsiyete göre yönetim ve çalışanlar bölüm ortalamaları, hizmetler ve programlar bölüm ortalamaları, bireyselleştirilmiş eğitim programı bölüm ortalamaları, referans programı bölüm ortalamaları, ailenin katılımı, desteği ve bilgilendirilmesi ortalamaları, tanımlama ve değerlendirme ortalamaları, eğitim ortamı ortalamaları, öz değerlendirme ortalamaları ve toplam bölüm ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05); ancak cinsiyete göre eğitim şekilleri bölüm ortalamaları (p=0,042; p<0,05) ve davranışları değiştirme bölüm ortalamaları (p=0,027; p<0,05) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir; Her iki boyutta da erkekler daha yüksek puana sahiplerdir.

4.2.3. Üçüncü alt soruna ilişkin bulgular: “İstanbul'daki Arap otizm merkezlerinde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara verilen eğitim programlarında ve hizmetlerinde, özel eğitim öğretmenleri açısından uluslararası kalite standartlarına uygun olarak algılanan kalite düzeyinde yaşa göre bir farklılık var mıdır?”. Sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 24: Yaş ile İlgili Kurulmuş Hipotezlerin Değerlendirilmesi

	Yaş			^b p
	30 yaş ve altı	31-35 yaş	36 yaş ve üzeri	
	Mean±Sd (Median)	Mean±Sd (Median)	Mean±Sd (Median)	
Yönetim ve Çalışanlar	3,31±1,08 (3,13)	3,68±0,87 (3,75)	3,45±0,7 (3,31)	0,300
Hizmetler ve Programlar	4,13±0,57 (4,04)	4,31±0,44 (4,42)	3,99±0,48 (3,97)	0,109
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı	3,99±0,61 (3,92)	4,19±0,61 (4,15)	3,94±0,51 (3,92)	0,283
Referans programı	4,07±0,63 (4)	4,23±0,45 (4,2)	4,04±0,48 (4)	0,409
Eğitim şekilleri	4,18±0,65 (4)	4,36±0,49 (4,29)	3,93±0,71 (4)	0,063
Davranışları değiştirme	4,27±0,61 (4)	4,46±0,46 (4,38)	4,06±0,44 (4)	0,041*
Ailenin Katılımı, Desteği ve Bilgilendirilmesi	3,28±1,24 (3,36)	3,35±1,08 (3,77)	3,14±1,13 (3)	0,819
Tanımlama ve Değerlendirme	3,95±0,78 (4)	4,19±0,53 (4)	3,83±0,64 (4)	0,186
Eğitim Ortamı	3,81±0,81 (3,92)	3,95±0,64 (4)	3,73±0,7 (3,83)	0,600
Öz Değerlendirme	3,38±1,19 (3,14)	3,8±1,11 (4)	3,58±0,76 (3,57)	0,291
Toplam	3,84±0,69 (3,8)	4,05±0,53 (4,12)	3,77±0,55 (3,79)	0,237

^bOne Way Anova Testi **p<0,01 *p<0,05

Yaşa göre yönetim ve çalışanlar bölüm ortalamaları, hizmetler ve programlar bölüm ortalamaları, bireyselleştirilmiş eğitim programı bölüm ortalamaları, referans programı bölüm ortalamaları, eğitim şekilleri bölüm ortalamaları, ailenin katılımı, desteği ve bilgilendirilmesi ortalamaları, tanımlama ve değerlendirme ortalamaları, eğitim ortamı ortalamaları, öz değerlendirme ortalamaları ve toplam bölüm ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05); ancak yaşa göre davranışları değiştirme bölüm ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (p=0,041; p<0,05) ve yapılan ikili karşılaştırmalara göre 36 yaş ve üzeri olanların davranışları

değiştirme bölüm ortalamalarının, 31-35 yaş grubuna göre düşük olması anlamlı bulunmuştur ($p=0,036$; $p<0,05$), diğer yaş grupları ise istatistiksel olarak farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

4.2.4. Dördüncü alt soruna ilişkin bulgular: “İstanbul'daki Arap otizm merkezlerinde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara verilen eğitim programlarında ve hizmetlerinde, özel eğitim öğretmenleri açısından uluslararası kalite standartlarına uygun olarak algılanan kalite düzeyinde eğitim durumuna göre bir farklılık var mıdır?”. Sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 25: Eğitim Durumu ile Kurulmuş Hipotezlerin Değerlendirilmesi

	Eğitim Durumu			^b p
	Lise	Lisans	Lisansüstü	
	Mean±Sd (Median)	Mean±Sd (Median)	Mean±Sd (Median)	
Yönetim ve Çalışanlar	3,45±0,77 (3,25)	3,42±0,95 (3,38)	3,59±1,06 (3,44)	0,813
Hizmetler ve Programlar	3,66±0,82 (3,95)	4,19±0,45 (4,06)	4,23±0,56 (4,04)	0,020*
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı	3,73±0,9 (3,96)	4,05±0,51 (4)	4,15±0,72 (3,85)	0,256
Referans programı	3,66±0,9 (4)	4,14±0,47 (4)	4,23±0,57 (4,13)	0,040*
Eğitim şekilleri	3,62±0,96 (4)	4,23±0,56 (4)	4,2±0,68 (4)	0,033*
Davranışları değiştirme	3,64±0,71 (3,56)	4,33±0,5 (4,13)	4,35±0,45 (4,25)	0,002**
Ailenin Katılımı, Desteği ve Bilgilendirilmesi	3,19±0,98 (3,27)	3,28±1,09 (3,55)	3,23±1,55 (3,45)	0,967
Tanımlama ve Değerlendirme	3,55±0,75 (3,83)	4,07±0,53 (4)	3,87±1,13 (4)	0,097
Eğitim Ortamı	3,22±0,77 (3,29)	3,9±0,66 (4)	3,83±0,93 (3,92)	0,043*
Öz Değerlendirme	3,25±0,69 (3,07)	3,56±1,09 (3,86)	3,67±1,24 (3,71)	0,679
Toplam	3,5±0,71 (3,77)	3,92±0,55 (3,84)	3,94±0,8 (3,94)	0,180

^bOne Way Anova Testi ** $p<0,01$ * $p<0,05$

Eğitim durumuna göre yönetim ve çalışanlar bölüm ortalamaları, bireyselleştirilmiş eğitim programı bölüm ortalamaları, ailenin katılımı, desteği ve bilgilendirilmesi ortalamaları, tanımlama ve değerlendirme ortalamaları, öz değerlendirme ortalamaları ve toplam bölüm ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$); ancak eğitim durumuna göre hizmetler ve programlar bölüm ortalamaları ($p=0,020$; $p<0,05$), referans programı bölüm ortalamaları ($p=0,040$; $p<0,05$), eğitim şekilleri bölüm

ortalamaları ($p=0,033$; $p<0,05$), davranışları değiştirme bölüm ortalamaları ($p=0,002$; $p<0,01$) ve eğitim ortamı ortalamaları ($p=0,043$; $p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir; yapılan ikili karşılaştırmalara göre, hizmetler ve programlar bölümünde eğitim durumu lise olanların lisans ($p=0,021$) ve lisansüstü ($p=0,035$) eğitim durumlarına göre, referans programı bölümünde lise olanların lisansüstü eğitim durumlarına göre ($p=0,045$), eğitim şekilleri bölümünde lise olanların lisans eğitim durumlarına göre ($p=0,028$), davranışları değiştirme bölümünde lise olanların lisans ($p=0,007$) ve lisansüstü ($p=0,002$) eğitim durumlarına göre ve eğitim ortamı bölümünde lise olanların lisans eğitim durumlarına göre ($p=0,037$) düşük olması anlamlı bulunmuş olup ($p<0,05$, $p<0,01$), diğer eğitim durumları ise istatistiksel olarak farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

4.2.5. Beşinci alt soruna ilişkin bulgular: “İstanbul'daki Arap otizm merkezlerindeki otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara verilen eğitim programlarında ve hizmetlerde, özel eğitim öğretmenleri açısından uluslararası kalite standartlarına uygun olarak algılanan kalite düzeyinde merkezin türüne göre bir farklılık var mıdır?”. Sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 26: Merkez Türü ile İlgili Kurulmuş Hipotezlerin Değerlendirilmesi

	Merkez Türü		^a p
	Gönüllü	Özel	
	Mean±Sd (Median)	Mean±Sd (Median)	
Yönetim ve Çalışanlar	3,46±0,88 (3,5)	3,45±0,97 (3,38)	0,965
Hizmetler ve Programlar	4,19±0,55 (4)	4,13±0,52 (4,06)	0,653
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı	4,04±0,59 (4)	4,03±0,6 (4)	0,950
Referans Programı	4,18±0,53 (4,07)	4,09±0,56 (4)	0,484
Eğitim Şekilleri	4,26±0,58 (4)	4,14±0,66 (4)	0,410
Davranışları Değiştirme	4,28±0,64 (4)	4,28±0,51 (4)	0,955
Ailenin Katılımı, Desteği ve Bilgilendirilmesi	3,56±0,95 (3,91)	3,15±1,22 (3,18)	0,133
Tanımlama ve Değerlendirme	4,1±0,72 (4)	3,95±0,68 (4)	0,369
Eğitim Ortamı	3,89±0,67 (4)	3,81±0,76 (3,92)	0,618
Öz Değerlendirme	3,8±1,13 (4)	3,45±1,06 (3,57)	0,172
Toplam	3,98±0,61 (3,94)	3,85±0,62 (3,82)	0,381

^aIndependent Samples Testi

**** $p<0,01$**

*** $p<0,05$**

Merkez türüne göre yönetim ve çalışanlar bölüm ortalamaları, hizmetler ve programlar bölüm ortalamaları, bireyselleştirilmiş eğitim programı bölüm ortalamaları, referans programı bölüm ortalamaları, eğitim şekilleri bölüm ortalamaları, davranışları değiştirme bölüm ortalamaları, ailenin katılımı, desteği ve bilgilendirilmesi bölüm ortalamaları, tanımlama ve değerlendirme bölüm ortalamaları, eğitim ortamı bölüm ortalamaları, öz değerlendirme bölüm ortalamaları ve toplam bölüm ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

4.2.6. Altıncı alt soruna ilişkin bulgular: “İstanbul'daki Arap otizm merkezlerindeki otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara verilen eğitim programlarında ve hizmetlerinde, özel eğitim öğretmenleri açısından uluslararası kalite standartlarına uygun olarak algılanan kalite düzeyinde mesleki deneyime göre bir farklılık var mıdır?”. Sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 27: Meslekteki Çalışma Yılları ile İlgili Kurulmuş Hipotezlerin Değerlendirilmesi

	Meslekteki çalışma yılları			^b p
	1-5 yıl	6-10 yıl	11 yıl ve üzeri	
	Mean±Sd (Median)	Mean±Sd (Median)	Mean±Sd (Median)	
Yönetim ve Çalışanlar	3,48±0,92 (3,38)	3,46±1,05 (3,63)	3,22±0,82 (3,03)	0,774
Hizmetler ve Programlar	4,09±0,52 (4)	4,31±0,5 (4,49)	4,01±0,54 (3,96)	0,142
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı	3,98±0,58 (4)	4,17±0,62 (4)	4,02±0,5 (3,88)	0,397
Referans programı	4,06±0,55 (4)	4,21±0,57 (4,2)	4,09±0,43 (4,07)	0,512
Eğitim şekilleri	4,11±0,59 (4)	4,4±0,57 (4,64)	3,82±0,94 (3,89)	0,036*
Davranışları değiştirme	4,2±0,55 (4)	4,47±0,49 (4,38)	4,11±0,6 (4)	0,081
Ailenin Katılımı, Desteği ve Bilgilendirilmesi	3,4±1,06 (3,55)	3,16±1,22 (3,45)	2,73±1,56 (2,23)	0,266
Tanımlama ve Değerlendirme	3,98±0,61 (4)	4,09±0,8 (4)	3,74±0,85 (3,77)	0,448
Eğitim Ortamı	3,8±0,73 (3,92)	3,94±0,74 (4,08)	3,68±0,82 (3,58)	0,592
Öz Değerlendirme	3,54±1,02 (3,86)	3,54±1,3 (3,71)	3,59±0,84 (3,57)	0,992
Toplam	3,86±0,6 (3,83)	3,98±0,66 (3,96)	3,7±0,64 (3,63)	0,512

^bOne Way Anova Testi ** $p<0,01$ * $p<0,05$

Meslekteki çalışma yıllarına göre yönetim ve çalışanlar bölüm ortalamaları, hizmetler ve programlar bölüm ortalamaları, bireyselleştirilmiş eğitim programı bölüm ortalamaları, referans programı bölüm ortalamaları, davranışları değiştirme bölüm ortalamaları, ailenin katılımı, desteği ve bilgilendirilmesi ortalamaları, tanımlama ve değerlendirme ortalamaları, eğitim ortamı ortalamaları, öz değerlendirme ortalamaları ve toplam bölüm ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$); ancak meslekteki çalışma yıllarına göre eğitim şekilleri bölüm ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p=0,036$; $p<0,05$) ve yapılan ikili karşılaştırmalara göre 11 yıl ve üzeri çalışanların eğitim şekilleri bölüm ortalamalarının, 6-10 yıl çalışanlara göre düşük olması anlamlı bulunmuştur ($p=0,044$; $p<0,05$), diğer meslekteki çalışma yılları ise istatistiksel olarak farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Bu bölümde otizm spektrum bozukluğu ile ilgilenmek için lisans veya yüksek lisans eğitimi alma ile ilgili kurulmuş hipotezlere ait sonuçlara yer verilmiştir. Sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 28: Otizm Spektrum Bozukluğu ile İlgilenmek İçin Lisans veya Yüksek Lisans Eğitimi Alma Durumu ile İlgili Kurulmuş Hipotezlerin Değerlendirilmesi

	Otizm Spektrum Bozukluğu ile İlgilenmek İçin Lisans veya Yüksek Lisans Eğitimi Alma Durumu		^ap
	Evet	Hayır	
	Mean±Sd (Median)	Mean±Sd (Median)	
Yönetim ve Çalışanlar	3,55±1,02 (3,56)	3,32±0,84 (3,38)	0,243
Hizmetler ve Programlar	4,22±0,58 (4,29)	4,06±0,44 (4)	0,131
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı	4,13±0,65 (3,96)	3,92±0,49 (4)	0,102
Referans Programı	4,21±0,58 (4,17)	3,99±0,48 (4)	0,045*
Eğitim Şekilleri	4,23±0,7 (4,04)	4,1±0,54 (4)	0,310
Davranışları Değiştirme	4,32±0,58 (4,25)	4,22±0,5 (4)	0,360
Ailenin Katılımı, Desteği ve Bilgilendirilmesi	3,45±1,24 (3,86)	3,04±1,02 (3,09)	0,097
Tanımlama ve Değerlendirme	4,05±0,81 (4)	3,92±0,5 (4)	0,398
Eğitim Ortamı	3,95±0,77 (4)	3,69±0,67 (3,83)	0,099
Öz Değerlendirme	3,71±1,09 (3,93)	3,34±1,05 (3,36)	0,103
Toplam	3,98±0,69 (3,95)	3,76±0,49 (3,8)	0,087

^aIndependent Samples Testi

* $p<0,05$

Otizm spektrum bozukluğu ile ilgilenmek için lisans veya yüksek lisans eğitimi alma durumuna göre yönetim ve çalışanlar bölüm ortalamaları, hizmetler ve programlar bölüm ortalamaları, bireyselleştirilmiş eğitim programı bölüm ortalamaları, eğitim şekilleri bölüm ortalamaları, davranışları değiştirme bölüm ortalamaları, ailenin katılımı, desteği ve bilgilendirilmesi bölüm ortalamaları, tanımlama ve değerlendirme bölüm ortalamaları, eğitim ortamı bölüm ortalamaları, öz değerlendirme bölüm ortalamaları ve toplam bölüm ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$); ancak otizm spektrum bozukluğu ile ilgilenmek için lisans veya yüksek lisans eğitimi alma durumuna göre referans programı bölüm ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte olup ($p=0,045$; $p<0,05$), eğitim alanlarda daha yüksek bulunmuştur.



BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen sonuçlar, araştırmada elde edilen sonuçların ilgili tartışması ve elde edilen bulgular ışığında uygulamaya ve yapılacak yeni araştırmalara ilişkin önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırma, İstanbul'daki Arap otizm merkezlerinde (özel eğitim merkezleri) otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara verilen eğitim hizmetlerinin ve programlarının kalitesini, bu merkezlerde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak uluslararası kalite standartlarına göre değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda birinci alt amaç, Arap otizm merkezlerinde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara verilen eğitim programlarının ve hizmetlerin kalite düzeyini uluslararası kalite standartları ışığında belirlemektir. İkinci alt amaç ise otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitim aldığı Merkezlerde kaliteyi yakalamak için bu merkezlerdeki zayıflıkları tespit etmek ve bunları iyileştirmek için öneriler sunmaktır. Araştırma amaçlarına uygun olarak bu araştırmada altı soruya yanıt aranmıştır. Sorulara verilen cevaplar doğrultusunda ortaya konan bulgulara yönelik tartışmalar sırasıyla sunulmuştur.

Üzerinde tartışılan ilk soru; “İstanbul'daki Arap otizm merkezlerinde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara verilen eğitim programlarının ve sunulan hizmetlerin, uluslararası kalite standartlarına uygun olarak, özel eğitim öğretmenleri tarafından algılanan kalite düzeyi nedir?”. Araştırma sorusu çerçevesinde ulaşılan sonuçlar, değerlendirilen altı uluslararası kalite standardına göre, İstanbul'daki Arap otizm merkezlerinde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sağlanan eğitim hizmetleri ve programların toplam kalite düzeyinin yüksek ($M = 3,88$) olduğunu göstermiştir. Kalite düzeyi alt standartlar bağlamında değerlendirildiğinde; elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir: Birinci standart (yönetim ve çalışanlar): Sonuçlar, bir bütün olarak yönetim ve çalışanlar standardı için genel ortalama puanın 3,45 olduğunu ve bunun da yüksek düzeyde uygulanabilir olduğunu göstermiştir. Göstergelerin ortalama puanları orta ile yüksek arasında değişmektedir. İkinci Standart (Hizmetler ve Programlar): Sonuçlar, bir bütün olarak hizmetler ve programlar standardı için genel ortalama puanın 4,15 olduğunu ve yüksek düzeyde uygulanabilir olduğunu göstermiştir. Göstergelerin ortalama puanları yüksek ile çok yüksek arasında değişmektedir. Üçüncü standart (Ailenin Katılımı, Desteği

ve Bilgilendirilmesi) :Sonuçlar, bir bütün olarak ailenin katılımı, desteği ve bilgilendirilmesi standartı için genel ortalama puanın 3,27 olduğunu ve orta düzeyde uygulanabilir olduğunu göstermiştir. Göstergelerin ortalama puanları orta ile yüksek arasında değişmektedir. Dördüncü Standart (Tanımlama ve Değerlendirme): Sonuçlar, bir bütün olarak tanımlama ve değerlendirme standartı için genel ortalama puanın 3,99 olduğunu ve yüksek düzeyde uygulanabilir olduğunu göstermiştir. Göstergelerin ortalama puanları yüksek ile çok yüksek arasında değişmektedir. Beşinci Standart (Eğitim Ortamı): Sonuçlar, bir bütün olarak eğitim ortamı standardı için genel ortalama puanın 3,83 olduğunu ve yüksek düzeyde uygulanabilir olduğunu göstermiştir. Göstergelerin ortalama puanları orta ile yüksek puan arasında değişmektedir. Altıncı Standart (Öz Değerlendirme): Sonuçlar, bir bütün olarak öz değerlendirme standardı için genel ortalama puanın 3,55 olduğunu ve yüksek düzeyde uygulanabilir olduğunu göstermiştir. Göstergelerin ortalama puanları yüksek değerler göstermektedir.

Böyle bir puan, sağlanan eğitim hizmetleri ve programlarındaki kalite düzeyi açısından şu anda temsil edilen mevcut durumun kötü olduğu izlenimini vermemektedir, ancak sorumlu makamlardan makul ölçüde kabul edilebilir ve iyileştirme ve geliştirme ihtiyacı olan şeylerin olduğu izlenimini vermektedir. Araştırmacı, elde edilen bu bulguları, çalışanlar ve öğretmenlerin mesleki yeterliliklerindeki zayıflıklarla açıklamaktadır. Bu zayıflıkların temelinde, ya alanla ilgili yeterli düzeyde uzmanlık eğitiminin sağlanamaması ya da sürekli mesleki gelişim imkanlarının yetersizliği yer almaktadır. Bu durum, çalışanların ve öğretmenlerin küresel kalite standartlarına uygun, nitelikli ve etkin eğitim hizmetleri sunma kapasitelerinde bir gerilemeye yol açabilir. Bunun yanı sıra, aile katılımı ve desteğinin yetersizliği de önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Aile desteği, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için geliştirilen özel eğitim programlarının başarısında kritik bir rol oynamaktadır. Ailelerin, eğitim süreçlerine aktif katılım sağlamaması veya evde yeterli düzeyde destek sunmaması durumunda, sunulan eğitim hizmetlerinin etkililiği olumsuz etkilenmekte ve bu da eğitim sonuçlarının kalitesinde düşüslere yol açabilmektedir. Ayrıca, birçok eğitim merkezinde öz değerlendirme süreçlerinin yeterince yürütülmemesi, bu kurumların zayıf yönlerini ve iyileştirme fırsatlarını tespit etme kapasitelerini sınırlamaktadır. Düzenli değerlendirme ve izleme programlarının eksikliği, sunulan hizmetlerin kalitesinin sürekli iyileştirilmesini engellemektedir. Akçin ve diğerleri (2016) tarafından yapılan araştırmada, eğitim merkezlerindeki kalite sorunlarının başlıca nedenleri arasında fiziksel koşulların yetersizliği, uygun yerleştirme eksiklikleri, öğretmen

özelliklerinin yetersizliği, kapsayıcı eğitim programlarının sınırlılıkları, bireyselleştirilmiş eğitim planlarının hazırlanması ve uygulanmasındaki eksiklikler ile aile katılımının yetersizliği sayılmaktadır. Roden (2011) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise, otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere sunulan eğitim programlarının, topluluk işbirliği, aile katılımı ve desteği, müfredat ve program değerlendirmesi gibi alanlarda en düşük puanları aldığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, Athbah (2023) tarafından yapılan çalışmayla uyumlu olup, Benhkom (2023) ve Rezkiani ve Diana (2023) tarafından yapılan çalışmalarla farklılık göstermektedir.

İkinci tartışma sorusu şu şekildedir: “İstanbul'daki Arap otizm merkezlerinde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara verilen eğitim programlarında ve hizmetlerinde, özel eğitim öğretmenleri açısından uluslararası kalite standartlarına uygun olarak kalite düzeyinde cinsiyete göre bir farklılık var mıdır?”. Araştırmada ulaşılan bulgulara göre toplam kalite düzeyi cinsiyete göre kısmen farklılaşmaktadır. Toplam kalite düzeyine ait puanlar ortalamaları kadın ve erkek katılımcılarda benzerdir. Bununla birlikte iki alt boyutta cinsiyete göre farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Eğitim şekilleri ve davranışları değiştirme alt boyutlarında kadın ve erkek katılımcılar arasında farklılık tespit edilmiştir. Her iki boyutta da erkekler daha yüksek puana sahiplerdir. Araştırmacı, elde edilen bu bulguyu, erkeklerin deneyim ve nitelikler açısından kadınlara göre daha avantajlı olmalarını, geçmişte Arap toplumlarında kadınların bu alanda eğitim alma talebinin düşük olmasını temel alarak açıklamıştır. Bu durum, erkeklerin bu alanda daha fazla fırsata sahip olmalarına yol açmış ve kadınlara sunulan eğitim ve mesleki gelişim fırsatlarını önemli ölçüde sınırlamıştır. Sonuç olarak, bu sınırlamalar kadınların performanslarına olumsuz yönde yansiyabilir. Bu sonuç, Athbah (2023) tarafından yapılan ve hizmet sağlayıcıların otizmli öğrencilere sundukları hizmet düzeyinde cinsiyet değişkenine bağlı bir fark olmadığını ortaya koyan çalışma ile farklılık göstermektedir.

Üçüncü tartışma sorusu şu şekildedir: “İstanbul'daki Arap otizm merkezlerinde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara verilen eğitim programlarında ve hizmetlerinde, özel eğitim öğretmenleri açısından uluslararası kalite standartlarına uygun olarak kalite düzeyinde yaşa göre bir farklılık var mıdır?”. Araştırmada ulaşılan bulgulara göre toplam kalite düzeyi yaşa göre kısmen farklılaşmaktadır. Toplam kalite düzeyine ait puanlar ortalamaları yaş grupları (30 yaş ve altı, 31-35 yaş, ve 36 yaş ve üzeri) katılımcılarda benzerdir. Bununla birlikte bir alt boyutta yaşa göre farklılık olduğu belirlenmiştir.

Davranışları değiştirme alt boyutunda yaş grupları arasında farklılık tespit edilmiştir. Yapılan ikili karşılaştırmalara göre 36 yaş ve üzeri olanların davranışları değiştirme bölüm ortalamalarının, 31-35 yaş grubuna göre düşük olması anlamlı bulunmuştur. Küçük yaş grupları (31-35 yaş) bu boyutta daha yüksek puanlara sahiptir. Araştırmacı, elde edilen bu bulguyu, bilgi, modern beceriler ve mesleki eğitimdeki değişimlere dayandırmıştır. Genç öğretmenler, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitiminde daha yeni yöntemlere hakimdirler. Ayrıca, güncel küresel kalite standartlarıyla uyumlu en yeni eğitim uygulamaları ve teknolojilerine göre eğitim almaktadırlar. Buna karşın, daha deneyimli öğretmenler, bazen eski ve kendilerine tanıdık gelen yöntemlere bağlı kalabilirler ve bu yöntemler artık mevcut küresel kalite standartlarına uygun olmayabilir.

Üzerinde tartışılan dördüncü soru; “İstanbul'daki Arap otizm merkezlerinde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara verilen eğitim programlarında ve hizmetlerinde, özel eğitim öğretmenleri açısından uluslararası kalite standartlarına uygun olarak kalite düzeyinde eğitim düzeyine (eğitim durumuna) göre bir farklılık var mıdır?”. Araştırmada ulaşılan bulgulara göre toplam kalite düzeyi eğitim durumuna göre kısmen farklılaşmaktadır. Toplam kalite düzeyine ait puanlar ortalamaları eğitim durumu (lise, lisans ve lisansüstü) katılımcılarda benzerdir. Bununla birlikte beş alt boyutta eğitim durumuna göre farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Hizmetler ve programlar, referans programı, eğitim şekilleri ve davranışları değiştirme, ve eğitim ortamı alt boyutlarında lise, lisans, ve lisansüstü katılımcılar arasında farklılık tespit edilmiştir. Her beş boyutta da lisans, ve lisansüstü daha yüksek puana sahiptirler. Araştırmacı, özel eğitim öğretmenlerinin ortaöğretim düzeyinde eğitim almış olanlarının, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yönelik eğitim programları ve hizmetleri sunma konusunda, üniversite ya da lisansüstü eğitim almış olanlara kıyasla daha düşük kalite seviyelerine sahip olmalarını, uzmanlık ve akademik eğitimdeki farklılıklara dayandırmaktadır. Üniversite veya lisansüstü eğitim almış öğretmenler, genel olarak özel eğitim ve özellikle otizm spektrum bozukluğu alanlarında daha derin ve uzmanlaşmış bir akademik eğitimden geçmişlerdir. Ayrıca, bu öğretmenler, küresel standartlarla uyumlu ileri düzeydeki eğitim programlarına erişme fırsatlarına daha fazla sahiptir. Bu tür bir eğitim, öğretmenlerin çocukların ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarını sağlarken, onlara en güncel eğitim stratejilerini, uygulamalarını ve bilimsel yöntemleri kullanma becerisi kazandırır. Bu beceriler, küresel kalite standartlarını karşılamaktadır. Bu sonuç, Omak ve diğerleri (2022) tarafından yapılan araştırma ile uyumludur. Ancak, bu sonuç, Athbah (2023) tarafından

yapılan ve hizmet sağlayıcıların otizmli öğrencilere sundukları hizmetlerin eğitim durumu değişkenine bağlı olarak farklılık göstermediğini ortaya koyan çalışma ile çalışmaktadır.

Üzerinde tartışılan beşinci soru; “İstanbul'daki Arap otizm merkezlerindeki otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara verilen eğitim programlarında ve hizmetlerde, özel eğitim öğretmenleri açısından uluslararası kalite standartlarına uygun olarak kalite düzeyinde merkezin türüne göre bir farklılık var mıdır?”. Araştırmada ulaşılan bulgulara göre toplam kalite düzeyi merkezin türüne göre farklılık göstermemektedir. Toplam kalite düzeyine ait puanlar ortalamaları merkezin türü (Gönüllü, Özel) katılımcılarda benzerdir. Ayrıca alt boyutlarda merkez türüne göre farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmacı, bu sonucu Arap otizm merkezlerinin, türüne bakılmaksızın (özel veya Gönüllü), benzer veya standart kalite kriterlerine bağlı kalmalarıyla açıklamaktadır. Bu durum, merkezlerin türünden bağımsız olarak eşit düzeyde kalite elde etmelerine yol açabilir. Bu sonuç, her merkezde belirli ve onaylanmış standartların kapsamlı bir şekilde uygulanmasını yansıtmakta olup, Türkiye'deki yasalar ve düzenlemelere uygun olarak gerçekleştirilmektedir. Bu uygulama, çocukların ihtiyaçlarını karşılayan ve küresel kalite standartlarına uygun yüksek kaliteli eğitim hizmetleri ve programlarının sunulmasını sağlamaktadır.

Üzerinde tartışılan altıncı soru; “İstanbul'daki Arap otizm merkezlerindeki otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara verilen eğitim programlarında ve hizmetlerinde, özel eğitim öğretmenleri açısından uluslararası kalite standartlarına uygun olarak kalite düzeyinde mesleki deneyime göre bir farklılık var mıdır?”. Araştırmada ulaşılan bulgulara göre toplam kalite düzeyi mesleki deneyime göre kısmen farklılaşmaktadır. Toplam kalite düzeyine ait puanlar ortalamaları mesleki deneyim (1-5 yıl, 6-10 yıl, ve 11 yıl ve üzeri) katılımcılarda benzerdir. Bununla birlikte bir alt boyutta mesleki deneyime göre farklılık olduğu belirlenmiştir. Eğitim şekilleri alt boyutunda mesleki deneyim katılımcılar arasında farklılık tespit edilmiştir. Yapılan ikili karşılaştırmalara göre 11 yıl ve üzeri çalışanların eğitim şekilleri bölüm ortalamalarının, 6-10 yıl çalışanlara göre düşük olması anlamlı bulunmuştur. Bu boyutta da mesleki deneyim (6-10 yıl) daha yüksek puana sahiplerdir. Araştırmacı, bu sonucun, daha az deneyime sahip öğretmenlerin eğitim görevlerini yerine getirirken daha dinamik ve heyecanlı olmalarıyla açıklanabileceğini belirtmektedir, bu da sundukları hizmetlerin kalitesine olumlu bir şekilde yansımaktadır. Ayrıca, bu öğretmenlerin modern yöntemler ve yeni gelişmeler konusunda daha donanımlı oldukları

ve otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitiminde programlarını daha esnek bir şekilde uyarlama yeteneğine sahip olabilecekleri düşünülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin küresel kalite standartlarına uygun olarak güncellenmiş eğitimler almış olmalarına bağlanmaktadır, bu da onların en iyi uygulamaları daha etkili bir şekilde hayata geçirmelerini sağlamaktadır. Bu sonuç, Athbah (2023) tarafından yapılan ve hizmet sağlayıcıların otizmlili öğrencilere sundukları hizmetlerin deneyim değişkenine göre farklılık göstermediğini ortaya koyan çalışma ile çelişmektedir.

5.2. Öneriler

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda, uygulayıcılar ve politika yapıcılar için çeşitli öneriler sunulmuştur.

İlk olarak, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklara sunulan eğitim hizmetleri ve programlarının kalite düzeyine ilişkin her bir ana standart üzerinde uzmanlaşmış çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir.

Ayrıca, özel eğitim merkezleri için öz değerlendirme standartlarının geliştirilmesi, OSB'li çocukların ailelerinin katılımı, desteği ve bilgilendirilmesine yönelik daha derinlemesine çalışmalar yapılması ve çözüm önerilerinin sunulması tavsiye edilmektedir.

Diğer taraftan OSB'li çocuklar için özel eğitim öğretmenlerinin ve destek uzmanlarının gerçek ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla da bir çalışma yürütülmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra, OSB'li çocuklarla bilimsel olarak kanıtlanmış bazı öğretim yöntemleri ve stratejilerinin etkinliğine ilişkin derinlemesine araştırmaların yapılması önerilmektedir.

İlaveten, Arap ülkelerindeki otizm merkezlerinde sunulan hizmetler ve eğitim programlarında uluslararası kalite standartlarının uygulanabilirlik derecesinin belirlenmesi için bir çalışma yapılması gerekmektedir. Otizm merkezlerinde OSB'li çocuklara sunulan hizmetlerin ve eğitim programlarının kalitesinin artırılması da bir diğer önemli öneri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ayrıca yeni merkezlerin kurulması aşamasında, OSB'li çocuklara yönelik hizmet ve eğitim programlarında kalite kontrol göstergelerinin benimsenmesi büyük bir önem taşımaktadır. Son olarak, otizmlili çocuklar için eğitim ortamlarının seviyesinin iyileştirilmesi ve engelli bireyler için özel bina kodlarına uygun olarak tasarlanmış yeni binaların geliştirilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır.

KAYNAKÇA

- A Parent's Handbook. (2013). *Your guide to autism programs*. Government of British Columbia.
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik II. Ulusal Eylem Planı (2023-2030)*.
https://aile.gov.tr/media/134582/otizm_eylem_plani.pdf
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2013). *Destek özel eğitim hizmetlerinin verimliliğinin araştırılması projesi (DESÖP)*. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
<https://ekutuphane.aile.gov.tr/media/gxjixesk/destek-%C3%B6zel-e%C4%9Fitim-hizmetlerinin-verimlili%C4%9Finin-ara%C5%9Ft%C4%B1r%C4%B1lmad%C4%B1-projesi-des%C3%B6p.pdf>
- Akçin, N., Teyyare, B., & Mandan, S. (2016). Bağımsız Otistik Çocuklar Eğitim Merkezinde yaşanan sorunların öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 61-84.
<https://doi.org/10.18069/fusbed.23456>
- Aksoy, V., & Şahin, Ş. (2016). Otizm spektrum bozukluğu (OSB): Tarama, tanılama ve değerlendirme. In İ. H. Diken & H. Bakkaloğlu (Eds.), *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* (s. 230-262). Pegem Akademi.
- Al-Zboon, E. (2013). *Current trends and issues in special education*. Dar Al-Fikr.
- Al-Hassan, M. (2009). *Program quality indicators for students with learning disabilities and their applicability degree on the educational programs offered to them in Jordan* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Jordan.
- Al-Khatib, A. A., Al-Zoubi, S. M., & Abdul Rahman, M. (2012). Assessment of educational programs and services in centers and institutions of intellectual disabilities according to international standards. *International Specialized Educational Journal*, 1(3), 51-72.
- Al-Khatib, A., & Al-Khatib, R. (2010). *Accreditation and quality control in Arab universities (proposed model)*. The Modern World of Books.
- Al-Khatib, J. (2008). *Human behavior modification* (4th ed.). Dar Al-Fikr.
- Al-Makanin, H. (2012). *Evaluation of early childhood special education program in Jordan according to the international quality indicators* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Jordan.

- Al-Sari'i, I. G. (2014). Evaluating the programs and services provided to children with intellectual disabilities and autism disorder in light of Jordanian quality standards. *Al-Manara Journal for Research and Studies*, 20(2), 9–33.
- Al-Smadi, J. (2009). *Analyzing the conditions of persons with disabilities in Jordan, assessing performance and achievements* [Paper presentation]. The First National Conference on the National Strategy for Persons with Disabilities, Higher Council for the Affairs of Persons with Disabilities, Jordan.
- Al-Zari, N. (2010). *An introduction to autism disorder: Basic concepts and methods of intervention*. Dar Al-Fikr for Publication and Distribution.
- Al-Zawawi, K. (2003). *Comprehensive quality in education and labor markets in the Arab world*. Nile Arab Group.
- American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed.). American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Aslan, Y. G. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocuklarının kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarına uygulamalı davranış analizinden yansımalar. *Sakarya University Journal of Education*, 10(1), 166–188.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1079945#page=14.54>
- Athbah, S. Y. (2023). Evaluation of the level of services provided to students with autism spectrum disorder in special education centers in Saudi Arabia. *Information Sciences Letters*, 12(2), 707–716.
- Avcıoğlu, H. (2011). *Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitsel ve davranışsal değerlendirmesi*. Vize Yayıncılık.
- Avidl, G., & Stanley, D. (2004). *Total quality*. Macmillan College Publishing.
- Baker, M., Gruber, J., & Milligan, K. (2008). Universal childcare, maternal labor supply, and family well-being. *Journal of Political Economy*, 116(4), 709–745.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (8. baskı). Pegem Akademi.
- Balcı, M. (2023). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler. In Ö. Baltacı (Ed.), *Eğitim bilimleri araştırmaları-II* (ss. 151–164). Özgür Yayınları.

- Balkir, S. (2019). Otistik çocukların bakımının yapıldığı işletmelerde 24-36 aylık çocukların sosyal ve duygusal gelişim özelliklerinin incelenmesi. *R&S - Research Studies Anatolia Journal*, 2(5), 214–229. <https://doi.org/10.33723/rs.540216>
- Benhkoma, M. A., Iblish, H. I., & Alsaeed, H. A. (2023). Develop standards to ensure the quality of educational programs and services provided for people with autism spectrum disorder in Libya. *Mosul Journal of Nursing*, 11(2), 461–468.
- Birkan, B. (2009). Otizmi olan çocuklar ve eğitimi. In A. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (ss. 503–526). Kök Yayıncılık.
- Bleuler, E. (1950). *Dementia praecox or the group of schizophrenias* (J. Zinkin, Trans.). International Universities Press. <https://philpapers.org/archive/BLEDPO-2.pdf>
- Cavkaytar, A., & Diken, İ. H. (2006). *Özel eğitime giriş*. Kök Yayıncılık.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2011). *Introduction to program evaluation for public health programs: A self-study guide*. <https://www.cdc.gov/evaluation/guide/index.htm>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2023). Data and statistics on autism spectrum disorder. https://www.cdc.gov/autism/data-research/?CDC_AAref_Val=https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html
- Çitil, M. (2017). Eğitsel değerlendirme süreci. In A. Ataman (Ed.), *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim* (4. basım). Vize Yayıncılık.
- Çolak, A. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik eğitim ortamları ve düzenlemeler. In A. Cavkaytar (Ed.), *Otizm spektrum bozuklukları aile bilgilendirme rehberi* (2. baskı, ss. 35-50). T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları. <https://www.aile.gov.tr/media/5617/otizm-spektrum-bozukluklari-aile-bilgilendirme-rehberi-2016-indirmek-icin-tiklayiniz.pdf>
- Council for Exceptional Children. (2003). *What every special educator must know: Ethics, standards and guidelines for special educators* (5th ed.).
- Crimmins, D., Durand, V., Kaufman, T., & Everett, J. (2001). *Autism program quality indicators: A self-review and quality improvement guide for schools and programs serving students with autism spectrum disorders*. New York State Education Department.
- Çuhadar, S. (2010). Az rastlanan yetersizlikler. In İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* (ss. 279–320). Pegem Akademi.

- Diken, H. İ. (2016). Otizm spektrum bozukluğu gösteren öğrenciler. In İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (13. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Diken, İ. H. (2015). Otizm spektrum bozukluğu gösteren öğrenciler. In İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (12. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik ulusal eylem planı (2016-2019). https://www.aile.gov.tr/media/103597/i-ulusal_otizm_eylem_plani_-durum_-raporu_2020.pdf
- Eraktan, P. (2007). Türkiye’de otizm. In E. Berberoğlu (Ed.), *Özürlüler’07 Kongre Sergi ve Sosyal Etkinlikleri Kongre bildirileri kitabı* (ss. 209-211). Özürlüler Vakfı. <https://www.ozurlulervakfi.org.tr/wp-content/uploads/2022/08/2007-KONGRE-BILDIRI-KITABI.pdf>
- Erdugan, F. E., Güneş, Y., & Okur, N. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik II. ulusal eylem planı (2016-2019)*. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. http://www.sp.gov.tr/upload/xSPTemelBelge/files/5w4h6+otizm_eylem_plani_kitap_bakanli_onaylanan.pdf
- Essential Components for Students with Autism Spectrum Disorders. (2010). *Standards for special education amended June 2004*. Alberta Education.
- European Parliament, Directorate-General for Internal Policies. (2013). *Quality in early childhood education and care*. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495867/IPOL-CULT_ET\(2013\)495867_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495867/IPOL-CULT_ET(2013)495867_EN.pdf)
- Farquhar, S. (1993). *Constructions of quality in early childhood centres* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Otago.
- Fein, D., & Dunn, M. (2007). *Autism in your classroom: A general educator’s guide to students with autism spectrum disorders*. Woodbine House.
- Gargiulo, R. M., & Kilgo, J. (1999). *Young children with special needs: An introduction to early childhood special education*. Cengage Learning.
- Göç İdaresi Başkanlığı. (2024). *Türkiye Göç İdaresi Başkanlığı, geçici korumaya tabi Suriyelilerin sayısını açıkladı*. Turk Press.
- Gordon, M.(2000). *Special education certification structure and content area standards Illinois state board of education*. Center for Special Education.

- Gürsel, O. (2012). Özel eğitimde değerlendirme. In İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (5. basım). Pegem Akademi.
- Gwynne-Atwater, A. (2011). *An evaluation of a special education preschool program serving children with autism or autistic-like behaviors*.
<https://vtechworks.lib.vt.edu/server/api/core/bitstreams/aaa10866-1bb5-45de-9431-fd14f18d88ff/content>
- Hall, L. J. (2009). *Autism spectrum disorders: From theory to practice*. Merrill Prentice Hall.
- Hallahan, D., & Kauffman, J. (2006). *Exceptional learners: An introduction to special education* (11th ed.). Prentice Hall.
- Heflin, L. J., & Alaimo, D. F. (2007). *Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices*. Pearson Education, Inc.
- Hens, K. (2021). *Towards an ethic of autism: A philosophical exploration*. Open Book Publishers. <https://books.openbookpublishers.com/10.11647/obp.0261.pdf>
- Herbert, M. R. (2010). Contributions of the environment and environmentally vulnerable physiology to autism spectrum disorders. *Current Opinion in Neurology*, 23(2), 103–110. <https://doi.org/10.1097/WCO.0b013e3283373e35>
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education* (10th ed.). Merrill/Prentice Hall.
- Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(11), 4013–4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>
- Hussein, H. (2011). The influence of sensory gardens on the behavior of children with special educational needs. *Asian Journal of Environment-Behaviour Studies*, 2(4), 77–93. <https://doi.org/10.21834/ajbes.v2i4.123>
- Hyman, S. L., Levy, S. E., Myers, S. M., Kuo, D. Z., Apkon, S., Davidson, L. F., Ellerbeck, K. A., Foster, J. E., Noritz, G. H., & Leppert, M. O. C. (2020). Identification, evaluation, and management of children with autism spectrum disorder. *Pediatrics*, 145(1). <https://doi.org/10.1542/peds.2019-3447>

- Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, Special Education Subcommittee (INTASC). (2001). *Model standards for licensing general and special education teachers of students with disabilities: A resource for state dialogue*. Council of Chief State School Officers.
- Ishimine, K., & Tayler, C. (2014). Assessing quality in early childhood education and care. *European Journal of Education*, 49(2), 272-290. <https://doi.org/10.1111/1465-3435.12052>
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2(3), 217-250. <http://www.th-hoffmann.eu/archiv/kanner/kanner.1943.pdf>
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 1-15.
- Karasar, N. (2012b). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2005a). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kaymak, A. (2016). Otizm spektrum bozukluğu (OSB): Tanım, sınıflama, yaygınlık ve nedenleri. In İ. H. Diken & H. Bakkaloğlu (Eds.), *Zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* (ss. 164–187). Pegem Akademi Yayınları.
- Kern, J. K., Garver, C. R., Carmody, T., Andrews, A. A., Mehta, J. A., & Trivedi, M. H. (2008). Examining sensory modulation in individuals with autism as compared to community controls. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(1), 85-94. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2007.03.004>
- Kırcaali-İftar, G., & Odluyurt, S. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin kazandırılması. In E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (3. basım). Vize Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G. (2012). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. In E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (ss. 17-46). Vize Yayıncılık.
- Klin, A., & Mercadante, M. T. (2006). Autism and the pervasive developmental disorders. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 28, 1-2.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). Guilford Press.
- Korkmaz, B. (2010). Otizm: Klinik ve nörobiyolojik özellikleri, erken tanı, tedavi ve bazı güncel gelişmeler. *Türk Pediatri Arşivi*, 45(12), 1–8.
- Matson, J. L., & Kozlowski, A. M. (2011). The increasing prevalence of autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 418–425. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.06.004>

- McConachie, H., Parr, J. R., Glod, M., Hanratty, J., Livingstone, N., Oono, I. P., Robalino, S., Baird, G., Beresford, B., & Charman, T. (2015). Systematic review of tools to measure outcomes for young children with autism spectrum disorder. *Health Technology Assessment*, 19(41), 1–538. <https://doi.org/10.3310/hta19410>
- McMahon, J., & Cullinan, V. (2014). Education programmes for young children with autism spectrum disorder: An evaluation framework. *Research in Developmental Disabilities*, 35(12), 3689–3697. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.09.004>
- Miller, K. L. (2016). The use of evaluation in treatment programs for children with autism. *Behavior Analysis in Practice*, 10(1), 35–44. <https://doi.org/10.1007/s40617-016-0130-3>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi yaygın gelişimsel bozukluklar destek eğitim programı*. Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/04010347_yaygngeliimselbozukluklardestekeitimprogram.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Resmi Gazete. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeliği_son.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Resmi Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Moskowitz, A., & Heim, G. (2011). Eugen Bleuler's *Dementia praecox or the group of schizophrenias* (1911): A centenary appreciation and reconsideration. *Schizophrenia Bulletin*, 37(3), 471–479. <https://doi.org/10.1093/schbul/sbr016>
- National Autism Center. (2015). *Findings and conclusions: National standards project, phase 2*. National Autism Center.
- National Commission for the Accreditation of Special Education Services (NCASES). (2008). *Standards for accreditation*.
- National Research Council. (2001). *Educating children with autism*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/10017>
- National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). (2008). *National Council for Accreditation of Teacher Education CEC Program*.
- New Jersey Department of Education. (2023). *Autism Program Quality Indicators (APQI-R)*. https://www.nj.gov/education/specialed/programs/autism/docs/NJ_Autism%20Program%20Qualitly%20Indicators_REVISED_2023.pdf

- Odeh, K. (2007). *A model for controlling quality standards in academic education*. An-Najah National University.
- Oğuzkan, A. F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 163–192. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246293>
- Omak, S., Alpdoğan, Y., & Sazak, E. (2022). Sınıfında OSB’li öğrenci bulunan özel eğitim öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 152–171. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1030716>
- Özak, H., Vural, M., & Avcıoğlu, H. (2008). Rehberlik araştırma merkezi müdürlerinin gönderme, tanılama, yerleştirme, izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 189–206.
- Özbaran, B. (2014). Otizm spektrum bozukluklarında çevresel faktörler etkili midir?. *The Journal of Pediatric Research*, 1(4), 170–173. https://cms.jpmedres.org/Uploads/Article_10098/170-173.pdf
- Özdemir, O. (2014). *Otizm davranış kontrol listesi Türkçe versiyonu geçerlik ve güvenirlik çalışmaları* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Özerk, K., & Özerk, M. (2020). *Otizm ve otizm spektrum bozukluğu*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. <https://orgm.meb.gov.tr/ekutuphane/wp-content/uploads/2020/04/OTiZM-SPEKTRUM.pdf>
- Özkan, Ş. Y., Ergenekon, Y., Çolak, A., Kaya, O., & Cavkaytar, S. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu* (A. Cavkaytar, Ed.). Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. <https://www.aile.gov.tr/media/5616/otizm-spektrum-bozuklugu-kitabi-2016-indirmek-icin-tiklayiniz.pdf>
- Parellada, M., Penzol, M. J., Pina, L., Moreno, C., González-Vioque, E., Zalsman, G., & Arango, C. (2014). The neurobiology of autism spectrum disorders. *European Psychiatry*, 29, 11–19.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation: The new century text* (3rd ed.). Sage Publications.

- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., & Yazejian, N. (1999). *The children of the cost, quality, and outcomes study go to school: Technical report*. Frank Porter Graham Child Development Center. https://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/reports-and-policy-briefs/NCEDL_CQO_technical_report.pdf
- Posavac, E. J., & Carey, R. G. (2007). *Program evaluation: Methods and case studies* (7th ed.). Pearson Prentice Hall.
- Qawasmeh, A. K. (2016). Evaluation of programs and services provided to ASD students in special education centers in light of international standards in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of the College of Education, Al-Azhar University*, 171(4), 189–229.
- Rakap, S., Birkan, B., & Kalkan, S. (2017). *Türkiye’de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim* (S. Rakap, Ed.). Tohum Otizm Vakfı Raporu. <https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2018/10/tosboe2017.pdf>
- Rezkiani, K., & Diana, I. (2023). Educational services for children with autism spectrum disorder (ASD) in autism special school. *Journal of Education and Teaching Learning (JETL)*, 5(2), 148-156. <https://doi.org/10.51178/jetl.v5i2.1307>
- Richardson-Gibbs, A. M., & Klein, M. D. (2017). *Okul öncesinde bütünleştirmeyi hayata geçirme* (H. Bakkaloğlu & B. Sucuoğlu, Çev. Eds.). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2014). https://www.researchgate.net/publication/321035793_Okul_Oncesinde_Butunlestirmeyi_Hayata_Gecirme_Ceviri
- Roden, L. A. (2011). *Response to autism: An assessment of services for students with autism in Kentucky’s public schools*. <http://digitalcommons.wku.edu/diss/16>
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: A systematic approach* (7th ed.). Sage Publications. <https://digitallibrary.tsu.ge/book/2021/may/rideri/Rossi-Evaluation-A-systematic-approach.pdf>
- Sarı, H., Şentürk Barışık, C., Sarar Boyraz, D., & Özdemir, Ş. A. (2021). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip annelerin çocuklarına verilen destek eğitim hizmetleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 3(1), 44-69. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1786531>
- Schalock, R. L. (1994). Quality of life, quality enhancement, and quality assurance: Implications for program planning and evaluation in the field of mental retardation and developmental disabilities. *Evaluation and Program Planning*, 17(2), 121-131.

- Schmidt, R. J., Tancredi, D. J., Ozonoff, S., Hansen, R. L., Hartiala, J., Allayee, H., Schmidt, L. C., Tassone, F., & Hertz-Picciotto, I. (2012). Maternal periconceptional folic acid intake and risk of autism spectrum disorders and developmental delay in the CHARGE (Childhood Autism Risks from Genetics and Environment) case-control study. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 96(1), 80-89.
- Schopler, E., & Mesibov, G. B. (1985). Introduction to communication problems in autism. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Communication problems in autism* (pp. 3-13). Springer Science Business Media.
- Schuntermann, P. (2002). Pervasive developmental disorder and parental adaptation: Previewing and reviewing atypical development with parents in child psychiatric consultation. *Harvard Review of Psychiatry*, 10(1), 16-27.
- Şener, E. F., & Özkul, Y. (2013). Otizmin genetik temelleri. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 22, 86-92.
- Şensoy, N. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için duyu bahçesi tasarımı. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 7(15), 115-128. <https://doi.org/10.16950/inustd.286842>
- Shukukani, H., & Samadi, J. (2018). Evaluation of autism spectrum disorder programs in Jordan in the light of quality control indicators. *Studies-Educational Sciences, University of Jordan*, 45(4), 1-26. <https://archives.ju.edu.jo/index.php/edu/article/view/11441>
- Simpson, R. L., de Boer-Ott, S. R., & Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders*, 23(2), 116-133.
- Steiner, A. M., Goldsmith, T. R., Snow, A. V., & Chawarska, K. (2012). Practitioner's guide to assessment of autism spectrum disorders in infants and toddlers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 1183-1196.
- Sucuoğlu, B. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve kaynaştırma. In E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (ss. 473-528). Vize Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların değerlendirilmesi. In E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (3. baskı, ss. 45-77). Vize Yayıncılık.

- Susuz, Ç., & Doğan, B. G. (2020). Halk sağlığı bakışıyla otizm spektrum bozukluğu. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi*, 5(2), 297-310. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1109225>
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55.
- The British Columbia Ministry of Health Planning. (2003). *Standards and guidelines for the assessment and diagnosis of children with autism spectrum disorder in British Columbia: An evidence-based report*. David Fulton publisher.
- Tidmarsh, L., & Volkmar, F. R. (2003). Diagnosis and epidemiology of autism spectrum disorders. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(8), 517-525. <https://doi.org/10.1177/070674370304800803>
- Tohum Otizm Vakfı. (2010). *Türkiye’de otizm spektrum bozuklukları ve özel eğitim*. https://www.tohumotizmportali.org/files/Kaynaklar/Raporlar/10.T%c3%bcrkiye_de%20Otizm%20Spektrum%20Bozuklular%c4%b1%20ve%20%c3%96zel%20E%c4%9fitim.pdf
- Töret, G. (2016). Otizm spektrum bozukluğu (OSB): Özellikler. In İ. H. Diken & H. Bakkaloğlu (Eds.), *Zihinsel yetersizlik ve otizm spektrum bozukluğu*. Pegem Akademi Yayınları.
- Töret, G., & Özmen, E. R. (2014). Erken çocukluk döneminde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(3), 51-68. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000214
- Turnbull, A., Turnbull, R., & Wehmeyer, M. L. (2007). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (5th ed.). Pearson.
- Ulay, H. T., & Ertuğrul, A. (2009). Otizmde beyin görüntüleme bulguları: Bir gözden geçirme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(2), 164-174. <https://www.turkpsikiyatri.com/PDF/C20S2/164-174.pdf>
- UNESCO. (1994, June 7-10). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
- Veenstra-Vanderweele, J., & Cook Jr., E. H. (2003). Genetics of childhood disorders: XLVI. Autism, part 5: Genetics of autism. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(1), 116-118.

- Volkmar, F. R. (1991). Autism and the pervasive developmental disorders. *Psychiatric Services*, 42(1), 33-35.
- Volkmar, F. R., & McPartland, J. C. (2014). From Kanner to DSM-5: Autism as an evolving diagnostic concept. *Annual Review of Clinical Psychology*, 10, 193-212. https://phoenixchildrens.org/files/inline-files/Volkmar_ASD%20Evolving%20Diagnostic%20Concept.pdf
- Volkmar, F. R., & Reichow, B. (2013). Autism in DSM-5: Progress and challenges. *Molecular Autism*, 4(1), 1-6. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1186/2040-2392-4-13.pdf>
- Volkmar, F. R., Lord, C., Bailey, A., Schultz, R. T., & Klin, A. (2004). Autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 135-170.
- Volkmar, F. R., Rogers, S., Paul, R., & Pelphrey, K. A. (Eds.). (2014). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (4th ed.). John Wiley & Sons, Inc.
- Walsh, G., & Gardner, J. (2005). Assessing the quality of early years learning environments. *Early Childhood Research and Practice*, 7(1), 1-17. https://www.researchgate.net/publication/26444562_Assessing_the_Quality_of_Early_Years_Learning_Environments
- Webber, J., & Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism: A quick start manual*. PRO-ED, Inc.
- Wehmeyer, M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 113-120. <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.3.113>
- Westat, J. F. (2002). *The 2002 user friendly guide to project evaluation*. National Science Foundation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED468812.pdf>
- Wilczynski, S., Green, G., Ricciardi, J., Boyd, B., Hume, A., Ladd, M., & Rue, H. (2009). *National standards report: The national standards project: Addressing the need for evidence-based practice guidelines for autism spectrum disorders*. National Autism Center. <https://mn.gov/mnddc/asd-employment/pdf/09-NSR-NAC.pdf>
- Wilkinson, L. A. (2010). *A best practice guide to assessment and intervention for autism and Asperger syndrome in schools*. Jessica Kingsley Publishers.
- Williams, B. F., & Williams, R. L. (2011). *Effective programs for treating autism spectrum disorder: Applied behavior analysis models*. Routledge Taylor & Francis Group.

- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fetting, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951–1966. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>
- World Health Organization. (2023). *Autism*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Yağcı, F. M. (2013). *Konya’da rehabilitasyon merkezlerinin tarihsel gelişimi ve örnek bir kurumun incelenmesi (Özel atak aday özel eğitim okulu- Rehabilitasyon merkezi)* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=SGDRb7F5sk9vfUXQ3sN0zA&no=UJNqkGVrSgk7IqPQa5uSDA>
- Yıkımsı, A., & Özbey, F. Y. (2009). Otistik çocuğa sahip annelerin çocuklarının devam ettiği rehabilitasyon merkezlerinden beklentilerinin ve önerilerinin belirlenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 124-153. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904513.pdf>
- Yüksek Planlama Kurulu. (2016, 3 Aralık). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik ulusal eylem planı (2016-2019)*. Resmî Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/12/20161203-16.htm>
- Zeidan, J., Fombonne, E., Scora, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A., & Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, 15(5), 778–790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>

EKLER

Ek1: Veri Toplama Aracı

İstanbul'daki Arap otizm merkezlerinde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara verilen eğitim programlarının ve hizmetlerin kalitesinin, özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre uluslararası kalite standartlarına göre değerlendirilmesine yönelik bir anket olan, Bu anket Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında, yürütülen bir yüksek lisans tez çalışması için oluşturulmuştur. Bu araştırmanın amacı, İstanbul'daki Arap otizm merkezlerinde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara verilen eğitim programlarının ve hizmetlerin kalite düzeyini, özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak, uluslararası kalite standartlarına göre belirlemektir. Ayrıca otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitim gördüğü merkezlerde bu merkezlerdeki zayıflıkları tespit etmek ve kaliteye ulaşmak için bunları geliştirmeye çalışmak. Akademik bir çalışmada kullanılmak üzere hazırlanan bu ankette çeşitli sorular bulunmaktadır. Sorulara samimi cevaplar vermeniz araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği için çok önemlidir. Araştırmaya katılanların bilgileri gizli tutulacaktır.

Vakit ayırdığınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

<u>KİŞİSEL BİLGİLER</u>	
Cinsiyet	☐ Kadın ☐ Erkek
Yaş	
Eğitim Durumu	☐ Lise Mezunu ☐ Lisans Mezunu ☐ Lisansüstü Mezunu
Merkez Türü	☐ Özel ☐ Gönüllü
Mesleğinizde Kaçınıcı Yılı (Deneyim)	☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11 yıl ve üzeri
Genel olarak özel eğitim çocuklarla veya özel olarak otizm spektrum bozukluğu ile ilgilenmek için lisans veya yüksek lisans eğitiminiz var mı?	☐ Evet ☐ Hayır

Açıklama:

Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyarak katılma derecenizi, her bir ifadenin karşısında yer alan derecelendirme seçeneklerinden uygun olanına işaret koyarak belirtiniz.

Birinci Standart: Yönetim ve Çalışanlar:

Otizm Spektrum Bozukluğu yaşayan çocuklarla ilgilenen merkezlerde çalışan, müdür, öğretmen, yardımcı öğretmen ve yardımcı terapistler gibi deneyimli kadrodan, mesleki becerilerinden ve merkezin vizyonunu gerçekleştirebilme becerilerinden oluşur.

Yönerge: kadro dosyalarının (sertifikalar, belgeler ve katıldığı kurslar), istihdam kılavuzunun, görevin niteliği ve personelin mesleki gelişim dosyalarının incelenmesidir.

N	Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız	Kesimlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Nötr	Katılıyorum	Kesimlikle katılıyorum
1.	Merkez, OSB alanında bilgi ve deneyime sahip bir kadro tarafından yönetilmektedir.					
2.	Eğitim kadrosu, en az özel eğitim alanında yüksek lisans derecesine sahip, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla ilgilenme konusunda deneyimli bir teknik süpervizör tarafından gözetilmektedir.					
3.	Merkezde özel eğitim alanında lisans derecesine sahip, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla ilgilenme konusunda deneyimli öğretmenler bulunmaktadır.					
4.	Merkezde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla ilgilenme konusunda deneyimli yardımcı öğretmenler bulunmaktadır.					
5.	Yardımcı terapistler; merkezde aşağıdaki destek uzmanlıkları bulunmaktadır:					
	a. Dil ve konuşma terapisti,					
	b. Ergoterapist,					
	c. Otizm alanında bilgili ve deneyimli bir psikolog.					
	d. OSB'li çocukların beslenmesiyle ilgili uzman diyetisyen.					

	e. OSB’li çocuklarla ilgilenme deneyimine sahip doktor.					
	f. OSB’li çocuklarla ilgilenme deneyimine sahip hemşire.					
6.	Çalışan kadrolara hizmetleri sırasında mesleki becerilerini arttırmak ve geliştirmek için eğitim verilmektedir.					
7.	Özel eğitim öğretmenlerine, uygun değerlendirme araçlarını kullanmak ve bu araçları ihtiyaca göre değiştirmek ile ilgili staj yaptırılmaktadır.					
8.	Merkez, OSB alanıyla ilgili (konferanslar, seminerler, çalıştaylar vb.) etkinliklere katılmaktadır.					
9.	Çalışan kadrolar OSB ile ilgili özel eğitim alanındaki gelişmeleri takip etmektedir. (Seminer, konferanslara katılmak, güncel araştırma ve çalışmaları okumak vb.).					
10.	Özel eğitim öğretmeni, OSB’li çocukla nasıl davranılması gerektiği hususunda ailelere yeterince bilgi ve beceri aktarmaktadır.					
11.	Merkezde çalışan kadrolar için vazifelendirme politikasına ilişkin; özlük işleri rehberi bulunmaktadır.					

İkinci Standart: Hizmetler ve Programlar:

2.1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP):

Merkezin OSB’li çocuklarla ilgili; bireyselleştirilmiş eğitim programları, kullanılan eğitim öğretim yöntemleri ve davranış değiştirme prosedürlerine dair benimsediği müfredattır.

Yönerge: Bireyselleştirilmiş eğitim programının ve öğrenci dosyalarının gözden geçirilmesi.

N	Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Nötr	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	Kadro, “genel kültür, kazanımlar, öğretim yöntemleri, değerlendirme, destekleyici hizmetlerin tanımı ve diğer gerekli içerikler” içeren bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlar.					
2.	Kadro, bireyselleştirilmiş eğitim programını çocuğun gelişimsel ve kronolojik yaşına uygun oluşturur.					
3.	BEP aşağıdaki becerileri içerir:					
	a. Dil becerileri,					
	b. İletişim becerileri,					
	c. Bağımsızlık becerileri,					
	d. Sosyal beceriler,					
	e. Akademik beceriler,					
	f. Duygusal beceriler,					
	g. Bilişsel Beceriler.					
4.	Kadro; programdaki durumlar ve etkinlikler arasındaki geçiş becerilerini yansıtan kazanımlar belirler.					
5.	Çocuğun ailesi, özellikle kendilerini ilgilendiren kazanımları belirleyerek programa katılırlar.					
6.	OSB’li çocuk, merkeze haftada en az 20-25 saat arasında katılması mecburidir.					
7.	BEP, her kazanımın gerçekleştirilmesi için başlangıç ve bitiş tarihini ve saatini belirler.					

2.2. Referans Programı:

Çocuğun ihtiyaçlarını karşılamak için yapılan ve aynı zamanda geçiş hizmet planları veya davranışsal destek planı veya BEP oluşturulurken referans gösterilen programdır. Referans programı, çocuğa öğretilecek hedefleri ve bu hedeflerin gerçekleşmesi için ihtiyaç duyulan tüm kazanımlar için bir kaynak oluşturur.

Yönerge: Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının gözden geçirilmesi, destekleyici hizmet modellerinin incelenmesi ve müfredatın ve müfredat alanlarının gözden geçirilmesidir.

N	Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Nötr	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	Müfredat, OSB’li çocukların eğitimi alanındaki en iyi eğitim modelleri ve uygulamaları temel alınarak geliştirilir.					
2.	Müfredat aşağıdaki alanları ve becerileri kapsar:					
	a. İletişim (sözlü ve sözlü olmayan dil),					
	b. Sosyal etkileşim,					
	c. Bağımsızlık becerileri,					
	d. Akademik beceriler,					
	e. Davranış becerileri,					
	f. Söz ve hareket taklidi,					
	g. Oynama becerileri,					
	h. Otomatik (çabaya ihtiyaç duymayan) dikkat,					
	i. Reaksiyon "tepki" (yüz ifadeleri, jestler ve ses tonu),					
	j. Seanslar arası dinlenme zamanı.					
3.	Müfredat, davranışsal kazanımlar, kazanımlara yönelik öğretim yöntemleri, uygulama etkinlikleri, öğretim araçları ve kazanımlara ulaşmak için gerekli uyarlamaları içerir.					

4.	Müfredat, BEP’de yazılı kazanımları gerçekleştirmeye odaklanır.					
5.	Ek eğitim öğretim müfredatları aracılığıyla OSB’li çocuklara destek ve destekleyici hizmetler verilmektedir.					
6.	Referans programı, özellikle de OSB’li çocuklar arasındaki farklılıkları dikkate alarak, farklı yetenek ve farklı yaştaki tüm çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde esneklikle nitelendirilmiştir.					

2.3. Eğitim Şekilleri:

Yönerge: Bireyselleştirilmiş eğitsel öğrenme planını gözden geçirmek, örnek eğitim sınıflarına katılma, eğitim planlarına dayalı öğretim yöntemlerinin incelenmesidir.

N	Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Nötr	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	Özel eğitim öğretmeni; çocuğun iletişim becerisini dinleme, konuşma, tesadüfleri işleme, ses örnekleri kullanma, resim alışverişi ve bilgisayar programları vb. yollarla geliştirmektedir.					
2.	Özel eğitim öğretmeni; çocuğun sosyal becerisini sosyal öyküler, akran eğitimi, küçük gruplar, oyun, rol oynama ve görsel destekler aracılığıyla geliştirmektedir.					
3.	Özel eğitim öğretmeni; çocuğun iş becerisini görsel destekler, mesleki, toplumsal, akademik ve bağımsız beceriler eğitimi sayesinde geliştirmektedir.					
4.	Aşağıdaki eğitim türleri ve yöntemleri kullanılır:					
	a. Somut, neredeyse algılanabilir somut ve ardından soyut,					
	b. Eğitimde görsel uyarılar,					
	c. Kısaltılmış sözel talimatlar,					

	d. Bireysel eğitim,					
	e. Küçük gruplar,					
	f. Akran eğitimi,					
	g. Çoklu algı,					
	h. Eğitsel oyun.					
5.	Öğretim yöntemleri, çocuğun yeteneklerine, yaşına ve öğrenme üslubuna göre uyarlanmaktadır.					
6.	Müfredat, Resim Değiş Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi (PECS) gibi sözlü veya yazılı, uygun bir iletişim sistemi geliştirmeye odaklanmaktadır.					
7.	Uygun öğrenme ortamlarında becerilerin düzenlenme ve genellenmesini kolaylaştırmak için öğretim stratejileri kullanılmaktadır.					

2.4. Davranışları Değiştirme:

Yönerge: Davranış değiştirme planlarının gözden geçirilmesi, davranışsal müdahale stratejilerinin incelenmesidir.

N	Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Nötr	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	OSB’li çocuk için davranış değiştirme projesi tasarlanır ve oluşturulur.					
2.	Çocuğun davranış problemlerini önlemek ve kritik zamanlarda müdahale etmek için uygun davranış düzenleme stratejileri kullanılmaktadır.					
3.	Farklı pekiştirme yöntemleri kullanılmaktadır.					
4.	Otistik davranışlardan kurtulmaya odaklanmaktadır.					

5.	İstenmeyen davranışlar gerçekleşmeden önce kontrol etmek için farklı tetikleyici yöntemleri kullanılmaktadır.					
6.	Program, farklı ve benzer durumlardan edinilmiş becerileri genellemeye çalışmaktadır.					
7.	Bireysel davranış düzeltilme planı, sözlü ve sözlü olmayan davranışların değerlendirilmesi, olumlu ve olumsuz davranışlarla örtüşen koşulların çözümlemesi esasına dayanmaktadır.					
8.	OSB’li çocuklarda davranış değiştirme prensip ve stratejileri etkin bir şekilde kullanılmaktadır.					

Üçüncü standart : Ailenin Katılımı, Desteği ve Bilgilendirilmesi:

Merkezin OSB’li çocukların ailelerine sağladığı hizmetler ve destekler aracılığıyla, ailenin çocuklarına yönelik eğitim hizmetlerine aktif olarak katılmasını sağlayan prosedürleri ifade eder.

Yönerge: Bazı OSB’li çocukların aileleriyle röportaj veya ev ziyaretleri yapmak, merkezin planlarını gözden geçirmek, günlük not defterlerinin incelenmesi, merkezin aylık ve dönemlik raporlarının incelenmesi, bireyselleştirilmiş eğitim programının gözden geçirilmesi. Konferans, seminer ve atölyelere katılmaya yönelik resmi yazıların incelenmesidir.

N	Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Nötr	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	Merkez, ailelere OSB’li çocuk ile başa çıkma yolları konusunda eğitim programları sunmaktadır.					
2.	Aile, OSB’li çocuğun özel programı hazırlanırken ve değerlendirme aşamasında çok yönlü uzman ekip ile hazır bulunmaktadır.					

3.	Aile, OSB’li çocuklar için düzenlenen seminer, konferans ve toplantılara katılmaktadır.					
4.	Aileye, OSB’li çocuğun ihtiyaçlarını karşılaması için gerekli deneyim ve bilgiler kazandırılmaktadır.					
5.	Merkez, OSB’li çocukların ailelerine psikolojik stres ve bununla nasıl başa çıkılacağı konusunda aile danışmanlığı hizmeti vermektedir.					
6.	Aile, merkezdeki çeşitli kurullara üye olmasıyla OSB’li çocuğun program ve etkinliklerine katılmaktadır.					
7.	Merkez, OSB’li çocuğun ailesine, çocuğun programdaki ilerlemesini gösteren haftalık, aylık ve dönemlik raporlar sunmaktadır.					
8.	Merkez, OSB’li çocukların aileleri ile deneyimlerini paylaşmak için ayda bir kez toplantılar düzenlenmektedir.					
9.	Merkez, aileleri çocuklarına yönelik eğitim programları ile ilgili yasal mevzuat ve politikaları bilgilendirmektedir.					
10.	Merkezde kapsamlı bir şekilde aile hizmetleri planı hazırlanmaktadır.					
11.	OSB’li çocuğun ailesi, çocuğa eğitim hizmetlerinin verildiği tüm aşamalarda yer almaktadır.					

Dördüncü Standart : Tanımlama ve Değerlendirme:

Eğitim hizmeti verebilmek için OSB’li çocuklarla ilgilenen merkezin OSB’li çocuğun mevcut performansını değerlendirmek, güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için yapılan işlemlerdir. Değerlendirmede kullanılan araçlar ve değerlendirme alanlarını da kapsamaktadır.

Yönerge: Değerlendirme araçlarının, merkezdeki durum çalışmalarının, bireysel eğitim programlarının, Değerlendirme raporlarının, bireysel eğitim planındaki değerlendirme sürecindeki katılımcıların incelenmesi ve öğrenci dosyasının gözden geçirilmesidir.

N	Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Nötr	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	Çocuğun ailesi ve mümkünse kendisinin de dahil olduğu çok yönlü uzman bir ekip bulunmaktadır.					
2.	Çocuğun program ve hizmet almaya uygunluğu çok yönlü uzman (multidisipliner) bir ekip tarafından belirlenmektedir.					
3.	Merkez, OSB’li çocuğun merkeze girmeden önce gelişim geçmişini içeren kapsamlı bir vaka çalışması yapmaktadır.					
4.	Özel eğitim uzmanı, OSB’li çocuk ile ilgili tüm eğitim yönlerini değerlendirmektedir.					
5.	Merkez, aşağıdaki standartlaştırılmış araçları kullanarak OSB’li çocuk için kapsamlı bir eğitim benliği yürütür: (Çocukluk Otizmini Derecelendirme Ölçeği -CARS-, Otizm Davranış Kontrol Listesi -ABC-, çapraz kontrol listeleri, davranış değerlendirmeleri gibi düzenlenmiş testler, aile gözlemleri ve doğrudan davranışsal gözlem).					
6.	Değerlendirme aşağıdaki kapsamaları içerir:					
	a. Sosyal etkileşim,					
	b. İletişim becerileri (sözlü ve sözlü olmayan),					
	c. Otistik davranış (kuralcı davranış, ilgi alanları, faaliyetler),					
	d. Oyun becerileri,					
	e. Çocuk için birden fazla geliştirici,					
	f. Kişisel bakım ve bağımsızlık becerileri,					
	g. Hissi yanıt.					
7.	Ekip, otizm ile diğer yetersizlikler ve bozukluklar arasında ayırıcı teşhis koymak için testler yapmaktadır.					

8.	Değerlendirme ve Tanımlama sonuçları çocuğa yönelik eğitim programında kullanılmaktadır.					
9.	Etkili iletişim becerileri kullanarak değerlendirme raporları yazılmaktadır.					

Beşinci Standart : Eğitim Ortamı:

Sınıfın ve sınıfın içindeki bulunan istasyonların düzenlenmesi, Sınıftaki OSB’li öğrenci sayısı, Sınıf içeriği ve sınıfta gerekli malzemenin ayarlanması amaçlanmaktadır.

Yönerge: Sınıfları kontrol etmek ve Öğrencilerin dosyalarını incelemek.

N	Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Nötr	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	Eğitim ortamının tasarımı son derece planlı, basit ve çok fazla görsel uyarıcı içermemelidir.					
2.	Eğitim ortamı, eğitim köşeleri şeklinde düzenlenir, örnek: bireysel ve grup eğitim köşesi, dinlenme, uyku, oyun, müzik, resim ve öğretmen köşesi.					
3.	Her çocuk eşyalarını ve gereçlerini saklamak için görsel uyarıcılarla (resmi, adı) donatılan bir yer vardır.					
4.	Her çocuğun, kendisine özgü görsel uyarıcılarla (resmi, adı) donatılmış bir masası ve sandalyesi olacaktır.					
5.	Sınıflarda; yeterli alan, yeterli aydınlatma ve yeterli havalandırma sağlanmıştır					
6.	Sınıflarda genel güvenlik önlemleri alınmıştır.					
7.	Sınıfta her çocuğa özel görsel bir tablo ve program bulunmaktadır.					
8.	Eğitim ortamı, çocuğun etrafındaki yakınları ve akranlarıyla sosyal etkileşim için fırsatlar sağlamaktadır.					

9.	Eğitim çevresi ile ilgili kuralları ve eğitim ortamındaki davranışsal beklentileri belirten resim ve sözcüklerin yer aldığı bir pano bulunmaktadır.					
10.	Sınıfta becerilerin nerede yapıldığını belirten görsel uyarıcılar vardır.					
11.	Bir öğretmen ve yardımcı öğretmen mukabilinde sınıfta OSB’li öğrencilerin sayısı 6’yı geçmemektedir.					
12.	OSB’li çocuğun kaydı yapıldıktan sonra merkezdeki öğretmen sayısının oranı artmaz (1:2).					

Altıncı Standart: Öz Değerlendirme:

OSB’li çocuklarla ilgilenen merkezin, tüm alanlardaki güçlü ve zayıf yönleri belirlemek için hizmetlerin sunulmasını ve hedeflere ulaşılmasını etkileyen hizmetlerini değerlendirmek, hizmetlerden gelecek vakitlerde yararlanmak amacıyla merkezin performansını geliştirmek için yapılan prosedürlerdir.

Yönerge: Merkezin öz değerlendirme ve değerlendirme sonuçlarının gözden geçirilmesi, gelişim planlarının incelenmesi, ailelere sunulan hizmetlerden ne ölçüde memnun olduklarını özel bir kayıtla belirtmek için gözlemlerin incelenmesi, öz değerlendirme çalışmalarını ve metodolojilerini gözden geçirilmesidir.

N	Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Nötr	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	Merkez, yıllık plana göre kendi hizmetlerini ve programlarını değerlendirmektedir.					
2.	Performansını değerlendirme sürecinde merkez bilimsel bir metodoloji kullanmaktadır.					
3.	İdari ve teknik bir kadro tarafından merkezin gelişim ve modernizasyonu için ihtiyaç duyduğu program ve hizmetlerin belirlenmesi amacıyla merkezde düzenli bir şekilde değerlendirme yapılmaktadır.					

4.	Merkez, OSB’li çocuklara yönelik sunduğu program ve hizmetleri düzenli olarak incelemektedir.					
5.	Program değerlendirmesi OSB’li çocukların aileleri kendilerine ve çocuklarına sunulmuş olan hizmetten memnuniyetini de kapsamaktadır.					
6.	Merkez, OSB’li çocuklara sunulan hizmet ve programların düzeyini geliştirmeye yönelik, planlarını idari ve teknik açılardan incelemektedir.					
7.	OSB’li çocuklara sunulan hizmetleri geliştirmek için değerlendirme sonuçları kullanmaktadır.					