



**T.C.
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI
SOSYAL HİZMET BİLİM DALI**

**OTİZMLİ ÇOCUKLARIN SOSYALLEŞMESİNDE EĞİTİMİN ROLÜNE
İLİŞKİN VELİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ:
YALOVA ÖRNEĞİ**

DOKTORA TEZİ

ŞEYDA DEMİR

DANIŞMAN: PROF. DR. MUSA ŞAHİN

**YALOVA
KASIM 2023**



T.C.
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI
SOSYAL HİZMET BİLİM DALI

OTİZMLİ ÇOCUKLARIN SOSYALLEŞMESİNDE EĞİTİMİN ROLÜNE İLİŞKİN
VELİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: YALOVA
ÖRNEĞİ

DOKTORA TEZİ

ŞEYDA DEMİR
177303013

DANIŞMAN: PROF. DR. MUSA ŞAHİN

YALOVA
KASIM 2023

ETİK BEYAN

Yalova Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım “OTİZMLİ ÇOCUKLARIN SOSYALLEŞMESİNDE EĞİTİMİN ROLÜNE İLİŞKİN VELİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: YALOVA ÖRNEĞİ” başlıklı bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin tespiti halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi taahhüt ve beyan ederim.

İmza

Şeyda DEMİR



ÖNSÖZ

Hem yüksek lisans eğitimim hem de doktora eğitimim boyunca benden yardımlarını esirgemeyen, akademik anlamda bana her zaman destek olan ve doğru yolu gösteren, benim panikli ve kaygılı hallerimi hoşgörü ile karşılayıp daha sakin ve rahat olmamı sağlayan danışman hocam sayın Prof. Dr. Musa ŞAHİN'e teşekkür ederim. Tez İzleme Komitesinde yer alan hocalarım Prof. Dr. Fethi GÜNGÖR ve Prof. Dr. Elif YÜKSEL OKTAY'a çalışma boyunca gösterdikleri anlayış ve yol gösterici eleştirileri için teşekkürlerimi sunarım.

Evli ve üç çocuklu olup ayrıca çalışırken yüksek lisans dahi yapmamın zor olduğu bir süreçte hem yüksek lisans hem de doktora eğitimimi tamamlayabilmem için beni maddi manevi destekleyen emeğini ödeyemeyeceğim canım annem Makbule AKKAYA ile kıymetli babam Mahmut AKKAYA'ya çok teşekkür ederim.

Özellikle doktora eğitimine başlamam için beni teşvik eden eşim Kemal DEMİR'e çok teşekkür ederim.

Ayrıca çalışmam için içten ve samimi cevaplarını veren ve beni uygun diğer veli ve öğretmenlere yönlendiren tüm veli ve öğretmen arkadaşlara teşekkür ederim.

Ders çalışma sürecimde mümkün olduğunca çocuklarımı ihmal etmemeye çalışsam da belli dönemlerde daha yoğun çalışmam gerektiğinde bu durumumu olgunlukla karşılayan üç güzel evladım Dila, Hamit ve Elif'e çok teşekkür ederim.

Tez yazım dönemimin sonuna doğru özellikle çıkmaza girdiğim anlarda beni tekrar yüreklendiren ve sorularıma bıkmadan cevap veren arkadaşım Dr. Şeniz ASLAN'a sabrı ve desteği için ayrıca teşekkür ederim.

Ayrıca burada ismini sayamayacağım ama hep başarılı olmam için candan dua ve iyi dilekleri ile beni destekleyen ablalarım, ağabeylerim ve arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Doktora destek bursu vererek bu tez çalışmasının yürütülmesine olanak sağlayan Yalova İl Özel İdaresi Kültür ve Sosyal İşler Müdürlüğüne de ayrıca teşekkür ederim.

Kasım – 2023

Şeyda DEMİR



İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	i
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR LİSTESİ.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
ÖZET.....	xv
ABSTRACT.....	xvii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Konusu	3
1.2. Araştırmanın Kapsamı ve İçeriği.....	4
1.3. Araştırmanın Problemi	6
1.4. Araştırmanın Amacı	7
1.5.Araştırmanın Önemi ve Özgünlüğü	8
1.6. Araştırmanın Yöntemi.....	9
1.7. Literatür Taraması	9
2. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE	13
2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)	13
2.1.1. OSB'nin tarihçesi.....	17
2.1.2. OSB'nin üç temel özelliği	19
2.1.3. OSB'nin nedeni ve OSB tanısının konması	21
2.1.4. İstatistiklerle OSB.....	23
2.2. Sosyalleşme Kavramı	25
2.2.1.Sosyalleşme kuramları.....	28
2.2.2. Sosyalleşmenin özellikleri	34
2.2.3. Sosyalleşmenin fonksiyonları	35
2.2.4. Sosyalleşme süreci.....	36
2.2.5. Sosyalleşme kurumları.....	36
2.2.5.1.Aile	36
2.2.5.2.Okul	37
2.2.5.3. Arkadaş grupları	38
2.2.5.4. Yaşanılan çevre.....	39
2.2.5.5. Kitle iletişim araçları	40

2.2.5.6. Sivil toplum kuruluşları (STK)	41
2.2.6. Çocukların sosyalleşmesi.....	41
2.2.7. Özel çocukların sosyalleşmesi	42
2.2.8. Sosyal hizmet kuramları açısından sosyalleşme	43
2.2.8.1. Biyo-psiko-sosyo-tinsel yaklaşım açısından sosyalleşme	43
2.2.8.2. Sistem yaklaşımı açısından sosyalleşme.....	45
2.2.8.3. Ekosistem yaklaşımı açısından sosyalleşme.....	48
2.2.8.4. Güçlendirme yaklaşımı açısından sosyalleşme.....	49
2.2.8.5. Problem çözme yaklaşımı açısından sosyalleşme	53
3. OSB'Lİ ÇOCUKLARIN SOSYALLEŞME EĞİTİMİ.....	57
3.1. OSB'li Çocukların Eğitimi	58
3.1.1. İlişki temelli yaklaşım (relationship-based approach)	60
3.1.2. Çoklu-uygulama yaklaşımı (multiple approach/multi-treatment programs)	61
3.1.3. Beceri temelli yaklaşımlar (skill-based approach).....	63
3.2. OSB'li Çocukların Eğitim Ortamları.....	65
3.2.1. Kaynaştırma sınıfı.....	66
3.2.2. Özel eğitim sınıfı	69
3.2.3. Evde eğitim-öğretim	70
3.2.4. Otistik çocuklar eğitim merkezi/ özel eğitim uygulama merkezi	71
3.3. OSB'li Çocukların Okullaşma Durumu	72
3.3.1. Türkiye'de okullaşma durumu.....	72
3.3.2. Yalova'da okullaşma durumu	75
3.4. OSB'lilerin Eğitiminde Müfredat Durumu	76
3.4.1. 3-6 yaş eğitim programı	76
3.4.2. 7-11 yaş eğitim programı	77
3.4.3. 12-15 yaş eğitim programı	77
3.5. OSB'li Çocukların Sosyalleşmesinde Eğitim.....	78
3.5.1. Sosyalleşme/sosyal beceri eğitimi örnek uygulamaları	81
3.5.1.1. Sosyal beceri grupları	83
3.5.1.2. Sosyal öyküler/ hikâyeler.....	85
3.5.1.3. Akran aracılı eğitim	88
3.5.1.4. Temel tepki öğretimi (TTÖ)	89
3.5.1.5. Video modelleme	91

4. YALOVA'DA YAŞAYAN OSB'Lİ ÇOCUKLARIN SOSYALLEŞMESİNDE EĞİTİMİN ROLÜNE İLİŞKİN VELİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİNE DAİR SAHA ARAŞTIRMASI.....	93
4.1. Araştırmanın Modeli	93
4.2. Araştırmanın Evreni ve Araştırma Grubu	94
4.3. Araştırma Grubunun Seçimi ve Nitelikleri	95
4.4. Veri Toplama Tekniği ve Süreci	98
4.5. Verilerin Toplanması.....	99
4.6. Verilerin Analizi.....	100
4.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	100
4.8. Araştırmanın Bulguları.....	101
4.8.1. Kabul ve tanı süreci	104
4.8.1.1. Öğrenme süreci.....	105
4.8.1.2. Sendromun belirtileri	108
4.8.1.3. Sosyalleşme	114
4.8.2. Eğitim	116
4.8.2.1. Eğitimde kullanılan metot ve yöntemler.....	117
4.8.2.2. Kazanımlar.....	124
4.8.2.3. Sorunlar.....	133
4.8.2.4. Dikkat edilmesi gereken konular ve öneriler.....	137
4.8.3. Sosyal hizmet.....	144
4.8.3.1. Aileye yönelik sosyal hizmet.....	145
4.8.3.2. Eğitimcilere yönelik sosyal hizmet.....	147
4.8.3.3. Bireye/Halka yönelik sosyal hizmet	149
4.9. Tartışma.....	150
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	165
KAYNAKLAR	177
EKLER.....	211
ÖZGEÇMİŞ	223



KISALTMALAR LİSTESİ

ABA	: Applied Behavior Analysis
APA	: American Psychological Assosiation
ASD	: Autism Spektrum Disorder
CDC	: Centers for Disease Control and Prevention
DSÖ	: Dünya Sağlık Örgütü
DSM	: The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EYİB	: Engelli ve Yaşlı İstatistikleri Bülteni
IMTI	: Intensive Multi-Treatment Intervention
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
MAXQDA	: Max Qualitative Data Analysis
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MEM	: Millî Eğitim Müdürlüğü
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
UDA	: Uygulamalı Davranış Analizi
YGB	: Yaygın Gelişimsel Bozukluk
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. 2015-2016 eğitim öğretim yılı özel eğitim sınıfı (OSB’li çocuklar) şube ve öğrenci sayıları	74
Tablo 3.2. 2015-2016 eğitim öğretim yılı ilköğretim, ortaokul ve okul öncesi kaynaştırma eğitimi alan OSB’li öğrenci sayıları	75
Tablo 3.3. Grup sosyal becerileri müfredatının temel bileşenleri ve bunların nasıl uygulanacağına dair örnekler.....	84
Tablo 4.1. OSB’li çocuklara eğitim veren katılımcılara ait bilgileri gösteren tablo.....	96
Tablo 4.2. OSB’li çocuğun velisi olan katılımcıları gösteren tablo	97





ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4.1. Çalışmanın temalarını gösteren şekil	102
Şekil 4.2. Öğretmen katılımcılar kod bulutu.....	103
Şekil 4.3. Veli katılımcılar kod bulutu	103
Şekil 4.4. Kabul ve tanı süreci teması hiyerarşik kod alt kod gösterimi.....	105
Şekil 4.5. Eğitim teması ve kategorileri gösteren şekil.....	116
Şekil 4.6. Sosyal hizmet teması hiyerarşik kod alt kod gösterimi	145





OTİZMLİ ÇOCUKLARIN SOSYALLEŞMESİNDE EĞİTİMİN ROLÜNE İLİŞKİN VELİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: YALOVA ÖRNEĞİ

ÖZET

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), en genel hatlarıyla sosyal iletişim ve etkileşimde bozukluk, tekrarlayıcı, kısıtlı, stereotipik davranışlar gösterme, konuşmada bozukluk ve göz teması kuramama gibi belirtilerle nitelenen nörogelişimsel bir bozukluktur. Görülme sıklığının her geçen yıl arttığı, görülme sebebi veya sebeplerinin henüz ne olduğunun tam olarak çözülmediği bir bozukluk olan OSB hakkında tıp, psikiyatri, biyoloji, eğitim, psikoloji, sosyal hizmet ve sosyoloji gibi çeşitli alanlarda sebeplerine, birey, aile ve topluma etkisine, tedavi, rehabilite ve eğitim yöntemlerine dair araştırma ve çalışmalar yapılmaktadır.

OSB çocukların diğer kişilerle iletişimini, onları anlamasını zorlaştıran bir durum olduğu için bu çocuklarda sosyalleşme, sosyal normları öğrenme, iletişimde uygun kavramları kullanma, dil, mimik ve mecazları anlayıp yanıt vermede probleme sebep olmaktadır. Bu çalışmada, eğitimin erken ve yoğun başlamasının, uygun eğitimcilerle ve uygun eğitim ortamlarında eğitim verilmesinin, aile ve öğretmenlerin bu konuda bilgili ve bilinçli olmasının, onların da ihtiyaçlarının ve iyilik hallerinin devamının sağlanmasının OSB'li çocukların eğitime, gelişmesine olan katkısına dair bir cevap aranmaya çalışılmıştır.

Bu çalışma, OSB'yi çocuk, aile, eğitimci ve toplum ekseninde ele alarak OSB'ni çocukların sosyalleşmesinde etkili olabilecek yöntem, metot ve yaklaşımlara, aile ve eğitimci gözünden gözlemlenen değişim ve gelişimleri çeşitli kuram ve teoriler çerçevesinde ele almıştır. Ayrıca sistem teorisi, eko-sistem, güçlendirme yaklaşımı, problem çözme yaklaşımı ve biyo-psiko-sosyo-tinsel yaklaşım gibi yaklaşımlarla birey ve toplum için daha iyisinin olabilmesi adına bireyden topluma sistemin her bir alt parçasının etkin çalışması ve etkileşimi ile istenene ulaşmanın mümkün olabileceğini gösterme amacını gütmektedir.

Belirtilen amaçlar doğrultusunda çalışma, nitel araştırma yönteminde tasarlanmış fenomenolojik bir çalışmadır. Çalışmada amaçlı örnekleme doğrultusunda OSB'li çocuk velisi olan 10 kişi ve öğretmenlerinden de 10 kişiyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formu yarı yapılandırılmış görüşme formu olup sorular araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Elde edilen veriler, MAXQDA 2022 programı yardımıyla analiz edilmiş ve oluşan üç ana tema ve bu temalara bağlı alt temalar kapsamında incelenmiştir.

Bu analiz sonucu OSB'li çocukların eğitim sürecine dâhil olmalarıyla birlikte sosyalleşme becerilerinde OSB derecesine göre değişen oranlarda gelişme olduğu görülmüştür. Veli ve öğretmen bakımından eğitim sürecinde yaşanan sorunlar, dikkat edilmesi gereken hususlar, öğrenci kazanımları ve sosyal hizmet ihtiyacına dair düşünce ve görüşleri ortaya konmuştur. Son olarak, bu görüşler sosyal hizmet bakış açısıyla değerlendirilerek gerekli önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: OSB, Otizm, OSB ve Sosyalleşme, OSB ve Sosyal Hizmet, Sosyalleşme Eğitimi



EVALUATION OF PARENTS' AND TEACHERS' VIEWS ON THE ROLE OF EDUCATION IN THE SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH AUTISM: YALOVA EXAMPLE

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder characterized by symptoms such as impaired social communication and interaction, repetitive, restricted, stereotypic behaviors, speech impairment and inability to make eye contact. ASD is a disorder whose prevalence is increasing every year and whose cause or causes are not yet fully understood. Research and studies are being conducted in various fields such as medicine, psychiatry, biology, education, psychology, social work and sociology on its causes and effects on the individual, family and society, and its treatment, rehabilitation and education methods.

Since ASD is a condition that makes it difficult for children to communicate with and understand other people, it causes problems in socialization, learning social norms, using appropriate concepts in communication, understanding and responding to language, gestures and metaphors. In this study, it is tried to find an answer about the contribution of early and intensive education, providing education with appropriate educators and in appropriate educational environments, ensuring that families and teachers are knowledgeable and conscious about this issue, and ensuring the continuity of their needs and well-being to the education and development of children with ASD.

This study deals with ASD in the axis of child, family, educator and society and focuses on the methods and approaches that can be effective in the socialization of children with ASD, and the changes and developments observed from the perspective of the family and educator within the framework of various theories. In addition, with approaches such as system theory, eco-system, empowerment approach, problem-solving approach, and bio-psycho-socio-spiritual approach, it aims to show that it is possible to achieve what is desired with the effective work and interaction of each sub-part of the system from individual to society in order to achieve better for the individual and society.

In line with the stated objectives, the study is a phenomenological study designed in qualitative research method. In the study, in line with purposeful sampling, interviews were conducted with 10 parents of children with ASD and 10 teachers/ trainers. The interview forms were semi-structured interview forms and the questions were prepared by the researcher. The data obtained were analyzed with the help of the MAXQDA 2022 program and examined within the scope of three main themes and sub-themes related to these themes.

As a result of this analysis, it was seen that the socialization skills of children with ASD improved at varying rates according to the degree of ASD with their inclusion in the education process. In terms of parents and teachers, the problems experienced in the education process, issues to be considered, student achievements and their opinions and views on the need for social services were revealed. Finally, these opinions were evaluated from a social work perspective and necessary recommendations were made.

Keywords: ASD, Autism, ASD and Socialization, ASD and Social Work, Socialization Training



1. GİRİŞ

Nedeni henüz tam olarak bilinmeyen Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), bireylerin motor, dil, bilişsel ve davranışsal gelişimlerinde ve sosyal ilişkilerinde aksaklıkların ve anlaşılmazlıkların bulunduğu, takıntılı davranış ve tutumların belirgin olduğu, seyrek göz kontağı kurma durumunun gözlemlendiği hayat boyu devam eden nöro-gelişimsel bir bozukluktur. OSB'ye ya da en bilinen ismiyle otizme başka gelişimsel ve bilişsel yetersizlikler de eşlik edebilmektedir. Ayrıca bazı durumlarda OSB'li demenin tam mümkün olamadığı, tanıma tam uyamayan ama tamamen normal de kabul edilemeyen, adlandırılması zor durumlar da gözlemlenebilmektedir. Kimi OSB'li bireyler oldukça başarılı ama içe kapanık bir hayat sürebilmekteyken OSB'li bireylerin bir kısmında zekâ geriliği, konuşma eksikliği görülebilmekte kimisi de aşırı hareketli, fazla enerjik, her duyduğunu ezberleyen veya her gördüğü şeyi en ince detayına kadar çizebilen muazzam bir görsel, işitsel hafızaya sahip olabilmektedir.

OSB barındırdığı bilinmezlerle son 70 yıldır toplumları meşgul etmeye başlamıştır. Her ne kadar tanı başlangıcı 1900'lü yılların başları olarak ifade edilse de (Bleuler, 1911; Kanner, 1943; Asperger, 1944), tuhaf, farklı, değişik olarak adlandırılan bireyler aslında tüm toplumlarda hep olmuş ancak isimleri koyulmamıştır. İsminin konulması, araştırmaların artması ve yeni keşiflerin ortaya çıkmasıyla OSB tanısı koyulan bireylerin sayısında ve oranında hızlı artışlar da görülmeye başlamıştır. Önceleri 1/10.000 olarak ifade edilen toplumdaki OSB'li bireylerin oranları en son 1/54'lere ulaşmıştır (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2020, s. 6; Knopf, 2020, s. 4). Zablotsky ve diğ. (2015)'in sunduğu verilere göre 2014 yılında Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'de OSB'nin yaygınlığının 1/45'e kadar geldiği görülmektedir. Son verilere göre ise ABD'de OSB görülme sıklığının 1/36 oranlarına kadar ulaştığı görülmektedir (CDC, 2023). Bu bağlamda "OSB tanısına sahip bireylerin sayısı artmış mıdır yoksa tanılama listesine dâhil edilen maddelerden kaynaklı bir artış mı yaşanmıştır? OSB kalıtsal mı yoksa çevresel midir? Ebeveynin tutumuyla mı ilgilidir? Zamanla geçer mi yoksa kalıcı mıdır? Bu kişiler bağımsız yaşayabilir mi yoksa ömür boyu bağımlı bir yaşantı mı sürdürmek zorundadırlar? Profesyonel bir hayatları olabilir mi ya da hep özel eğitime, desteğe muhtaç bir yaşantı mı sürdüreceklerdir? Eğitim ne zaman başlamalıdır? Etkili ve işe yarayan tek bir eğitim ve tedavi yöntemi mevcut mudur yoksa birden çok eğitim yolu mu vardır?

OSB’li çocuk ailelerinin yaşantıları bu bozukluktan nasıl etkilenmektedir? Eğitimcilerin bu çocuklara karşı izlemesi gereken tutum ve eğitim anlayışı nasıl olmalıdır? Ailelere yönelik biyo-psiko sosyo- tinsel destek çalışmaları yapılmalı mıdır ve böyle bir çalışma OSB’li çocukların sosyalleşme eğitiminde etkili olabilir mi? Aile eğitime dâhil olmalı mı ve aile de ayrıca eğitilmeli midir?” gibi soruların cevabını bulmaya yönelik çalışma ve araştırma yapılmıştır. Çalışma sonucunda belirli cevaplar alınmış ancak bazı soruların cevabı henüz net şekilde bulunamamıştır.

Her OSB’li çocuk farklı özellikler göstermektedir. Ancak genel olarak OSB denilince akla gelebilecek en belirgin özelliklerin başında Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı- DSM-5 (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5) kriterlerinde de bulunan; yineleyici, takıntılı davranışlar, sosyal iletişimde duyarsızlık ve göz temasının eksikliği yer almaktadır (APA, 2013, s. 50). Bu belirtiler ebeveynler tarafından erken fark edilir ve harekete geçilirse çocuğun geleceğine yönelik olumlu atılımlar gerçekleştirilebilmektedir. Özel eğitimciler ve psikiyatristler gibi uzmanlar, OSB teşhisi konan çocukların belli ölçüde veya tamamen bağımsızlığını kazanabilmesi ve toplumla bütünleşebilmesi için erken ve yoğunlaştırılmış eğitimin önemine vurgu yapmaktadır. OSB’li bir çocuğun toplumla bütünleşebilmesi için sosyalleşmeyi öğrenmesi ve çevresiyle iletişim kurabileceği çeşitli araçları etkili kullanabilmesi gerekmektedir. Bu sebeple bu araştırma OSB’li çocukların sosyalleşmesinde eğitimin rolü üzerinde yoğunlaşarak aile, öğretmen, okul ve çevre etkisi gibi çeşitli aktörlerin sisteme dâhil edilmesi ile OSB’li çocuğun sosyalleşme sürecinde ne tür olumlu değişikliklerin gözlemlendiğine dair veriler sunmaktadır.

Bu bağlamda bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde teze genel bir giriş yapılmış, literatüre yer verilmiş ve tezin problem, amaç ve önemi anlatılmıştır. İkinci bölüm ise kavramsal ve kuramsal çerçeve kapsamında şekillenmiştir ve çalışmanın ana kavramları olan OSB’nin tanımına, teşhisine ve nedenlerine, tarihçesine yer verilmiştir. Diğer ana kavram olan sosyalleşme de bu bölümde ele alınmış ve sosyalleşmenin tanımı, sosyalleşme süreci ve kurumları anlatılmıştır. Üçüncü bölüm, OSB’li çocukların sosyalleşme sürecine, bu süreçte eğitimin yerine ve yollarına ayrılmıştır. Bu kapsamda müfredat ve başlıca yaklaşımlar anlatılmıştır. Dördüncü bölümde ise çalışmanın modelini, bulgular ve tartışma kısmını içeren saha

çalışması bulunmaktadır. Bu bölümde bulgular; temalar, kategori ve kodlarıyla birlikte anlatılarak ayrıntılandırılmış ve tartışma başlığını taşıyan kısımda araştırmanın bulguları ile literatür karşılaştırılmıştır. Son olarak, beşinci bölümde sonuç verilip değerlendirme yapılarak öneriler ile bu bölüm bitirilmiştir.

1.1. Araştırmanın Konusu

Otizm Spektrum Bozukluğu, kısaca OSB, isminde de yer aldığı üzere çok geniş bir yelpaze içeren ve bu spektrum içinde yer alan her bir bireyde kendine has özellikler gösterebilen bir nöro-gelişimsel bozukluktur. Genelde ilk 36 ayda belirtilerin ortaya çıktığı bu bozuklukta, erken ve yoğun eğitim müdahalesi yoluyla gelişim ve ilerlemenin mümkün olabildiği bilinmektedir. Nedeni tam olarak tespit edilemeyen bu gelişimsel bozuklukta hem genlerin hem de çevrenin etkisinden bahsedilmektedir. Hafiften ağıra doğru derecelendirilen OSB’de çok hafif düzeyde belirti gösterenlerin uygun, sistemli ve yoğun eğitim müdahalesi ile tanıdan kurtulabilmesi mümkünken orta ve ağır derecedeki kişilerin yaşamları boyunca belli seviyede destek ile hayatlarını sürdürebildiği belirtilmektedir.

OSB’li çocuklar için en etkili ve verimli tedavi yöntemi yoğunlaştırılmış, sistematik eğitimidir. Erken eğitim ile tanı derecesinin azaltılması bile mümkün olabilmektedir. OSB’li çocukların beyin gelişimleri çok hızlı tamamlandığı için bilinçli bir gözlemle bu bireylerin tespiti ve hızla eğitime başlamaları gelecekteki yaşamları için hayati öneme sahiptir.

Türkiye’de bugüne kadar OSB’li bireyleri ele alan tıp, müzik, resim, psikiyatri, psikoloji, spor ve eğitim alanında farklı çalışmalar mevcuttur. Genellikle OSB’li çocukların eğitimine yönelik ve ailelerinin durumlarına ve görüşlerine yönelik çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Ancak sosyal hizmet alanında, OSB’li bireylere yönelik yürütülen tez sayısı ve akademik çalışmalar henüz yetersiz bir düzeydedir. Bu alandaki çalışmaların genellikle özel eğitim, psikoloji ve psikiyatri alanlarında ele alınmış olması sosyal çalışmacıların bu konuya yönelmesine engel teşkil etmiş olabilir. Ancak OSB’li çocukların eğitimi ve tedavisi için sosyal hizmet bakış açısı, destek ve müdahalesi bu çocuklarla birlikte olan ve çalışan tüm kişiler için elzemdir.

Bu araştırmanın konusu, genel olarak özel gereksinimli bireyler sınıfında değerlendirilen OSB’li çocukların sosyalleşmesinde eğitimin katkısının sosyal hizmet

perspektifinden incelenmesi ve durumun tespittir. Özelde ise şu konulara değinilmektedir:

- Çocuklardaki OSB derecesinin durumuna göre edinilen sosyal becerilerin tespiti,
- Eğitimin OSB’li çocukların sosyalleşmesine etkisine dair veli ve öğretmenlerin görüşlerinin sosyal hizmet bağlamında değerlendirilmesi
- OSB’li çocukların velilerinin ve öğretmenlerinin bu çocukların sosyalleşmesine katkısının artması için güçlendirilmesi ve desteklenmesi gereken alanlarının keşfedilmesi,
- OSB’li çocukların sosyalleşebilmesi için velilere ve öğretmenlere uygun sosyal hizmet müdahale yöntemlerinin geliştirilmesini sağlayarak onların biyo-psiko-sosyo-tinsel olarak güçlendirilmesinin öneminin ortaya çıkarılması,
- Özel eğitim okullarında, okullarda ve rehabilitasyon merkezlerinde sosyal çalışmacıların görev almasının gerekliliğinin ortaya çıkarılması araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Kapsamı ve İçeriği

Görölme sıklığı 1/36’lara (CDC, 2023) kadar yükselen OSB Türkiye’de de tahminen yarım milyon kişiyi ve bu kişilerin ailelerini etkilemektedir (TBMM, 2020). Son yıllarda Türkiye’de de dünyada olduğu gibi OSB konulu çalışma ve projeler daha da artmıştır. Farklı anabilim dallarındaki uzmanların ilgisini çeken OSB; farklı açılardan değerlendirilmiş, sebebine, tedavisine ve halkın bilinçlendirilmesine dair kampanya ve bilinçlendirme çalışmalarına da ağırlık verilmiştir. Ancak konunun sosyal hizmet bağlamında ele alınması daha yeni bir olgudur. Bu nedenle bu çalışma, OSB’li çocukların velilerinin ve öğretmenlerinin iyilik hallerinin devamı veya iyileştirilmesinin ve eğitiminin OSB’li çocukların sosyalleşmesinde ve genel hayat kalitelerine etkisinde sosyal hizmetin rolünü ortaya koyacak şekilde tasarlanmıştır. Böylelikle OSB’li çocukların sosyalleşmesi ve sosyal becerileri kazanmasında eğitimin rolüne ilişkin veli ve öğretmenlerin bakış açısının değerlendirilmesi yapılacaktır. Ek olarak, OSB’li çocukların sosyalleşme eğitiminin verimli olabilmesi

adına bu kişilerin eğitimlerinin, yönlendirilmelerinin ve biyo-psiko-sosyo-tinsel bağlamda güçlendirilmelerinin gerekliliği ortaya konabilecektir.

Tezin kapsamı, araştırmanın yapılacağı araştırma grubu göz önüne alındığında saha çalışması Yalova ili ile sınırlı kalmıştır. Çalışmanın Yalova ili ile sınırlı olmasının nedeni, yüz ölçümü olarak küçük bir yer olması sebebiyle hedeflenen kişilere daha hızlı ve kolay ulaşımın mümkün olabilmesi ve araştırmacının doktora eğitimini Yalova’da alması sebebiyle bu ile katkı sunacak bir çalışma yapma niyetidir.

Bu sebeple bölgesel farklılıklar ölçülmemiştir. Araştırmada nitel yöntem kullanılması, gerçekleştirilen görüşmelerin kayıt altına alınması ve konunun veli ve öğretmen görüşleri açısından tüm aşamalarının genelde sosyal hizmet perspektifiyle bir bütün olarak anlaşılıp analiz edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın kapsamı ve içeriği oluşturulurken şu varsayımlardan hareket edilmiştir:

- Türkiye’de OSB’li çocuğu olan aileler genel olarak danışmanlık desteğine ihtiyaç duymaktadır. Dolayısıyla bu araştırma bu açıdan OSB’li çocukların ailelerini kuvvetlendireceği için ailelerce de desteklenecektir.
- OSB’li çocukların sosyal becerilere sahip olarak sosyalleşmelerinin sağlanması eğitim yoluyla mümkün olmaktadır. Özellikle OSB’nin doğası gereği diğer özel öğrenme güçlükleri ve bozukluklardan farklı olması ailelerin bu durumu kabulünü geciktirebilmektedir. Bu gecikme çocukların eğitime dâhil olma sürecini ötelediği için de eğitimden alınması beklenen verim ve kalitenin düşmesine ve ilerlemenin gecikmesine neden olabilmektedir.
- OSB’li çocukların (Rehberlik ve Araştırma Merkezleri) RAM’daki tanı sürecinden eğitime başlama sürecine dek geçen zaman diliminde aileler ne yapacaklarını tam olarak bilemedikleri için bu süreçte de ayrıca bir bilgilendirme ve yönlendirme çalışmasına ihtiyaç bulunmaktadır.
- OSB’li çocukların aileleri yaşadıkları ailevi ve eğitim sürecine dair sorunları profesyonel meslek elemanları, araştırmacılar karşısında daha rahat ve gerçekçi bir şekilde ifade edebileceklerdir.
- OSB’li çocuklar, eğitime dâhil olduktan sonra okul içi ilişkiler başlamaktadır. Bu dönemde de öğretmenlerin çocukla ilişkisi, aile ve öğretmen ilişkisi ortaya

çıkılmaktadır. Çocukların eğitimlerinde yol kat edebilmek için bu ilişki ağının da düzenli ve sistemli olması önem arz etmektedir. Uygun eğitim ortamı ve şartlar sağlandığında, öğretmenlerin ve ailelerin de bu konuda eğitilmeleriyle OSB'li çocukların okul dışı ve sonrası hayatta öz güven kazanmaları belli bir seviyede sosyal iletişim ve etkileşimde bulunabilmeleri mümkün olabilir.

- OSB'li çocukların öğretmenleri de eğitim süresince çocukla, ailesiyle, çalıştıkları kurumla ve kendi yaşantılarıyla ilgili olan sorunları profesyonel meslek elemanları, araştırmacılar karşısında daha rahat ve gerçekçi bir şekilde ifade edebileceklerdir.
- Eğitim sürecinde aktif rol alan öğretmenlere yönelik biyo-psiko-sosyo-tinsel olarak etkili ve verimli bir sosyal hizmet müdahalesi, OSB'li çocuklara sunulacak eğitimin kalitesini ve verimini artırıcı etkiye sahip olacaktır.
- OSB'li çocukların okul hayatıyla birlikte öğretmen gözünden de bu çocukların gelişiminin ve sosyalleşme becerilerinin değerlendirilmesi önem arz etmektedir.
- Ailelerin de biyo-psiko-sosyo-tinsel olarak güçlenmesini sağlayan sosyal hizmet müdahalesi sayesinde eğitime dâhil edilmeleriyle, okulda eğitim gören OSB'li çocuklar burada edindikleri becerileri okul dışında da pekiştirerek ileriki hayatlarında daha az bağımlı veya bağımsız birer fert olma yolunda ilerleyebileceklerdir.
- Araştırma grubunda yer alacak veli ve öğretmenlerin de gönüllülük esasıyla araştırmaya katkı sunacakları varsayılmıştır.

1.3. Araştırmanın Problemi

Konuya dair literatür incelendiğinde OSB konusunda çeşitli alanlarda çalışmalara rastlanmıştır. Genelde OSB'li fertlerin eğitimleri, öğrenmeleri, çeşitli becerileri edinmeleri, biyolojik-psikolojik faktörlerin OSB'nin görülmesine etkisine, ailelerinin ruhsal durumu, bu çocukları kabullenme veya okul, akran ilişkilerine dair farklı konularda çalışmaların olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada ana amaçlardan biri eğitim ile OSB'li çocukların ne kadar gelişim gösterebileceğini ortaya çıkarmak ve bu konuda eğitsel adımların önünün açılmasını

sağlamaktır. Buna ek olarak, sosyal hizmet perspektifinden yola çıkılarak daha önce bu alanda ele alınmamış olan bireyin çevresi ile bir bütün olarak ele alınıp biyo-psiko-sosyo-tinsel anlamda sağlıklı, bilinçli ve eğitilmiş kişilerle donatılmış olarak eğitiminin sağlanmasının OSB’li çocukların okul ve okul dışı hayatlarındaki sosyalleşme becerisine katkısını ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın ana problemi eğitimin OSB’li çocukların sosyalleşmesine etkisi ve sosyal hizmetin bu süreçteki rolü üzerine inşa edilmiştir.

Nitel bir araştırmada araştırmacının amaç ve hipotezleri yerine araştırmanın ana problemi ve bu problemle bağlantılı alt problemlerinin belirlemesinin (Creswell, 2017) gerekliliğinden yola çıkarak araştırma sorularının yanıtlarını aramak hedeflenmiştir. Bu bağlamda belirlenen ve cevabı aranan araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. OSB’nin tanı, kabullenme süreç yönetiminde velilerin tutumu nedir?
2. OSB’li çocukların eğitim sürecinde veli ve öğretmenlerin yaklaşımlarının çocukların sosyalleşmesine etkisi nedir?
3. Eğitim almaya başlamasıyla birlikte OSB’li çocuğun sosyal iletişim becerilerinde ne tür değişimler gözlemlenmiştir?
4. Eğitim sürecine velinin dâhil edilmesi, eğitilmesi ve biyo-psiko-sosyo-tinsel açıdan desteklenmesinin çocuğun sosyalleşme becerisine etkisi nedir?
5. Eğitim süresince öğretmenin biyo-psiko-sosyo-tinsel anlamda desteklenmesinin çocuğun sosyalleşme sürecine etkisi nedir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın iki temel amacı bulunmaktadır. Bu amaçlardan birincisi, OSB’li çocukların aldıkları eğitimin sosyalleşme becerilerine katkısına ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin değerlendirilmesidir. İkincisi sosyalleşme eğitimlerinin etkili ve verimli olabilmesi için aile ve öğretmenlerin biyo-psiko-sosyo-tinsel iyiliklerinin sağlanması, iş birliği içinde olması ve bu amaçla da sosyal hizmet ve eğitim disiplinlerinin birlikte çalışması gerekliliğini ortaya çıkarmaktır.

1.5.Araştırmanın Önemi ve Özgünlüğü

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) son yıllarda yapılan araştırmalara göre dünyada görülme sıklığı hızla artan ve en çok görülen sosyal ve bilişsel yetersizliklerden biridir. İlk defa 1943 yılında Leo Kanner tarafından literatüre kazandırılan bir kavram olan OSB, 1980 yılında ilk defa DSM-III kriterlerinde tanımlı olarak yer almaya başlamıştır. 2013 yılında yayınlanan DSM-5 kriterlerinde ve 2017 tarihli (Dünya Sağlık Örgütü) DSÖ'nün yayınladığı Uluslararası Hastalıkları Sınıflama Kılavuzunda (International Classification of Disease [ICD]-11) ise güncel tanımını almıştır (APA, 2013; ICD-11, 2017).

Eğitim ve sosyal hizmet alanı etkili ve verimli bir eğitim hizmeti sunulması için iş birliği yapması gereken iki temel alandır. Özellikle de OSB'li çocukların eğitimi söz konusu olduğunda çocuğun çevresi ile bir bütün olarak ele alınmasını gerektiren ekosistem kuramı gereği okul, aile, öğretmen, çocuk, eğitim ortamı ve olanaklarının birlikte ele alınıp bütüncül değerlendirilmesi ve bunlardan herhangi birinde bir aksaklık ve eksiklik olmaması önem arz etmektedir. Normal gelişim gösteren tüm çocuklar gibi OSB'li çocukların da aile sonrası sosyalleştikleri en önemli kurumun okul olduğu bilinmektedir. Sosyalleşmenin gerçekleştiği bu kurumlardaki eğitimin kalitesi ve ahenkli işleyişi sosyalleşme sürecini ve kalitesini etkilemektedir. Bu maksatla OSB'li çocuklar özelinde eğitim, sosyal hizmet ve sosyalleşme kavramlarının ortak bir bağlamda değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bu zamana kadar OSB ile ilgili farklı disiplinlerden bilimsel çalışmalara sıkça rastlanmıştır. Özellikle eğitim-öğretim, özel eğitim, psikoloji, tıp ve psikiyatri alanlarında bu konuda dikkat çekici sayıda çalışma, makale, kitap ve tez olduğu görülmektedir. Ancak sosyal hizmet alanında bu konuda yapılan makale ve kitap çalışmaları olsa da akademik anlamda tez çalışmalarının olmadığı görülmüştür. Ulusal literatürde başlığında “Otizm” olan toplam yüksek lisans ve doktora tezi sayısı 851’dir (Ulusal Tez Merkezi, t.y.). Sosyal hizmet alanında çeşitli makaleler yer alsa da başlığında otizm kelimesi geçen ve sosyal hizmet alanında yazılan doktora (1/105) ve yüksek lisans tez sayısı (10/463) çok azdır. Sosyal Hizmet alanında OSB’yi ele alan yüksek lisans ve doktora çalışmaları ise ancak 2017 itibarıyla görülmeye başlanmıştır.

Bu çalışmalar içinde ise sadece bir tanesinin başlığında “sosyalleşme” kavramına yer verilmiştir.

Genelde yapılan çalışma alanları fen bilimleri ve eğitim temelli çalışmalar olarak dikkat çekmektedir. Yazılan tezlerin ağırlıklı alanı eğitim-öğretim programları ve psikoloji alanında yer almaktadır. Ayrıca spor, genetik, medya, güzel sanatlar gibi alanlardan da otizm başlıklı çeşitli tezler yazıldığı tespit edilmiştir.

OSB’li çocukların sosyalleşmesinde eğitimin rolüne dair öğretmen, ebeveyn ve sosyal hizmet uygulamaları açısından bütüncül bir bakış ile yaklaşan/ ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sosyal hizmet bakışıyla OSB, eğitim ve sosyalleşme üçlüsünü ele alan bir çalışmanın literatürde bulunmaması nedeniyle bu çalışmanın literatüre özgün bir çalışma olarak katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6. Araştırmanın Yöntemi

Bu doktora tezi çalışması hem teorik hem de uygulamalı bir seyir izlemektedir. Bu çalışmada eğitimin OSB’li çocukların sosyalleşmesindeki rolüne ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin sosyal hizmet bağlamında değerlendirilmesi ve sosyal hizmet müdahalesinin bu süreçteki gerekliliğinin ortaya çıkarılması amaçlandığından bizzat bu süreçte yer alan öğretmenler ve eğitim alan çocukların velileriyle çalışılacağından nitel yöntem tercih edilmiştir. Araştırma katılımcıların bizzat deneyimlerini, bakış açılarını, söz konusu eğitim sürecine ve sonuçlarına atfettiği anlamları keşfetmeyi, ortaya çıkarmayı hedeflediği için de fenomenolojik desen olarak tasarlanmıştır.

1.7. Literatür Taraması

Çalışmanın bu kısmında literatür incelemesi bağlamında OSB’li çocukların sosyalleşme eğitimi ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Buna göre Türkiye’de OSB’li çocukların sosyalleşme eğitimi ile ilgili araştırmalarla ilgili bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Türkiye’de Sosyal Hizmet alanı içinde genel anlamda OSB’ye yönelik yapılan çalışmaların sayısı oldukça azdır. Proquest veri tabanı üzerinde yapılan taramalarda “otizm ve sosyalleşme” başlığı altında yer alan son 10 yıla ait 18 çalışma yer almakla beraber içeriklerinin direk sosyalleşme kavramına ilişkin olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmaların çoğunluğunun özel eğitim alanında yapılan tezler olduğu görülmüştür. “Otistik; sosyalleşme” anahtar kelimeleri kullanılarak yapılan arama sonucu ortaya çıkan çalışmaların/tezlerin sayısı 17’dir. Her iki başlıkta da yer alan tezler olduğu görülmüştür.

Ulusal Tez merkezinde sosyal hizmet literatürü bağlamında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri incelendiğinde ise OSB konusunu ele alan toplam 11 tez olduğu ve bunların 10'unun yüksek lisans, 1'inin ise doktora tezi olduğu görülmüştür.

Bu alanda yazılmış ilk doktora tezi “*Otizmli çocuğu olan ailelerin dayanıklılığına etki eden faktörlerin incelenmesi*” (Arslan, 2020) başlıklı tezdır. On yüksek lisans tezi ise aşağıda listelenmiştir:

- Otizmli çocuğu olan ailelerin bakım yükü ile evlilik doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Koca, 2021),
- Otizmli çocuğu olan ailelerin zorunlu eğitim sonrası süreçte karşılaştıkları sorunların sosyal hizmet perspektifinden değerlendirilmesi ve çözüm önerileri, (Koçer, 2021),
- Türk kardeşlerin otizm spektrum bozukluğu olan kardeşlerine ilişkin deneyimleri ve bilgileri (Awwad, 2020),
- Ankara'da yaşayan ve otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip orta sınıf babaların babalık deneyimleri (Akoğlu, 2019),
- Otizmli bireylerin anne babalarının yaşam kaygı düzeylerinin incelenmesi, (S. Yıldırım, 2019),
- Otizmli çocuğa sahip ailelerin aldıkları sosyal desteğin toplumsal entegrasyonlarına etkisi (Atlı, 2019),
- Otizmli çocukların ailelerinin yaşadığı sorunlara ilişkin görüşleri (Güven, 2019),
- Otizm spektrum bozukluğunda koçluk sisteminin birey ve ailesi üzerindeki psiko-sosyal rolü (Akbulut, 2019),
- Otizmli bireyin sosyalleşmesi için yeni yaşam modeli "umut evleri" (Yalçın, 2017),
- Bakım rehabilitasyon merkezlerinde otizm spektrum bozukluğu olan bireylerle çalışan bakım elemanlarının karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri (Aktürk, 2017).

Sosyal hizmet alanında otizm ve sosyalleşme kavramının birlikte kullanıldığı sadece 1 adet yüksek lisans tezi (Yalçın, 2017) yer almaktadır.





2. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde çalışmanın ana konusu olan Otizm Spektrum Bozukluğu tanımı, nedeni, tarihçesi verilmiştir. Ayrıca çalışmadaki bir diğer temel başlık olan sosyalleşme kavramı ilgili kuramlar verilerek sosyal hizmet konusu ile birlikte ele alınarak açıklanmıştır. Böylece çalışmanın kavramsal ve kuramsal çerçevesi çizilmiştir.

2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)

Otizm Spektrum Bozukluğu, bireylerin sosyal etkileşim, iletişim, sosyal ve bilişsel gelişim ve dil gelişimi gibi pek çok alanda çeşitli seviyelerde kendini gösteren basmakalıp davranış ve takıntılar ile papağan gibi taklitli konuşmalar, göz teması problemleri gibi belli belirgin özelliklerin de gözlemlendiği ömür boyu süren gelişimsel bir bozukluktur.

Wing ve Gould (1979, s. 14) otizmi çok çeşitli yetenek ve eksiklikleri kapsayan geniş bir bozukluk yelpazesi olarak tanımlamaktadır. Spektrumun bir ucunda sosyal iletişim eksikliği olan tepki vermeyen bir çocuk varken diğer uçundan sosyalliği olan ama bunu sadece belli bir yönde kullanan sınırlı ilgi alanıyla duygu ve empati göstermede yoksun, istediğini elde ettikten sonra tekrar soğukluk gösteren kişilerin varlığı mümkün olabilmektedir. Ek olarak, uygunsuz davranışlar sergileme, başkalarının duygu ve ilgilerine göre konuşmalarını düzenleme veya değiştirmeyi bilememe durumu söz konusu olmaktadır. Bu da sosyal olarak dışlanmalarına sebep olabilmektedir. Spektrumun diğer ucunda ise uygun etkileşim kurabilen çocuklar yer almaktadır ki bunlar göz teması kurabilir, yüz ifadesi ve jestler kullanarak sohbete katılmaya çalışırlar. Hatta sosyal bir yaklaşımı önceden tahmin edebilen diğerlerine göre tezat oluşturan bir grup olarak yer almaktadır (Wing ve Gould, 1979 s. 14-15).

OSB'ye genel olarak bakıldığında, spektrumun bir ucunda, saatlerini düz kenarlara bakarak veya bir ip parçasını çevirerek harcayabilen, arabaları şekillerine, boyutlarına veya renklerine göre dizen, dili olmayan, ismine karşı tepkisiz bir çocuğun varlığından bahsedilebilir. Spektrumun diğer ucunda ise belli konularda uzmanlık alanına sahip, oldukça yetenekli, duyduğunu, okuduğunu ezberleyen ancak empatisi olmayan, sohbeti sadece kendi ilgi alanları üzerine yürüten, başka türlü sürdüremeyen bir çılgın

profesörün var olabildiği; duyduğunu veya gördüğünü eksiksiz hatırlayan keskin kulaklı veya fotografik hafızalı çocuk ve kişilerin varlığından bahsedilebilir.

Otizm ya da günümüzde DSM-5'in (APA, 2013) tanımındaki tam adıyla Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanımı kısaca şu şekilde yapılmaktadır:

Bireylerin sosyal iletişim ve etkileşimlerindeki kalıcı yetersizlikler, sınırlı/kendini yineleyen davranışlar, aynılıkta ısrarcılık, rutinlere bağlılık ve duyuşal uyarılara aşırı duyarlılık ya da duyarsızlık olarak kendini gösteren ve belirtileri çok yoğun olarak erken çocukluk döneminde ortaya çıkan, günlük yaşamda aksaklıklara neden olan ve yaşam boyu süregelen bir gelişimsel yetersizliktir.

Ayrıca OSB sözsüz iletişimsel davranışlarda empati yokluğu, göz kontağı kuramama, beden dilini anlayamama, jest-mimik kullanamama gibi eksiklikleri içeren; iletişim ve etkileşimleri sürdürmede, anlamada, var olan sosyal bağlama uyum sağlama durumunda zorluklar yaşama ve yanındaki kişiye/duruma duyarsız kalma gibi yetersizliklerin görüldüğü bir nöro-gelişimsel bozukluktur. OSB tanısı konulmuş çocuklarda görülen iki temel özellik DSM-5 kriterlerinde “a) sosyal iletişim/etkileşim yetersizliği” ve “b) sınırlı yineleyici ilgi ve davranışlar” olarak ifade edilmektedir (APA, 2013, s. 50). DSM-5 kriterlerine göre OSB, ağırlık düzeyine göre:

1. Düzey: “destek gerektiren” (hafif)
2. Düzey: “önemli ölçüde destek gerektiren” (orta) ve
3. Düzey: “çok önemli ölçüde destek gerektiren” (ağır) olmak üzere üç kademeli olarak değerlendirilmektedir (APA, 2013, s. 52).

DSM-5 kriterlerine göre daha önceden OSB yelpazesine dâhil edilen *Rett Sendromu* bu başlıktan ayrılırken *Asperger Sendromu* ve *Başka Türü Adlandırılmayan Yaygın Gelişimsel Bozukluk* da OSB kavramı içine dâhil edilmiştir.

DSM-5 kriterlerine ek olarak OSB'nin literatürde görülen diğer tanımları ise şu şekilde sıralanabilir:

Bozulmuş sosyal etkileşim ve iletişimin yanı sıra tekrarlayan davranışlar ve sınırlı ilgi alanları ile karakterize olan gelişimsel bir bozukluktur (Hill ve Frith, 2004, s. 1- 2).

Erken çocukluk döneminde ortaya çıkan, bireyler ve aileleri üzerinde uzun süreli etkileri olan karmaşık bir gelişimsel yetersizlik olarak tanımlanabilir (Ravindran ve Myers, 2011, s. 315).

Hastalıkları Kontrol ve Önleme Merkezi ise OSB'yi kısaca belirgin oranda sosyal, iletişim ve davranışsal zorluklara neden olabilen gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlamaktadır (CDC, 2022).

Tipik olarak ortalama üç yaşında teşhis edilen nörolojik bir hastalık olan otizm hiçbir kişide aynı şekilde gözükmemekle birlikte bireylerin üç ana gelişim alanındaki belirtilerle kendini göstermektedir. Bunlar:

- Başkalarıyla karşılıklı sosyal etkileşimlerde bulunamama,
- Gelişimsel olarak tipik yollarla başkalarıyla iletişim kuramama ve
- Çocuğun yaşına ve gelişim aşamasına özgü bir dizi etkinlik ve davranışa katılamama.

Her kişide farklı olmasının nedeni, bozuklukların nispeten hafif ila daha şiddetli arasında değişebilmesinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca OSB, tüm kültürlerde ve tüm sosyo-ekonomik gruplarda bulunabilmektedir. Buna ek olarak OSB tanısı konan erkek ve kız çocukların oranı 4'e 1'dir (Research Autism, t.y.).

OSB belirtileri yaygın olarak yaşamın ikinci yılı (12-24 ay arası) itibarıyla belirginleşerek tanısı bu dönemde koyulmaktadır. Semptomların belirgin olmadığı durumlarda bu tanılama işi 24 ayı geçebilirken baskın belirtiler olduğunda 12. ay öncesinde de tespit edilebilmektedir. İlk belirtiler arasında konuşmada gecikme, sosyal ilgi ve etkileşimin yokluğu, ismi çağırılrsa da tepki vermeme yer almaktadır. OSB zamanla bozukluğun arttığı bir bozukluk değil, aksine erken teşhis ve uygun eğitim metotlarıyla ilerleme kat edilebilen ancak ömür boyu süregelen bir bozukluktur. Bu tanıyı almış çok az sayıda insan bağımsız olarak yaşayabilmekte ve çalışabilmektedir. OSB görülmesinde çevresel (ebeveyn yaşı, düşük doğum kilosu gibi), genetik ve fizyolojik faktörlerin etkisinin olabileceği de ifade edilmektedir (APA, 2013, ss. 55-58).

OSB'li kişiler genellikle sosyal iletişimle ilgili problem yaşamakta, sınırlı bir yüz ifadesi göstermekte ve duyguları ile diyalog içerikleri birbiriyle bütünleşememektedir.

Kimisinin konuşmaları robotik olabilir ve kelime dağarcıkları yaş seviyesinin ve anladıklarının ötesinde olabilir (Kroncke ve diğ. 2016, s. 2).

Genellikle OSB tanısına dikkat eksikliği ve hiperaktivite, disleksi, disgrafi, epilepsi gibi başka zihinsel, gelişimsel bozukluklar (APA, 2013, ss. 58-59; Öner, 2020, s. 2), depresyon, kendine zarar verme, mide-bağırsak sorunları, uyku sorunları, çiş ve kaka kaçırma gibi sorunlar, duyuşsal ve motor sorunlar, entelektüel gelişim geriliği gibi sorunlar ve zorluklar da eşlik edebilmektedir (Öner, 2020, s. 2). Yaşam boyu süren, gelişimsel ve nöro-biyolojik bir bozukluk olarak nitelendirilen OSB farklı alanlarda ve farklı derecelerde görülebilmektedir. Hill ve Frith'e (2004, s. 2) göre her bir bireyde farklı yetersizliklerin gözlemlenmesi OSB'yi pek çok farklı yetersizlik alanı tanısından da ayırt etmektedir. Bu nedenle de direk otizm teriminden ziyade otizm spektrum bozukluğu (OSB) terimi tercih edilmektedir.

OSB'ye çoğunlukla zihinsel yetersizlikler de eşlik edebilmektedir. OSB tanısı alan bireylerin yaklaşık %3'ünde normalüstü (IQ>115) performans, %28'inde normal aralıkta zekâ puanı (85 ve 115 arasında IQ) ve %69'unda zihinsel yetersizlik bulunmaktadır. OSB tanılı bireylerin %16'sının da orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizlik göstermekte olduğu tespit edilmiştir (Charman ve diğ. 2010, s. 619).

Türkiye'de Resmî Gazete'de yayınlanan 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) OSB'li bireyler için “*Ağır düzeyde otizmi olan birey: Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıkları nedeniyle yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi, (4a)*” ifade etmektedir. “*Orta düzeyde otizmi olan birey: Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıkları nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine yoğun şekilde ihtiyacı olan bireyi,*” (4r) tanımlamak için kullanılmıştır. Son olarak, “*Hafif düzeyde otizmi olan birey: Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki hafif düzeydeki sınırlılığı nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi, (4m)*” ifade etmek için kullanılmıştır (Resmî Gazete, 2018)

Kısaca otizm spektrum bozukluğu, yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkan kısıtlayıcı/tekrarlayıcı davranış kalıpları, sosyal iletişim ve etkileşimde yetersizlik olarak görülen, ekseriyetle bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve zihinsel alanlar gibi başka yetersizliklerin

de eşlik ettiği, ömür boyu süren ancak eğitimle yetersizlik düzeyinin azaltılmasının mümkün olduğu yaygın gelişimsel bir yetersizliktir.

2.1.1. OSB'nin tarihçesi

“Otizm” kelimesi resmi olarak ilk defa Amerikalı çocuk psikiyatristi L. Kanner tarafından 1943 yılında “Duygusal İletişimdeki Otistik Kusurlar (Autistic disturbances of affective contact)” başlıklı makalesi (Harris, 2018, s. 1) ve Hans Asperger’in “Çocukluktaki Otistik Psikopati (Die autistischen Psychopathen im Kindesalter)” başlıklı doktora tezi ile literatüre girmiştir (Çolak, 2016, s. 24). Bu dönemde Kanner (1943), otizmi ‘insanlarla ve durumlarla sıradan bir ilişki kurmada doğuştan gelen bir yetersizlik’ olarak tanımlamıştır. 11 çocukla sistematik ve detaylı bir gözlemlerle çalışma yapan Kanner daha önce fark edilmeyen bir sendromun farkına varmıştır. Bu çocukların insanlarla ilişki geliştiremediğini, konuşma becerilerinde gecikme olduğunu, konuşma olduğunda bile bunun iletişimsel olarak kullanılmadığını, herhangi bir değişiklik durumunda sıkıntı yaşandığını, tekrarlayan davranışların ve iyi ezber durumlarının yanında normal fiziksel görünümün varlığını gözlemlediğini ifade etmiştir. (Kanner, 1943; Rutter, 1974, s. 147) Kanner kendi önceki çalışmaları neticesinde 1944 yılında “bebeklik otizmi” terimini kullanmanın uygunluğuna vurgu yapmış (Kanner, 1965, s. 412) ve daha sonraki çalışmalarında ise “erken bebeklik otizmi” terimini kullanmaya başlamıştır (Kanner, 1944).

“Otizm” terimi aslında ilk kez İsviçreli psikiyatrist Eugen Bleuler tarafından, 1911 yılında kullanıldığı ifade edilmektedir (Kanner, 1965, s. 412). Ancak Bleuler bu terimi “yetişkin şizofrenisi” sinin tanımını yapmak için kullanmıştır (Silverman, 2011, s. 37). Otizm kelimesi Yunanca “otos” kelimesinden türemiş olup “öz”, “kendi” anlamlarına gelmektedir (Etymonline, t.y.a). Bleuler otizm terimini, kendini dış dünyadan tamamen soyutlayan, dünyada olanlarla ilgilenmeyen bireylerin bu olumsuz davranışlarını tanımlamak için kullanmıştır (Kanner, 1965, s. 412). Asperger ise çalıştığı çocuklardaki durum için “otistik psikopati” terimini kullanırken daha sonra bu “Asperger Sendromu” terimi ile yaygınlık kazanmıştır (Hippler ve Klicpera, 2004, s. 21; Frith, 2008, s. 21).

1950-60 arası dönemler genel olarak OSB'nin nedenlerine ilişkin çalışmaların olduğu yıllar olarak göze çarpmaktadır. Kanner (1943) çalıştığı çocukların ailelerini de incelemiş ve bu ailelerin, özellikle de annelerin, entelektüel birikimli, her şeyin

muhteşem olmasını isteyen, çocuklarına karşı daha soğuk ve mesafeli olduğunu belirtmiştir. Bunun neticesinde de otizmin muhtemel sebepleri arasında bu ailelerin ve tavırlarının etkili olduğunu ileri sürmüştür (Eisenberg ve Kanner, 1963, s. 4).

1959'a kadar OSB, psikiyatri ve eğitim alanındaki çeşitli uzmanların görüşüne göre genel olarak şizofreni ile bağlantılı bir bozukluk olarak ele alınıp incelenmiştir. O döneme hâkim olan psikanalitik teori OSB'ye yaklaşıma da hâkim olmuştur. Ayrıca Anna Freud'un 'her doğan çocuğun psikolojik hayatının otistik bir biçimde başladığı' düşüncesinin de var olduğu bir dönemden geçilmiştir ve sonra Elwyn James Anthony'nin 'bariyer hipotezi' adı altında farklı türlerde OSB'nin var olduğu düşüncesi belirginleşmiştir. Ancak bu dönemde uzmanların gözlemleri genelde bireysel olarak gözlemleyip çalıştıkları bireyler üzerinde sınırlı kalmıştır (Evans, 2013, ss. 5-13).

1959 Akıl Sağlığı Yasası sonrası yapılan çalışmalarda çocukların gelişimleri norm kabul edilen davranışlar üzerinden değerlendirilerek anormalliklerin tespitine yönelmek şeklinde sürdürülmüştür. İngiliz toplumu içinde OSB'lilerin oranını bulmaya yönelik ilk en kapsamlı çalışma O'Connor, J.K. Wing ve Victor Lotter tarafından yapılmıştır. 77 bin 388 çocuğun öğretmenine verilen formla çocukların davranışları belirlenen ölçütlere göre değerlendirilmiş ve sonuçta İngiltere'de OSB'lilerin oranının 4,5/10.000 olduğu rapor edilmiştir (Evans, 2013, ss. 14-17).

60-70 arası dönem, daha önceki yıllarda Kanner'ın çalışmaları temel alınarak Bruno Bettelheim (1967) tarafından ortaya koyulan otizmin olası nedenlerinden biri olarak ifade edilen "buzdolabı anne" kuramına karşı yapılan örgütlenmelerin öne çıktığı dönemdir. Ancak kendisi de bir OSB'li çocuk babası olan Bernard Rimland buna karşı çıkmış, çalışmalarında OSB'nin temellerinin nöro-biyolojik kökenli olduğunu öne sürmüş ve sonrasında bu yönde çalışmalar ivme kazanmaya başlamıştır (Frith, 2008, s. 21; Williams ve Williams, 2010, s. 5). Rimland'ın öncülüğünde örgütlenen grupların çalışmaları neticesi 1965 yılında Amerika Otizm Cemiyeti (ASA-Autism Society of America) kurulmuştur ve OSB'li kişilerin ve ailelerinin karşılaştığı durumlara yönelik farkındalık yürütme çalışmaları yapmaya başlamışlardır (Autism Society, t.y.). 1960'ların sonlarında artık OSB'li çocuklara yönelik eğitim faaliyetlerine yönelik çalışmalar başlamıştır. Erken ve yoğunlaştırılmış eğitim programları ile bu çocukların da eğitilebileceği anlayışı oluşmaya başlamıştır (Çolak, 2016). Nitekim 1970'lerde

Ivar Lovaas, Laura Schreibman ve Robert Koegel gibi davranışçılar bu çocukların davranışlarını “uyarı-aşırı seçiciliği” açısından yorumlamışlardır. Bir ortamda çok fazla uyaran olması durumunda bu çocukların bu uyaranlardan bir tanesini diğerlerini yok sayar şekilde “aşırı seçme” durumunda olduklarını gözlemleyip tepkisizliklerinin nedenini anlamaya başlamışlardır. Bu bulgu sayesinde eğitim programlarının OSB’li çocuklar için nasıl tasarlanması gerektiğine dair ilk farkındalıklar oluşmaya başlamıştır (Silverman, 2011, s. 43).

Her ne kadar 1943’te Kanner tarafından ilk defa ismi konulmuş olsa da DSM I ve II kriterlerinde otizm tabiri yer almamıştır (Deisinger, 2011 s. 243). OSB DSM-III kriterlerinde yerini alması 1980 yılını bulmuştur (APA, 1980). Bu nedenle bu yıl, OSB için önemli bir yıldır zira ilk defa bu sene DSM-III kılavuzunda OSB tanısı yaygın gelişimsel bozukluk çatısı altında “bebeklik otizmi” olarak yer almıştır (APA, 1980, s. 87; Deisinger, 2011, s. 243; Volkmar, 2016, s. 7). Ancak 1987’deki DSM-III-R’de bu terim yerini “otistik bozukluk” terimine bırakmıştır (Volkmar, 2016, s. 7; Deisinger, 2011, s. 243). 1988’de Eric Schopler ve arkadaşları tarafından “Çocukluk Otizm Derecelendirme Ölçeği” yayımlanmıştır. Daha sonra Catherine Lord, Michael Rutter ve Ann Lecouteur tarafından “Otizm Tanılama Görüşmesi” yayınlanmış ve bu görüşme sadeleştirilerek tekrar düzenlenmiştir (Lord ve diğ., 1994, s. 660).

Türkiye’de ise OSB farkındalık çalışmalarının başladığı yıllar 90’lı yıllardır. Çeşitli vakıf ve derneklerin çalışmaları ile OSB’ye yönelik çalışmaların artması sağlanmıştır (Çolak, 2016, s. 31). 2000’li yıllardan itibaren ise OSB’ye yönelik “Bilimsel Dayanaklı Uygulama” (Evidence-based Practice) bakış açısıyla çalışmalar artmaya başlamıştır. DSM-IV, DSM-IV-R ve en son da 2013 yılında DSM-5 kriterlerinde otizme yönelik çalışmalar neticesi son tanımlamalara yer verilmiştir. Bu tanımlamalarda Otizm Spektrum Bozukluğu tabiri otizm ve Yaygın Gelişimsel Bozukluk (YGB) tabirlerinin yerini almıştır (APA, 2013, s. 51; Volkmar, 2016, s. 7).

2.1.2. OSB’nin üç temel özelliği

OSB’nin üç temel özelliğini Frith (2008, s. 8) *sosyal etkileşim, iletişim ve tekrarlayıcı davranışlar ve kısıtlı ilgi alanları* olarak belirtmiştir. Bunlardan ilki karşılıklı *sosyal etkileşim*dir. Sadece yalnız kalma, tuhaf davranma veya sosyal durumlarda beceriksizlik değil asıl zorluk ikili etkileşim durumlarında kendini göstermektedir. Rapin (1991) de daha önce benzer şekilde okul öncesi çağındaki OSB’li çocuklarda

karşılıklı etkileşim kurmada zorlukların görüldüğünü belirtmiştir. Çocukların karşısındaki kişiyi duymaması veya iletişim kurmaya çalışan kişiye karşı ilgisizliğinden ziyade başkalarıyla ilişki kuramama sorununun yer alması söz konusudur. Yine sosyal işaretleri okuyamama, anlamlandıramama sorunu da bulunmaktadır (Frith, 2008, ss. 8-9). Dawson ve diğerleri (2004, s. 279) özellikle küçük yaşlardan itibaren bu çocukların sosyal yönelimde ve ortak dikkatte sıkıntı yaşadıklarını belirtmektedir.

İkinci temel özellik olarak *iletişimden* söz edilmektedir. İletişim sadece sözleri değil jest ve mimikleri de içermektedir. Sözcükler olmadan da kurulabilir. Eğer iletişim sürecinde mesajlar doğru alınıp gönderilmezse doğru bir iletişim söz konusu olamamaktadır. Konuşma problemi, duygu ve düşünceleri ifade edememe, yapılan şakaları anlayamama gibi problemler iletişim problemlerine neden olmaktadır (Frith, 2008, ss. 9-11). Ayrıca sözcük bilgisi çok olsa da bunları anlamsız bir biçimde kullanma durumu da gözükabilmektedir (Thurm ve diğ., 2006, s. 1721). Ayrıca konuşma becerisi olan çocuklarda da ekolali denen bir konuşma anomalisi görülebilmektedir. Aslında bu konuşma biçimi doğası gereği iletişimsel değildir (Schreibman, 1988, s. 58). Yine bu çocuklar kendilerinden bahsederken ‘ben’ zamirini kullanmak yerine ‘sen’ diyebilir veya direk isimlerini söyleyebilirler. Bu da bir başka iletişimsel dil sorunu olarak nitelendirilmektedir (Bettelheim, 1967, s. 35; Bartak ve Rutter, 1974, s. 218; Ricks ve Wing, 1975, s. 207). OSB’li çocuklar iletişim sırasında konuşmayı çeşitlendirmede zorluk çekerler, yani konuşma sınırlı ve o anki durumla alakalı olarak kalmakta ve kelimelerde, mecazî, soyut veya farklı kullanım mümkün olamamaktadır; ek olarak duygu gösterimi ve imgeleme de eksik kalmaktadır (Schreibman, 1988, s. 58).

OSB’nin üçüncü temel özelliği diğer ikisinden farklı türde olarak *tekrarlayıcı davranışlar ve kısıtlı ilgi alanları* olarak belirtilebilir (Frith, 2008, s. 22). Rutter (1978, s. 149) ise buna *aynılıkta ısrar* demektedir. Bu çocuklar, lego blokları dizme, arabaları düzgünce dizip sıraya koyma gibi belli oyunlar oynarlar; takıntılı oldukları bir oyuncak, nesne varsa onu hep yanında taşımayı isterler. Başka türlü, hayal gücü de içeren hiçbir oyun oynamama, en ufak bir değişiklik ve yeniliğe karşı aşırı tepki gösterme, hep aynı şeyleri yapma isteği gibi davranışlarda da bulunurlar (Rutter, 1978,

s. 149). Yani OSB'lilerde daha çok takıntılı davranış ve tutumlar, sadece belli alanlara yönelik takıntılı ilgiler, değişime karşı direnç gözlemlenmektedir.

OSB alanının öncülerinden sayılan Wing (1981, ss. 116-117) çok daha önce yaptığı çalışmalarda OSB ile ilgili kritik bozukluklardan olan, *sosyalleşme, iletişim ve imgeleme bozukluğu* üçlüsünün varlığını ve hatta *motor becerilerde* problem ile *tekrarlayıcı davranışlar ve değişime direnç* durumlarının varlığından bahsetmektedir. Bunların çeşitli derecelerde ve alanlarda görülmesi sebebiyle bir spektrum varlığından bahsedilmektedir. Ousley ve Cermak (2014) OSB'li kimi çocukların müzik yeteneği, görsel-uzamsal işleme, ezberleme ve kelimeleri çözebilme gibi belli alanlarda çok üstün özel yetenekleri olduğuna değinmektedir. Ancak Wing (1981, s. 118) bu durumun bu kişilerdeki kısıtlayıcı ilgi alanları olmasından kaynaklandığını ve üstün gibi gözükken bu yetenek durumunun da anlamdan bağımsız bire bir ezberleme akılda tutma durumundan kaynaklandığını ifade etmektedir.

2.1.3. OSB'nin nedeni ve OSB tanısının konması

OSB'li çocukların geneli belli bir yaşa dek normal gelişim gösterebildikleri için ailelerin bu farklılığı erken fark edip ona göre tedbir alması oldukça zor olabilmektedir. Ayrıca fark edilmeye başladıktan sonra da kabul edememe ve/veya konduramama düşüncesiyle biraz daha zaman kaybı olmakta ve onaylı teşhis ve eğitime başlama yaşı gecikmektedir.

OSB'ye eşlik eden diğer hastalıklar veya öğrenme güçlükleri bazen bu tanının konmasını geciktirebilmektedir. Bu sebeple tanı koyarken başka bir psikolojik veya fizyolojik özür durumunun var olup olmadığının farkına varmak önemlidir. Mesela Kanner'ın betimlediği türde OSB'si olanların yaklaşık üçte birinin hafif öğrenme güçlüğü yaşadığı da görülmektedir (Wing, 2012, s. 72). OSB ile ilişkili olduğu söylenen diğer hastalıklar arasında Rett Sendromu, Kırılgan (Fragile) X sendromu, Landau-Kleffner sendromu, başka nörolojik durumlar, ileri derecede işitme, görme ve dil bozuklukları, anlam, kullanım bozukluğu, dikkat, motor eşgüdüm ve algılama bozuklukları, seçici suskunluk ve çeşitli psikiyatrik durumlar da görülebilmektedir (Wing, 2012, ss. 72-80). Ayrıca yine OSB'ye eşlik eden diğer sorunlar arasında Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Gelişimsel Koordinasyon Bozukluğu ve Küresel Gelişimsel Gecikme de yer almaktadır (Prosser, 2019, s. 12).

OSB'ye neyin sebep olduğu sorusu uzun yıllar boyunca sorulmuştur. 1970'lerde anne babaların çocuk yetiştirme şekillerinin OSB'ye neden olabildiğı gibi bir inanış yer almaktaydı ancak sonradan yapılan çalışmalar bu inanışın ve kuramların yanlışlığını ortaya koymuştur. Günümüzde yapılan araştırmalarla pek çok nedenin varlığının söz konusu olabileceğı dile getirilmektedir. Mesela beyindeki patoloji yaratabilecek tıbbi durumların, doğum öncesi ve sonrası yaşanan sorunların, genetik faktörlerin (aile geçmişi, ailede aynı vakanın olması durumu gibi), beslenme ve bağırsak işlevi bozukluklarının da olabileceğı yönündedir. Ancak bu son nedenin gerçek anlamda neden olmasından ziyade birlikte görülen bir bozukluk olduğı noktasında da görüşler yer almaktadır. Yine de otistik bozuklukların mide bağırsak patolojisinden kaynaklandığı düşüncesine inanılması sebebiyle de bu sorun da bir neden olarak belirtilmektedir. Yine MMR (KKK yani kızamık, kabakulak ve kızamıkçık) aşılarının ve enfeksiyonların OSB'ye sebep olduğuna dair inanışlar da mevcuttur. Alerjik bünyenin, biyokimyasal anormalliklerin ve psikolojik işlev bozukluklarının da OSB'nin nedenleri olabildiğine dair görüşler de bulunmaktadır (Wing, 2012, ss. 85-96).

1980'li yıllarda başlamakla birlikte özellikle 2010 yılı sonrası yapılan çalışmalarda OSB ve bağırsak mikrobiyota ilişkisine (Oh ve Cheon, 2020; Ersöz-Alan ve Gülerman, 2019) odaklanılmaya başlanmıştır. OSB'li kişilerin mikrobiyotaları incelendiğinde normal insanlarda olan belli bakterilerin OSB'lilerin bağırsak mikrobiyotalarında eksik olduğu, bunun sonucu olarak davranışsal ve nörogelişimsel bozukluklar yaşadıklarına dair görüşler de ortaya çıkmaya başlamıştır (Oh ve Cheon, 2020; Lin ve diğ., 2022). Özellikle mikrobiyota-bağırsak-beyin eksenini teorisi üzerinden ilerleyen bu çalışmalarda denek olarak kullanılan farelere OSB'li kişilerin mikrobiyotalarından enjekte edilmiş ve bu farelerin otistik davranışlar geliştirmeye başladığı gözlenmiştir. Henüz başlangıç aşamasında olmakla birlikte yapılan bu araştırmalarla OSB'nin nedenleri arasında mikrobiyota miktarı, türü ve çeşitliliğinin etkisi olabileceğı görüşü üzerinden hareketle son yıllarda görülme sıklığı iyice artan OSB'nin belirtilerinin mikrobiyota transfer terapisi gibi yöntemlerle ortadan kaldırılıp kaldırılamayacağına dair veriler toplanmaya çalışılmaktadır (bkz. Lin ve diğ., 2022; Oh, Cheon, 2020; Ersöz-Alan ve Gülerman, 2019).

Eğitim ve tıp alanında yapılan çalışmalar neticesinde hala net bir sonuca ulaşamamakla birlikte otizm spektrum bozukluğunun tek bir tipi olmadığı gibi oluş nedeninin de sadece bir nedenden kaynaklanmadığı ortaya çıkmıştır (Çolak, 2016, s. 32).

OSB’li olduğu şüphelenilen çocukların taranması için yeterli araç olmamakla birlikte genellikle kullanılan tarama araçları şunlardır:

- Erken Gelişim Evreleri Ölçeği
- Denver Gelişimsel Tarama Testi II
- Ankara Gelişim Tarama Envanteri
- Gazi Erken Gelişimi Değerlendirme Aracı
- Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği
- Değiştirilmiş Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği (Kaya, 2016, s. 25)

Tanı aşamasında tek bir ölçek ve kaynaktan yararlanmanın yeterli olmadığının göz önünde bulundurulması ve ailenin doğru tanı için uzmanlarla iş birliği yapması bu noktada kritik bir rol oynamaktadır. Birinci ve ikinci düzey taramalarda OSB şüphesi yüksek çıkan çocuklar için tanılama araçları ile yapılan ileri bir tanılama aşaması gerekmektedir. Bu aşamada kullanılması ve geçerlik-güvenirliği yüksek olan tanılama araçları ise şu şekilde sıralanabilmektedir (Kaya, 2016):

- Çocukluk Otizmi Dereceleme Ölçeği
- Gilliam Otizmi Dereceleme Ölçeği Türkçe Versiyonu-2
- Otizm Davranış Kontrol Listesi

2.1.4. İstatistiklerle OSB

Engellilik tanımı ve sınıflandırılması için Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından bir soru seti geliştirilmiştir. Bu soru setinin oluşturulmasında Birleşmiş Milletler bünyesinde çalışan ve sayımlar ile araştırmalar için engellilik soru seti geliştiren “Washington Grup” önerileri dikkate alınmış ve bu soru seti Dünya Sağlık Örgütü tarafından geliştirilen İşlevsellik, Engellilik ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırılması (ICF) ile de uyumlu bir şekilde oluşturulmuştur. Bu yeni yaklaşımla

birlikte Nüfus ve Kayıt Araştırmasında engellilik, tıbbi yaklaşımdan (organ kaybı, işlev bozuklukları) ziyade fonksiyonlardaki sınırlılıklara odaklanmaktadır. Araştırmada engellilik; görme, duyma, konuşma, yaşitlarına göre öğrenme/basit dört işlem yapma, hatırlama/dikkatini toplama alanlarıyla hareket güçlüğü (yürüme, taşıma, tutma ve merdiven inip çıkma) alanlarında tanımlanmış olup en az bir alanda engeli olanlar kaydedilmiştir. Türkiye genelinde engelli bireylerin il bazında dağılımını veren son araştırma ise “2011 Nüfus ve Konut Araştırması”dır. Bu araştırmaya göre (3 ve daha yukarı yaş) engelli toplam nüfusun oranı %6,9 (4.876.000 kişi)’dur. Bu oran erkeklerde %5,9 iken kadınlarda %7,9’dur (EYİB, 2020, ss. 4-6). Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Eğitim (yaygın eğitim) gören engelli kişi sayısı 2022-2023 yılında 531.016’dır. Yine 2022-2023 yılında örgün eğitime dâhil olan özel eğitim okullarında, özel eğitim sınıflarında ve kaynaştırma eğitimine dâhil olarak eğitim alan toplam engelli öğrenci sayısı ise 507.804’tür (EYİB, 2023).

Engellilik tanımı içinde yer alan OSB sıklığının her geçen yıl arttığı yapılan araştırmalarla dile getirilmektedir. Önceleri 4 /10.000 veya daha az görülme sıklığı olduğu belirtilen OSB uzmanlarca ilginç ama aciliyet teşkil etmeyen bir bozukluk olarak görülmekteydi (Silverman, 2011, s. 47). Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)’ nün 15 Kasım 2023 tarihli güncel verilerine göre dünya genelinde OSB’nin görülme sıklığı 1/100 olarak ifade edilmiştir (WHO, 15.11. 2023). ABD’de yapılan çalışmalara göre OSB 2000 yılından beri her yıl %119,4 oranla artarak en hızlı büyüyen gelişimsel bozukluk olarak belirtilmektedir. Hastalıkları Kontrol ve Önleme Merkezi (CDC)’nin ABD’de 11 eyaletten örneklemelerle 8 yaşını doldurmuş ABD’li çocuklar arasında yaptığı araştırmada OSB’nin görülme sıklığının 2000 yılında 1/150, 2010 yılında 1/68, 2016 yılında ise 1/54 oranlarına kadar ilerlediği görülmüştür (CDC, 2016; CDC, 2020, s. 6). Hastalıkları Kontrol ve Önleme Merkezi’nin 2021 yılında yayınladığı bilgiye göre 2018 yılında ABD’de bulunan OSB’li sayısı 1/44 olmuştur (World Population Review, 2022).

Ancak 2023 yılında yayınlanan ve 2020 yılı verilerinin sunulduğu son raporda bu sayı 1/36 olarak güncellenmiştir. Bu hızlı artıştaki etkinin COVID-19 pandemisindeki kısıtlamalar neticesi tespit ve hizmetlerdeki gecikmelerden kaynaklı olduğu düşünülmektedir (CDC, 2023). Genel olarak OSB’nin erkek çocuklarda kız çocuklara oranla 4 kat daha fazla görülme olasılığı olduğu da tespit edilmiştir (APA, 2013, s. 57).

Genel itibariyle OSB'nin geç anne-baba olan kişilerin çocuklarında, prematüre doğup da hayatta kalan bebeklerde daha sık görüldüğü de belirtilmektedir. Bununla birlikte belli ülkelerde OSB'li oranı daha yüksek iken bazı Avrupa lkelerinde bu oran daha düşük olabilmektedir. Örneğin bu oran Fransa'da 10.000 kişide 69,3 veya 144 kişide 1 iken Portekiz'de 10.000'de 70.5 veya 1/142 kişidir. Ancak Katar'da 1/66 (151.2/10.000) ve Birleşik Arap Emirlikleri'nde ortalama 1/89 (112.4/10.000), Hindistan'da 88,50/10.000, Türkiye'de 87,80/10.000 olarak belirtilmiştir (World Population Review, 2022).

İngiltere ve İşkoya'da genel olarak bu konuda yeterli çalışmalar yapılmadığı dile getirilmekle birlikte 2011 yılı Birleşik Krallık (BK) nüfus bilgilerine dayanarak ortalama nüfus içinde OSB sıklığının %1,1 olduğu yani yaklaşık 695 bin ocuğun OSB'li olabileceği tahmin edilmektedir (Kuriachan, 2018, s. 21). O'Nions ve diğerlerinin (2023) yaptığı güncel çalışmaya göre İngiltere'de 20 yaş üstü ortalama 750 bin civarı OSB'li birey olduğu tahmin edilmektedir (O'Nions ve diğ., 2023). Ulusal İstatistik Ofisi için yapılan bir başka çalışmada 5- 6 yaş aralığındaki çocukların %1,1'inin OSB'li olduğu bulunmuştur ve bu sayının yaklaşık %82'sini de erkeklerin oluşturduğu grlmştir (Kuriachan, 2018, s. 21). 2014 yılında bir başka çalışmada da OSB'nin görülme sıklığının ortalama %0,5 ile %1,3 arasında olabileceği tahmin edilmektedir (APMS- Adult Psychiatric Morbidity Survey, 2016).

Sağlık Bakanlığı tarafından yürütülen ve sağlık bilgi sistemlerine veri gönderimi yapan sağlık hizmet sunucuları üzerinden yapılan sorgulamada, OSB tanısı alan kişi sayısının toplam 107.834 olduğu görülmektedir (Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü [EYHGM], 2019, s. 6). Ancak bu sayının asıl olduğu düşünülen sayıdan çok daha az olduğu da bazı araştırmalarda dile getirilmiştir. Bazı araştırmalara ve sıklık oranlarına bakılarak Türkiye'de 450 bin civarında OSB'li kişi olduğu tahmin edilmektedir (TBMM, 2020, s. 5). Karal ve Riccomini (2016) bu sayının aslında 500 bin civarında olduğunu bu sebeple ortalama 80 çocuktan birinin OSB'li olduğunu ve bu sayının her yıl ortalama 5000 adet arttığını belirtmektedir.

2.2. Sosyalleşme Kavramı

Her birey bir toplum içinde dünyaya gelmekte ve doğumdan itibaren ilk olarak ailesi olmak üzere çevresi ile etkileşimde bulunmaya başlamaktadır. Bu etkileşim süresince birey, çevresinin de etkisi ile içine doğduğu toplumun kurallarını içselleştirmeye ve

ona göre davranmaya başlamaktadır. Tüm bu öğrenme sürecine bireyin sosyalleşmesi denmektedir.

“Diğerleri ile birlikte yaşama” anlamına gelen sosyal (social) kelimesi aslen Fransızca “social” ve onun da öncesinde Latince “socialis” kelimesinden türemiş olup 14. yy. orta dönem Fransızcasındaki anlamı “arkadaşlık, hoşgörü” ile belirtilmiş ve “müttefik, ortak” anlamlarında kullanılmıştır. “Arkadaşça toplanma” anlamına gelen bir isim olarak ilk kullanımı ise 1870 yılına denk gelmektedir. İnsanların kendilerini çevreleyen kültürün davranış kalıplarına uyumu olarak da tanımlanmaktadır (Etymonline, t.y.b).

E. Durkheim, sosyalleşme kavramını bütüncül bir bakış açısıyla kullanan ilk bilim insanıdır (Van de Walle, 2008, s. 35). Durkheim’a göre sosyalleşme kavramı yetişkin kuşakların, yetişmekte olan kuşakları toplumsal hayata alıştırması, onları ruhsal, zihinsel ve ahlaki yönden yetiştirmesi anlamına gelmektedir (Durkheim, 1982, ss. 50-59). Durkheim’ın sosyalleşme analizi üç ana fikir veya fikir kümesinden oluşmaktadır. Bu fikirlerden ilki insan doğasının tanımı, ikincisi sosyalleşmenin kendisinin tanımı ve üçüncüsü ise birey ve toplum arasındaki ilişkiyle ilgilidir. Durkheim sosyalleşmeden bahsederken özellikle eğitimin rolüne vurgu yapmaktadır ve doğduğunda sadece organik beşer bir varlık olan insanın eğitimle ve sosyalleştikçe toplumun bir parçası haline geldiğinden bahsetmektedir. Hatta birey sosyalleşince ikinci kez doğmuş sayılır (Van de Walle, 2008, ss. 36-39).

Berger ve Luckmann (1991, [1966] s. 150) sosyalleşme kavramını bir bireyin bir toplumun ya da onun bir kesiminin nesnel dünyasına kapsamlı ve tutarlı bir şekilde dâhil edilmesi olarak tanımlamaktadır ve "dil sosyalleşmenin hem en önemli içeriğini hem de en önemli aracını oluşturur". Ayrıca iki türlü sosyalleşmeden bahsederken birincil sosyalleşmeyi bireyin çocukluk döneminde geçirdiği ve toplumun bir üyesi haline geldiği ilk sosyalleşme olarak tanımlamakta ve ikincil sosyalleşmeyi de zaten sosyalleşmiş bir bireyi toplumunun nesnel dünyasının yeni sektörlerine dâhil eden sonraki herhangi bir süreç olarak ifade etmektedir. Sosyalleşme asla tam değildir ve asla bitmez (Berger ve Luckmann, 1991 [1966], s. 157).

Grusec ve Hastings (2015, s. XI) sosyalleşme kavramından bahsederken bunun “*tek yönlü bir sokak olmadığı*” benzetmesinden yola çıkarak en geniş anlamda bireylerin bir veya birden fazla grubun üyesi olmada desteklenmesi ifadesini kullanmışlardır. Bu

süreçte toplumun veya grubun üyesi olacak kişilerin sosyalleşme sürecinde aktif olarak kendilerinden büyük olanlardan neyi alacaklarını ve benzer şekilde onları nasıl etkileyeceklerini de vurgulamışlardır.

Sosyalleşme; sosyal, duygusal, bilişsel ve bireysel alanlarda rollerin, kuralların, standartların ve değerlerin edinimini içeren birçok çıktıyı içine almaktadır. Bazı çıktılar kasıtlı iken kimisi farkında olmadan gerçekleşmekte ve düşük özgüven, sinir, öfke ve asabiyet gibi beklenmeyen yan etkiler görülebilmektedir. Ayrıca sosyalleşme pek çok farklı etkileşimler sonrası ve ömür boyu devam etmektedir. Bu süreçte aileden sosyal medyaya, iş ortamı ve toplum kültürüne dek farklı kurumların etkisiyle sürekli kendini yenileyerek devam etmektedir (Grusec ve Hastings, 2015, ss. XI- XII).

Sosyalleşme kavramı TDK’ da (t.y.) ‘toplumsallaşma’ olarak tanımlanmaktadır. Daha geniş başka bir tanımda ise ‘bireyin bir toplumun değerlerini, alışkanlıklarını ve tutumlarını edindiği çocukluk dönemi itibariyle başlayan bir süreç’ olarak ifade edilmektedir (Merriam-Webster, t.y.). Literatürde yer alan diğer sosyalleşme tanımlarından bazıları ise şu şekilde sıralanabilir:

Child (1954, s. 655) sosyalleşme kavramını, geniş anlamda, oldukça kapsamlı davranışsal potansiyellerle doğan bir bireyin, sınırlı olan hedef davranışı geliştirmeye yönlendirildiği süreç olarak tanımlamaktadır.

Yavuzer’in (1979, s. 20) ifadesiyle sosyalleşme birçok karmaşık faktörün etkisiyle oluşmaktadır ve bireyin bir anlamda yaşadığı kültürü ve dolaylı olarak bu kültürle ilişkili diğer kültürleri öğrenmesi demektir. Bir diğer anlamıyla sosyalleşmeyle kişi grubun kural ve değerlerine uymayı öğrenmekte ve bu değerler düzenini benimsemektedir.

Koştaş’a (1987, s. 329) göre sosyalleşme, bireyi içine doğduğu ‘sosyal sistemin bir üyesi hâline getiren süreç’ demektir.

Tolan (1996) sosyalleşmeyi, belirli bir kültürel ve toplumsal yapının içinde bireylerin geçirdiği en genel süreç olarak tanımlarken Kağıtçıbaşı (1999), insan yavrusunun toplumun bir üyesi hâline gelme süreci olarak ifade etmektedir.

Bir diğer tanımda ise sosyalleşme ‘bireylerin topluluklarının bilgi, beceri, tutum, değer, norm ve uygun eylemlerini edindiği süreç’ (Henslin, 2014, s. 71) olarak ifade edilmektedir.

Kısacası sosyalleşme bireyin içinde doğduğu toplumun doğal, kabul görmüş bir üyesi olma sürecidir. Cole' a (2020, s. 142) göre sosyalleşme, insanlara bir toplumun yetkin üyeleri olmalarının öğretildiği süreçtir. İnsanların toplumsal normları ve beklentileri anlama, toplumun inançlarını kabul etme ve toplumsal değerlerin farkında olma yollarını tanımlamaktadır. Sosyalleşme ile sosyalleşmek (aile, arkadaşlar ve iş arkadaşları gibi başkalarıyla etkileşim kurmak) aynı şey değildir; daha doğrusu, başka insanlarla iletişim ve etkileşim yoluyla gerçekleşen sosyolojik bir süreçtir. Çok basit gibi görülen sandalyede oturmayı öğrenme, yürüme ve ayakta durma gibi insan faaliyetleri bile aslında sosyalleşme sürecinde öğrenilen hareketlerdir. Kişiler sosyalleşme olmaksızın toplumun maddi kültürünü bile öğrenemezler (Cole, 2020, s. 143).

2.2.1.Sosyalleşme kuramları

Sosyalleşme kavramı yapısının karmaşıklığı gereği çeşitli şekillerde ele alınmaktadır. Sosyalleşmeyi açıklayan belli başlı kuramlar vardır. Bu kuramların öncüleri arasında, Cooley, Mead, Freud, Piaget, Kohlberg ile Gilligan ve Erikson yer almaktadır. Kültürleşme, öğrenme ve ihtiyaç kuramları ile de sosyalleşme açıklanmaktadır. Son olarak da gelişen dünyadaki dijitalleşme süreciyle birlikte yenilenen farklılaşan sosyalleşme anlayışı yer almaktadır. Aşağıda bunlar kısaca açıklanmıştır.

Cooley ve “ayna benlik”

Charles Horton Cooley (1864-1929) sosyalleşme sürecini anlatan “aynaya bakan benlik” kavramını geliştirmiştir. Onun bu kavramı da bizlere sosyalleşme sürecine yönelik derin bir bakış açısı sunmaktadır (McIntyre, 2014, s. 155). Bu kavrama göre çocuklar, diğer insanlarla etkileşime girdikçe onların kendilerini nasıl algıladığına dair bir izlenim edinirler. Aslında onlar diğer insanlarla etkileşime girdiklerinde, sanki bir aynaya bakıyormuş gibi kendilerini "görürler". Bu şekilde kişiler, kendileri hakkında yargılar ve duygular geliştirmek için başkalarının kendileri hakkındaki algılarını kullanırlar (Cooley, 1998).

Cooley, kişilerin önce kendilerinin başkalarına nasıl göründüğünü hayal ettiğini, sonra da onların kendileri hakkında ne düşündüklerini ve daha özellikli olarak onları olumlu mu yoksa olumsuz mu değerlendirdiklerini hayal ettiğini söylemiştir. Daha sonra bu

algıların kişinin kendisi hakkında gurur ya da utanç gibi yargılar ve duygular geliştirmek için kullanıldığını ifade etmektedir (McIntyre, 2014, s. 155).

Cooley'e göre (1902) sosyalleşme sürecinde birincil ve ikincil ilişkiler etkili olmaktadır. Ona göre aile, arkadaş grubu, komşuluk, akrabalık ilişkileri gibi birincil ilişkiler bireyselleşmenin mümkün olamadığı ve herkesin yaşadığı evrensel ilişkilerin olduğu ortamlardır. "Ben" kavramından ziyade "biz" kavramının olduğu sempati ve karşılıklı özdeşleşmenin olduğu gruplardır. Kişi de bu bütün duygusu içinde yaşar ve iradesinin amaçlarını bu duyguda bulur (Cooley, 1902, s. 23-24).

Kısacası, sosyalleşme aileden başlayarak onların kişinin kendisi ile ilgili algılarına göre şekil bulur, oyun ve arkadaş gruplarında devam eder ve bu şekilde kişinin hayatı boyunca süregider.

Mead ve "ötekinin rolünü üstlenmek"

George Herbert Mead'ın (1863-1931) kullandığı "ötekinin rolünü üstlenmek" kavramı Cooley'in kavramına benzemekle birlikte onun daha detaylı bir formu olarak yer almaktadır (McIntyre, 2014, s. 157). Mead, "ben" ve "beni" kavramlarını kullanarak kişilerin sosyalleşme sürecini açıklamaktadır. "Ben" kişinin kendi benliğini ifade ederken, "beni" toplumsal benliğini ifade etmektedir (Cole, 2020, s. 145).

Ayrıca, Mead sosyalleşme kavramını açıklarken çocukların oyunlarından bahsetmektedir. Çocuklar oyun oynarken oyunlarında başka insanlar gibi davranır ve böylece bu diğer insanların kendilerinden ne beklediğini öğrenirler. Küçük çocuklar önemli diğerlerinin ya da kendileriyle en çok teması olan kişilerin -tipik olarak ebeveyn ve kardeşlerinin- rolünü üstlenirler. Daha büyük çocuklar ise spor ve diğer oyunları oynarken diğer insanların rollerini üstlenirler ve genelleştirilmiş ötekinin ya da toplumun beklentilerini bu şekilde içselleştirirler (Sociology, 2016, s. 107).

Sigmund Freud ve Psikanalitik kuram

Sigmund Freud'un (1856-1939) öncüsü olduğu "psikanalitik" kurama göre kişilik id, ego ve süperegodan oluşmaktadır (Freud, 1933). Freudyen psikanalitik sosyalleşme teorisinin temel fikirlerinden biri, doğuştan gelen içgüdüsel dürtülerin davranışlarımızı kontrol ettiği, seçimlerimizi etkilediği ve kişiler arası etkileşimlerimizi etkilediğidir. Ancak, bu içgüdüsel dürtüler çoğu zaman önce anne-babamız, sonra kültürümüz ve

diğer sosyalleştirici unsurlar tarafından bize dayatılan kurallar, adetler ve normlarla çatışmaktadır (Vigilant ve Williamson, 2006, s. 144).

Birey ve onun kişilik sistemi, Freud (1923)'un tanımladığı eros kavramı hazza yönelik doyumsuz arzu ve hazzın peşinden koşma anlamına gelmektedir. Eros doğuştan gelen içgüdüsel dürtüler ile toplumun disiplin, düzen ve ahlaki istikrar taleplerini dengelemek için sürekli bir mücadele içindedir ve çocuk, toplumun normlarına ve adetlerine uyarak zevk taleplerini dizginlemeyi çabucak öğrenir (Freud, 1923). Bu nedenle Freud, yetişkinlerin sahip olduğu kişilik sisteminin sosyalleşmenin toplamı olduğunu ve üç bölümden oluştuğunu düşünmüştür. Bunlardan ilki en ilkel olan id; ikincisi, idden sonra gelişen ego ve son olarak, id üzerinde sınırlayıcı bir etkiye sahip olan dış dünya değerlerinden gelen değerleri somutlaştıran süperegodur. Freud'un psikanalitik yaklaşımında sosyalleşme sürecinde ebeveynler, öğretmenleri ve diğerleri kişiliğin oluşmasında ve toplumsal normların edinilmesinde önemli bir role sahiptir (Vigilant ve Williamson, 2006, s. 144).

Çocuklar büyüdükçe toplumun normlarını ve değerlerini içselleştirir ve bunun sonucunda toplumun vicdanını temsil eden süperegolarını geliştirmeye başlarlar. Eğer bir çocuk normal bir şekilde gelişmezse ve süperegö id'in üstesinden gelecek kadar güçlenmezse, anti sosyal davranışlar ortaya çıkabilir (Sociology, 2016, s. 108).

Piaget ve Bilişsel Gelişim

Jean Piaget (1896- 1980)'e göre sosyalleşme hiçbir şekilde yetişkin topluluğunun çocuk üzerinde ailede ve sonrasında okulda eğitim gibi yollarla yaptığı baskılar gibi tek yönlü bir nedenin sonucu değil onun yerine farklı türden ve bazen karşıt etkilerden oluşan çok sayıda etkileşimin müdahalesini içeren bir süreçtir (1951/1995, s. 276). Ayrıca, Piaget' e göre, akran etkileşimi de bilişsel değişiklikleri etkileyen önemli bir faktör olup çocuğun sosyal gelişiminin bilişsel gelişime paralel ve onu yansıtacak şekilde ilerlemektedir. Buna göre bilişsel gelişim, benlik ve dünya farklılaştıkça gerçekleşir ve buna eşlik eden asimilasyon ve uyum koordinasyonu, nesnellik ve denge durumuna yol açar (Rardin ve Moan, 1971, s. 1686).

Piaget sosyalleşmeyi açıklarken bilişsel gelişimin dört aşamasından bahsetmektedir. Soyut gelişim dönemi öncesi çocuklar için kurallar kutsal ve değiştirilemezdir ve otoriteye tek yönlü ya da tek taraflı saygı duyma söz konusudur. Ona göre, 4. aşama olan soyut işlemler dönemi, 12 yaşında başlayan son aşamadır. Çocuklar bu dönemde

kurallara karşı daha farklı bir bakış açısı geliştirirler (Turiel, 2014, s. 6-7). Çocuğun benlik gelişimi, kendi zihninde var olan dünya ile sosyal olarak deneyimlediği haliyle var olan dünya arasındaki bir müzakere yoluyla mümkün olmaktadır (Vigilant ve Williamson, 2006, s. 144). Bu gelişim süreci de sosyalleşme yani insanlarla etkileşim ve tüm olayları gözlem yoluyla devam etmektedir.

Kohlberg ve Gilligan’ın Ahlaki gelişim kuramı

Lawrence Kohlberg (1927–1987) ve Carol Gilligan kişilerin sosyalleşme sürecini ve topluma nasıl uyum sağladıklarını açıklamak için “ahlaki gelişim” kuramını kullanmışlardır. *Gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası* (Kohlberg, 1969) olmak üzere üç aşamalı olan bu ahlaki gelişim evrelerinde çocuklar sosyalleşme ve topluma uyum sağlama sürecinde değişik tutumlar ve davranışlar sergilerler.

Kohlberg çalışmalarını sadece erkekler üzerine yaptığı için eleştirilmiştir ve açıklamalarının kadınlara genellenmesinin mümkün olmadığını Gilligan (1982, ss. 18-22) yaptığı çalışmalarda ortaya çıkarmıştır.

Kohlberg ve Gilligan’a göre çocuklar ahlaki düşünme ve davranma yeteneklerini çeşitli aşamalardan geçerek geliştirirler. Ergenler, ebeveynlerinin ve toplumun ahlaki açıdan doğru olduğu için uyulması gereken kuralları olduğunu fark ettikleri geleneksel aşamaya ulaşamazlarsa, zararlı davranışlarda bulunabilirler. Erkekler neyin doğru ya da yanlış olduğuna karar vermek için resmi kuralları kullanma eğilimindeyken, kızlar da kişisel ilişkileri dikkate alma eğiliminde olurlar (Sociology, 2016, ss. 110-111).

Her kişinin içine doğduğu toplumun belli kural ve normları olduğu gerçeğinden hareketle ahlak gelişim kuramı ele alındığında, kişinin neyin iyi veya kötü olduğu konusunda bir bilinç geliştirebilmesi ancak sosyalleşme sürecinde mümkün olmaktadır. Kişi, toplumun gelenekleri ve kuralları çerçevesinde kendini denetleyebildiği ölçüde gelişim kaydetmektedir. Eğer kişi, toplumsal kurallara uymada kendi kendini denetleyerek duruma uygun davranabiliyorsa içten denetimli, çevresinin etkisi nedeniyle hareket ediyorsa dıştan denetimli bir ahlaki gelişim gösterdiğini söylemek mümkün olabilmektedir (Gündoğdu, 2013).

Erikson’un kimlik geliştirme kuramı

Erik Erikson’un (1902–1990) *kimlik gelişimi* (Erikson, 1980) kuramına göre, yaşam seyri boyunca sekiz aşamayı kapsar. İlk dört aşama 12 yaşa kadar devam eder ve bu

süreçte çocuk, ideal olarak güveni, öz kontrolü ve bağımsızlığı öğrenir. Ayrıca yaşı ilerledikçe karmaşıklığı artan görevlerin nasıl yapılacağını da öğrenir. Tüm bu gelişim iyi giderse olumlu bir kimlik veya öz imaj geliştirir. Beşinci aşama ergenlik döneminde gerçekleşir ve özellikle kritiktir çünkü genç birey çocukluktan yetişkinliğe geçerken genelde bir *kimlik krizi* yaşar. Ergenliğin tüm karmaşıklıklarıyla baş etmeye çalışırken, genç, zaman zaman isyankâr hale gelebilir, ancak çoğu eninde sonunda genç yetişkinliğe kimliği çoğunlukla yerleşmiş olarak girer. Aşama 6, 7 ve 8, sırasıyla genç yetişkinliği, orta yetişkinliği ve geç yetişkinliği içerir. Bu aşamaların her birinde kişinin kimlik gelişimi doğrudan aile ve iş rolleriyle ilişkilidir. Yetişkinliğin sonlarında kişi, topluma katkıda bulunan bir birey olarak kalmaya çalışırken hayatı üzerinde derinlemesine düşünür ve son aşamada ise artık hayatın sonuna geldiğini fark ettiği aşamadır ve bu sebeple de sıkıntılı olabilir (Erikson, 1980). Bu gelişim süreci ve aşamaları sosyalleşme sürecini ve böylece toplumun doğal bir üyesi olma sürecini de etkilemektedir. Tüm bu süreçlerden geçerken kişi hem kendi etkilenmekte hem de yaşadığı toplumu etkilemekte ve dönüştürmektedir.

Kültürleşme kuramı

Her kültürün bir diğerinden farkına vurgu yapan kuram, kalıtsal etki ile birlikte kültürün de nesilden nesle aktarılması sürecini sosyalleşme olarak ifade etmektedir. Bu kuram kapsamında kişilerin içinde bulunduğu toplumun cinsiyetle ilgili rollere verdiği anlam, çocuk yetiştirme tarzı, kişilik gelişimi gibi olgu ve süreçlerin toplumdan topluma farklılık gösterebilmesine vurgu yapılmakta ve toplumun ekonomik durumunun dahi bireyin kişilik özellikleri üzerindeki etkisinden söz edilmektedir (Aziz, 1982, s. 10-14).

Öğrenme kuramı

Sosyalleşmeyi açıklayan bir diğer kuram “öğrenme ve davranış kuramı”dır. Bu kuram, her an her koşulda öğrenebilen insandan yola çıkarak davranıştaki değişikliğin tekrarlar ve yaşantılar sonucu meydana geldiğini söylemektedir (Erözkan, 2007, s. 237). Kısa süreli, fizyolojik durumlardan kaynaklanan ani değişimler ve refleksler öğrenmenin dışında yer almaktadır (Klein, 2019, ss. 2-3)

En çok bilinen üç kuram; Pavlov, Watson ve Skinner’in savunduğu ‘davranışsal kuram’ (Erözkan, 2007, ss. 238- 259), ‘bilişsel kuram’ (Arı, 2008, s. 51) ve Bandura’nın savunduğu ‘sosyal-bilişsel öğrenme kuramı’ (Bandura, 1986)’dır.

Davranışsal kuramın aksine Bandura öğrenmenin gerçekleşmesi için davranışın gerçekleştirilmesi ve pekiştirilmesi gerekmediğini savunur. Bu kuram modelleme ya da gözlem yoluyla öğrenme veya sosyal öğrenme ile diğer insanların davranışlarını ve bu davranışların onlar için sonuçlarını gözlemleyerek öğrenmeyi içerir. Ayrıca insan öğrenmesinin büyük çoğunluğundan sorumludur (Ewen, 2010, s. 347).

Kısacası, öğrenme kuramının temelinde bireylerin toplum kültürünü gözlemleyerek ve bilişsel süzgeçten geçirerek öğrenmesi ve sosyalleşmesi ve bunu da gelecek nesillere aktarması yer almaktadır.

Maslow'un ihtiyaçlar kuramı

Maslow'un İhtiyaçlar Kuramı birincil ihtiyaç olan fizyolojik ihtiyaçlar sonrası sosyal ihtiyaçların geldiğine değinmektedir (Cüceloğlu, 1991). Açlık, susuzluk, barınma ve güvenlik ihtiyacının karşılanması sonrası ilk olarak aile, arkadaş ve toplumun birçok kesimiyle kuracağı olumlu ilişkilerin birey açısından önemi söz konusudur (Research History, 2012; Nolen-hoeksema ve diğ., 2009, s. 489). Böylece birey bunların karşılandığı bir toplumda varoluşunu gerçekleştirebilmektedir.

21. yüzyıl dünyasında sosyalleşme

21. yüzyıl dünyası küreselleşmenin, hızlı teknolojik gelişmelerin ani ve sürekli yenilenen değişimlere neden olduğu bir çağ olarak tanımlanabilir. Bu dönemde yaşanan küresel ve geri dönüşü olmayan değişiklikler meydana gelmektedir. Bu da eski sosyalleşme ve eğitim sistemini yok ederek tamamen benzersiz bir durum ortaya çıkarmıştır. Bilgisayarın icadı, nüfus artışının hızlanması, çevresel yıkım, dünyanın tüm bölgelerini birleştiren bilgi ve iletişim araçları- tüm bunlar nesiller arasında önemli bir uçuruma yol açmıştır (Vlasenko, 2023, s.73). Bu dönüşümle birlikte sosyalleşme de direk aileden ve yakın çevreden çocuğa aktarılan şekilde olmaktan ziyade kültürlerarası, ülkelerarası bir boyuta geçmeye başlamıştır. Zira Vlasenko'nun (2023, s. 74) da ifade ettiği gibi eski nesillerin birkaç on yılda öğrendiği bilgi ve birikimi şimdiki çağın gençleri çok kısa sürede edinmektedir. Bu da onların olayları algılama yorumlama şekline ve genel tutum ve davranışlarına etki etmektedir. Amerikan sosyolog Ferkiss'in (1969) ifadesiyle "teknolojik adam" artık eski geleneksel insanlardan farklı olarak materyalist ve küreselleşen dünyada bir bakıma tek tür bir yaşam ve kişilik tipine doğru da gidiyor denilebilir.

Sosyal medyanın etkisinin hızla arttığı, ekonomik ve sosyal her tür etkileşimin ve pazarın olduğu bir dönemin kişilerin sosyalleşme süreçlerini dönüştürmemesi imkânsızdır. Özellikle son çeyrek asırda dünyanın herhangi bir yerinde vuku bulan olaylar, savaşlar ve hastalıklar internet ve sosyal medya ağları aracılığıyla hızla diğer ülkelere duyurulmuş ve pek çok toplumu ekonomik, sosyolojik ve/ya psikolojik olarak etkilemiştir. Hızlı bilgi çağıyla birlikte dijital ortamların artması sanal sosyalleşmeyi de beraberinde getirmiştir.

2019 yılında Çin’den tüm dünyaya yayılıp altı milyondan fazla kişinin ölümüne (WHO, 24.11. 2023) ve/ya kalıcı hastalıklara sahip olmasına neden olan Covid-19 hastalığının küresel çaptaki etkileri de insanlar ve toplumların etkileşim ve iletişimlerinde yeniliklere sebep olmuştur. Emeri ve Olabiyi’nin (2021) de ifade ettiği gibi artık, çalışma düzeni, eğitimin şekli ve insan ilişkileri sanal dünyaya taşınmış, teknoloji ve iletişimden kaynaklı gelişmeler bu klasik düzeni değiştirerek “yeni normal” olarak duyulan bir düzeni getirmiştir.

Eğitim şeklini de dönüştüren bu hastalık, özel gereksinimli kişileri, özellikle de OSB’li kişileri büyük ölçüde etkilemiştir. Evlere kapanmayla birlikte OSB tanı ve teşhis sürecinin sekteye uğraması söz konusu olmuş, eğitimleri devam eden çocukların ise eve kapanmayla birlikte eğitim süreçleri sekteye uğramıştır. Bu durum, bu çocukların sosyal ilişki ve etkileşimlerini sekteye uğratmış ve onları da dijital bir sosyalleşme sürecine sürüklemiştir.

Castells’in (2000) bahsettiği “ağ toplumu”nun varlığı neticesi, Ferkiss’in (1969) kullandığı “teknolojik insan”ın sosyalleşmesi eski nesillere göre daha hızlı ama çabuk dönüşüm gerektirmektedir. Bu sebeple de bu neslin insanları daha pratik, daha aktif, daha yaratıcı ve yeniliklere daha hızlı uyum sağlamaktadır. Tüm bu hızlı değişimlerin sonucu daha önce var olan sosyalleşme kuramlarına bakışı da etkilemektedir. Nitekim 21. Yüzyıl dünyasında çocukların ve insanların sosyalleşme süreci daha akışkan ve hızla değişen bir hale dönüşmektedir.

2.2.2. Sosyalleşmenin özellikleri

Sosyal bir varlık olan insan, içinde bulunduğu toplumla devamlı etkileşim içinde olması sebebiyle sürekli bir değişim hâlinindedir. Bu etkileşim sürecinde de kişinin

şahsiyeti oluşmaktadır (Aslantürk ve Amman, 1999). Sosyalleşme kavramı içerisinde birtakım özellikler yer almaktadır. Bunlar kısaca şu şekilde özetlenebilir:

1. Bireylerin sosyalleşmesi içinde bulundukları toplumda gerçekleşmektedir ve toplum olmaksızın sosyalleşmeden söz edilemez (Sociology, 2016, s. 99)
2. Toplumların sosyalleşme süreçleri farklıdır ve bu sebeple her birey sosyalleşmesini kendi toplumuna göre sürdürmektedir.
3. Toplumsal hayat birey doğmadan önce de vardır, bireyin doğumuyla kendi sosyalleşmesi başlar ve bu süreç yaşam boyu devam eder.
4. Sosyalleşmenin tek yönlü olmasından söz edilemez.
5. Her ne kadar her birey farklı kişilik yapısında olsa da sosyalleşme ile birey kendi içinde bulunduğu toplumun genel özelliklerini edinerek diğer grup üyeleri ile belli birtakım benzerlikler sergilemektedir (Şahan, 2008, s. 262).
6. Sosyalleşmede birey içinde bulunduğu toplumun, norm, tutum, davranış ve düşünme kalıplarını öğrenir. Toplumla aynı dili konuşur, benzer düşünür ve hareket eder. Böylece toplumda bireyler arası çatışma ihtimali azalır ve toplumsal uyuma katkı sağlanır (Şahan, 2007).
7. Sosyalleşme bireyi model, simge, beklenti ve duyguların öğrenilmesi yetenekliliği yönünde ele alır (Tezcan, 1984, s. 28).

2.2.3. Sosyalleşmenin fonksiyonları

Toplumların devamı için gerekli olan sosyalleşme birtakım fonksiyonları yerine getirmektedir. Bunlar arasında:

- Toplum düzeninin devamını sağlaması,
- Toplumsal amaçları oluşturmada insanları motive etmesi, toplumda üstlenecekleri rolleri kişilere öğretmesi (Brom ve Selznick, 1968),
- Bireyin çeşitli becerileri öğrenmesini sağlaması ve
- Bireye belli durumlarda nasıl davranması gerektiğini öğretmek zaman kaybı ve zor duruma düşme riskini önlemesi (Afacan, 2001) yer almaktadır.

2.2.4. Sosyalleşme süreci

Tüm toplumbilimcilerin üzerinde hemfikir olduğu sosyalleşme sürecinin belli başlı özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Doğumdan başlayıp ölüme dek devam eder.
- Bireyler sürekli yeni rollerin oynayıp edinir.
- Her toplumdaki sosyalleşme süreci farklı seyir ve hızdadır.
- Kuşaklar arası kültürel aktarım olsa da farklılık yaşanır.
- Toplum içinde yaşanan ekonomik, toplumsal olaylar sosyalleşme sürecini etkilemektedir.
- Basitten karmaşığa, somuttan soyuta bir süreç izlemektedir. Ailede kısıtlı bir çevreden başlar çevre genişledikçe ve yaş ilerledikçe daha soyut bir hal alır.
- Toplumsal değişimden etkilenen birey, sosyalleşme sürecinde toplumu da etkileyip değiştirmektedir.
- Sosyalleşme toplumsal öğrenme yoluyla gerçekleşmektedir. Bu bağlamda eğitim sürecinin toplumsallaşma süreci ile aynı olduğu da ifade edilebilir (Aziz, 1982).

2.2.5. Sosyalleşme kurumları

Sosyalleşme kurumları, bireylerin kendilerine bakışlarını, davranışlarını ve genel tutumlarını etkileyen ve belirleyen grup ve insanlardır (Henslin, 2014). Sosyalleşme kurumları şu şekilde sıralanabilir: Aile, okul, arkadaş grupları, yaşanılan çevre, kitle iletişim araçları ve sivil toplum kuruluşları (Berns, 2009, s. 18; Ö. Yıldırım, 2018). Her bir kurum açıklamasıyla birlikte aşağıda yer almaktadır:

2.2.5.1.Aile

Bireyin sosyalleşmeye başladığı ilk kurum içine doğduğu ailesidir. İlk iletişimi ve kuralları aileden öğrenen birey, hayata ilk olarak bu en minik kurumda hazırlanır. Sosyalleşmede mikro sistemin bir parçası olarak görülen aile, çocuğun gelişimi için de sosyalleşmesi için de gerekli ilk ve en önemli kurumdur (Berns, 2009, s.19).

Çocuklar sosyal bilginin aktif aktörleridir ve içinde yetiştikleri ailede kendilerine karşı olan tutuma verdikleri anlama göre kendilerini geliştirmektedirler. Özellikle akıl teorisi bağlamında ilk çocukluk döneminde bireylerin çevresindekilerin istek ve inançlarını içgüdüsel olarak anlayabildiklerine dair çalışmalar (Onishi ve Baillargeon, 2005; Song ve diğ., 2008) yer almaktadır. Üç yaş itibariyle çocukların başkalarının davranışlarını duygu ve arzuları doğrultusunda tahmin edebilmeye başladıkları, 4-5 yaş civarı ise bunun daha karmaşık bir yapıya dönüştüğü görülmektedir. Buna örnek olarak duruma göre duygularını gizlemeyi öğrenebilmeleri verilebilir (Thompson, 2006, s. 37). Sadece ebeveynin çocuğun davranışını ve sosyalleşmesini etkilemesi süreci değil, çocuğun da ebeveynle olan ilişki şeklini etkileyen bir sosyalleşme süreci ve döngüsü süregelmektedir (Choe ve diğ., 2013, s. 451; Newton ve diğ. 2014, s. 1808; Verhoeven ve diğ., 2010, s. 93).

Bu sosyalleşme sürecinde çocuk; aile içindeki ilişkinin, iletişimin, disiplin anlayışının şeklini de belirlemiş olmakta ve kendi sosyalleşme sürecinde bireysel olarak da aktif olmaktadır. Tüm bu süreçte aile, çocuğun belli değerleri özümsemesinde, öz değer algısında, empati duyma ve başkalarını anlayabilme becerilerinin gelişiminde yer alan ilk önemli kurum olarak yer almaktadır (Laible ve diğ., 2015, ss. 52-53).

2.2.5.2.Okul

Ailede hayatının ilk 4-5 yılını geçiren bireyin okul hayatına başlamasıyla daha geniş bir sosyal çevreye adım atması, farklı kültür ve karakterde bireylerle ortak vakit geçirmesi ve aynı ortamda yer almasıyla etkileşimi artan birey de gelişim ve değişim göstermeye başlamaktadır. İkinci mikro sistem kurum olarak da görülen okul ortamında çocuğun okuma yazmayı öğrenmesi, diğer matematik, tarih, sanat gibi konuları öğrenmesi ve rol modeller edinmesi ile sosyalleşme süreci devam etmektedir (Berns, 2009, s. 20).

Okul bireyin artık gerçek hayatı ilk tecrübe ettiği bir ortam olarak da görülebilir. Günün en az altı saati yılın ortalama 180 gününü okulda geçiren çocuk ve genç, sosyal yaşamı ve farklılıkları da burada gözlemlemeye, deneyimlemeye başlamaktadır. Olumlu ve olumsuz tüm örnekleri görecek, arkadaş ilişkilerini yaşayacak, farklı sınıflardaki bireylerle etkileşime, iletişime girecek ve as-üst ilişkisini deneyimleyecek, akademik bağlamda da öğretmen ve idarecilerle iletişim kuracak ve resmî iletişim tarzını görmüş keşfetmiş olacaktır. Tüm bu süreçte akademik ilerleme kaydetmesi,

akranlarıyla yarış hâlinde ve/veya iş birliği içinde çalışması gerekecektir (Bukowski ve diğ., 2015, ss. 251-253).

Okul çağındaki bireyin sosyal olarak bir gruba kabul edilmesi, akranlarıyla pozitif ilişkiler geliştirebilmesi bu bireylerin diğer ilişkilerinde de daha iş birlikçi, yardımsever, sosyal ve öz güvenli olmasını sağlamaktadır (Rubin ve diğ., 1998, s. 19-20). Yine benzer şekilde bazı çalışmalarda arkadaşları olmayan çocuklara oranla arkadaşları olan çocukların daha sosyal, iş birliği içinde, toplum yanlısı ve duygusal olarak destekleyici bir kişilik yapısında olduğu ortaya çıkmıştır (Barry ve Wentzel, 2006; Crosnoe ve Needham, 2004). Sosyal olarak kabul edilmiş çocukların akademik başarı ve performansının da yine daha yüksek olduğu yönünde çalışmalar mevcuttur (Cillessen ve Van den Berg, 2012).

Okulda çocuklar hem akranlarla ilişkilerini hem öğretmenlerle ilişkilerini hem de akademik olarak öğrenme ve gelişme faaliyetlerini birlikte yürütmektedir. Özellikle ortaokul dönemindeki pozitif iletişimlerin hem sosyalleşme aşamasında hem de akademik başarıda etkili olduğu muhtelif çalışmalarla kanıtlanmıştır (Wentzel ve diğ., 2004). Okuldaki akranlarıyla sosyal etkileşimleri bireylerin okul dışındaki sosyal yaşamda da daha yetkin olmalarını sağlamaktadır. Arkadaşlarıyla pozitif ilişki kurmayı seven ve öğretmenleri motive edici davranan bireylerin toplumsal olaylardaki yardımseverliklerinin, akademik başarı, araştırma ve öğrenme kabiliyetinin de daha yüksek olduğu gözlenmiştir (Wentzel, 2015, s. 261).

Öğretmenleriyle duygusal olarak güvenli ilişki kurabilen küçük çocukların pozitif ilişki kuramayan çocuklara oranla sosyal olarak daha güvenli ilişkiler kurabildiklerini gösteren çalışmalar da yer almaktadır (Curby ve diğ., 2009; Mashburn ve diğ., 2008). Yine ortaokul sonlarındaki pozitif öğretmen öğrenci ilişkisi içinde olan bireylerin de sosyal benlik algılarının daha yüksek olduğunu kanıtlayan çalışmalar bulunmaktadır (Davis, 2001). Tüm bu çalışmalar okulun kişinin sosyalleşme sürecinde gerek arkadaşlar arası ilişkiler gerekse öğretmen öğrenci ilişkileri kapsamında önemli bir kurum olarak yer aldığını göstermektedir.

2.2.5.3. Arkadaş grupları

Arkadaş grupları bireylerin sosyalleşmesinde etkili bir diğer mikro sistem kurumudur. Yaşadığı çevrede, iş ve okul ortamında birlikte olduğu akranları ile etkileşimi bireyin

sosyalleşmesinde etkilidir. Tabii bu süreçte hem iyiye doğru gitme hem de kötüyü öğrenme durumu da söz konusu olabilmektedir. Zira kişinin etkileşim içinde bulunduğu akranları ile benzer özellikler göstermeye başlaması kaçınılmaz bir durumdur. Gittikçe büyüyen bireyin ergenlik dönemi ile birlikte ailesiyle daha az vakit geçirip akranlarıyla daha çok vakit geçirdiği bir dönem de görülmektedir. Özellikle aileden uzakta eğitim gören bireylerin üzerlerindeki ebeveyn etkisi giderek azalmaya başlamakta, hareket ve davranışlarında yeni belirleyici müessese arkadaş grupları ve ilişkileri olmaktadır. Bu süreçte akranları ve aileleri ile olan pozitif ilişkileri bireylerin pozitif sosyalleşme deneyimleri kazanmalarına büyüdükçe daha yetkin, olgun ve girişken birey olmalarına da vesile olmaktadır (Smetana ve diğ., 2015, s. 79).

Akranlarla olan ilişkileri ikili ilişkiler ve grup içi ilişki dinamiği şeklinde iki türlü görülebilmektedir. Bire bir ilişkilerdeki olumlu ve olumsuz her türlü etkileşimin bir yansıması vardır. Grup içi dinamiğinde de kişinin gruba uyum sağlaması, grup içindeki bireylerden ve grubun genel yapısından etkilenmesi durumu söz konusudur. Ayrıca akranların davranış ve tutumlarının, kişilik özelliklerinin bireye yansıması onda da görülebilmesi, onun bakış açısını etkilemesi, bireyi duygusal olarak etkilemesi, onun sorunlarla başa çıkmada tarzını, tutumunu etkilemesi de söz konusu olabilmektedir. Akran ilişkilerinin yapısı, bireyin yaşadığı olumsuz olaylarla başa çıkmada veya travma sonrası tekrar iyileşmesinde dahi etkili olan bir dinamiktir (Bukowski ve diğ., 2015, ss. 228-245).

Berns'e (2009, s. 20) göre çocuk sosyalleşirken aidiyet duygusunu akran grupları sayesinde geliştirmekte, öz benliğini diğerleri ile kendini karşılaştırma yoluyla keşfedebilmekte ve sosyalleşme sürecinde duruma göre kendine uygun düşen rolü yerine getirmektedir. Kısacası akran ekseninde ve içinde bulunduğu grupla birey kendini görmekte, kendini inşa etmekte ve olaylara bakışını, olay ve olguları anlayışını şekillendirmektedir.

2.2.5.4. Yaşanılan çevre

Kişinin yaşadığı semt, komşu ortamı, bu çevredeki arkadaşları da sosyalleşme sürecinde etkin rol oynayan bir başka mikro sistem kurumdur. Çevrenin çocuklara bakışı, o çevrede bulunan kütüphane ve çalışma yerleri gibi ortamların bulunması çocukların insanları çalışırken de gözlemlemesine vesile olmaktadır. Bu durum çocukların sosyalleşme sürecinde de etkili olan bir faktördür (Berns, 2009, s. 20).

Yaşanan çevrenin kültürü, yapısı da bireylerin sosyalleşme sürecinde davranış ve tutumlarına yön vermektedir. Gelir seviyesi yüksek bir çevrede yaşayan bireylerle düşük gelir seviyeli bir çevrede yaşayan bireylerin girişkenlikleri, öz güven dereceleri ve başkaları ile iletişimi bile değişim gösterebilmektedir.

2.2.5.5. Kitle iletişim araçları

İçinde bulunduğumuz yüzyılın en geniş kitleye erişimi olan kitle iletişim araçları bireylerin sosyalleşme sürecine de belirgin etki eden kurumlar arasında yer almaktadır. Diğer kurumlardan farkı ise direk iletişim ve cevap verme durumu söz konusu olamadığından tek yanlı belirleyici bir etkiye sahip olmalarıdır. Çeşitli rol modeller sunarak kişileri etkiler ve yönlendirebilirler (Ö. Yıldırım, 2018). Ancak gün geçtikçe sosyal medya gibi kitle iletişim araçları daha çok interaktif hale gelmeye başlamakta ve çocukların, bireylerin sosyalleşmesinde gittikçe artan oranlarda bir etkiye sahip olmaktadır.

Dünyada 1950'lerde başlayan medya patlaması çocukların yetiştiği çevreyi belirgin derecede değiştirmiştir. Bireyler vakitlerinin büyük bir çoğunluğunu sosyal medyada, telefonda ve televizyon karşısında geçirmeye başlamıştır. Bu nedenle de kitle iletişim araçlarının da kişinin sosyalleşmesinde, şiddet veya yardıma yatkınlığında ve eğitiminde dahi belirgin bir etkisi vardır (Prot ve diğ., 2015, ss. 276-277). Medyanın sosyalleşmeye etkisini Genel Öğrenme Modeli (Barlett ve Anderson, 2013; Buckley ve Anderson, 2006; Gentile ve diğ., 2014) üzerinden açıklamak mümkündür. Barlett ve Anderson (2013, s. 14) olumlu medya öğelerinin izleniminin özellikle bireylerde toplum yanlısı davranışları gösterme olasılığını artırdığını ifade etmektedir. Aynı şekilde toplumsal bilinç aşıl原因 şarkıları dinlemek de bireylerdeki toplum yanlısı davranışları artırıcı bir etki yapmakta, bireylerin empati seviyesini artırmakta ve daha yardımsever faaliyetlere yönlendirmektedir (Greitemeyer, 2009).

Medya bireyler üzerinde hem olumlu hem de olumsuz bir etki yaratabilmektedir. Uzun süreli ve tekrarlanan maruziyet sonucu bireylerin hem toplum yanlısı olmak, empati kurma gibi olumlu davranışlar (Gentile ve diğ., 2009; Greitemeyer ve diğ., 2010) noktasında hem de şiddet, öfke, asabiyet gösterme, empatinin azalması gibi olumsuz davranışlar göstermesi noktasında da etkili olduğuna dair çeşitli çalışmalar yer almaktadır (Carnagey ve diğ., 2007; Krahé ve Möller, 2010; Mullin ve Linz, 1995; Funk ve diğ., 2004; Anderson ve diğ., 2010; Anderson ve diğ., 2003; Bushman ve

Huesmann, 2012). Genel Öğrenme Modeline göre medyanın sosyalleşme üzerindeki etkisi içeriğe, türüne, maruziyet süresine göre şekillenmekte ve bireylerin sosyalleşmesi sürecinde olumlu ve/veya olumsuz davranışlar geliştirmelerine sebep olma şeklinde gözlemlenebilmektedir. Eğitsel içerikli programların izlenmesi ve sosyal medyada bu tür içeriklere maruz kalınması bireylerin toplum yanlısı olmasında, sosyalleşmesinde olumlu etki yaparken şiddet içeren video, oyun, müzik, film içeriklerine maruziyetlerinin de genel olarak bireylerdeki şiddet eğilimini, saldırganlık etkisini artırması söz konusu olabilmektedir (Prot ve diğ., 2015, ss. 285-286).

Kısacası medyadaki şiddet içeren her içerik genel olarak bireylerde şiddete eğilimi artırırken olumlu sosyal içerikler sunan medya ise bireylerin olumlu sosyal davranışlar gösterme eğilimini artırmaktadır (Barlett ve Anderson, 2013, s. 15). Bu da kitle iletişim araçlarından özellikle de medyanın genel olarak bireylerin sosyalleşme sürecinde ilişkilerinin şeklini ve yapısını belirleyen bir kurum olarak yer aldığını göstermektedir.

2.2.5.6. Sivil toplum kuruluşları (STK)

Sivil Toplum Kuruluşları belirli bir amacı gerçekleştirmek ve karşılıklı etkileşim kurmak amacıyla bir araya gelen aidiyet ve biz duygusuyla hareket eden kuruluşlardır. (Ö. Yıldırım, 2018) Bu sebeple de bireylerin sosyalleşmesinde etkili olan önemli bir diğer kurum olarak ele alınabilirler. Üyelik sistemiyle bireylerin aidiyet duygusunu besleyen STK'lar, bireyleri bilgi ve düşünce alışverişi ile üretmeye, birlikte hareket etmeye yönlendirerek sosyalleşmeleri sürecine katkıda bulunmaya devam ederler.

2.2.6. Çocukların sosyalleşmesi

Zihinsel, bilişsel ve bedensel olarak herhangi bir gerilik ya da anormallik göstermeyen her çocuk, doğduğu andan itibaren çevresi ile bir etkileşim içine girmeye başlamaktadır. Çocuk ilk etkileşim aracı olan anne, babası ile iletişimi yoluyla dünyayı tanımaya anlamlandırmaya başlamaktadır. Bu iletişimden yola çıkarak da diğer aile üyeleri ve çevre ile etkileşim içinde olmaya ve sosyalleşmeye başlamaktadırlar. Ailesinden modelleme yoluyla edindiği iletişim yöntemleri diğer bireylerle iletişimine ve etkileşimine yön vermektedir. Daha sonraki aşamada ise okulda ve akran gruplarıyla etkileşim neticesi onları da rol model olarak onlarla uyumlu davranışlar geliştirmesi şeklinde devam etmektedir. Kılbaş (2001, s. 99) da normal olan bireylerin sosyalleşmesinin ilk çevre olan ailede başlayıp okulda ve akran grupları içinde örgün

ve yaygın şekilde devam ettiğini, böylelikle de toplumla uyumlu bir bireyin yetiştiğini ifade etmektedir.

2.2.7. Özel çocukların sosyalleşmesi

Zihinsel, bilişsel ve bedensel gelişimi normal olarak belirlenen standartların gerisinde kalan veya normal bir süreç göstermeyen çocukların sosyalleşmesi daha farklı bir süreçten geçmektedir. Özel çocuk olarak da adlandırılan engelli çocukların çevrenin beklentisi düzeyinde sosyalleşmesi ve topluma uygun rol ve görevleri yerine getirmesi oldukça zor olmaktadır. Bu da çevreye uyumlarında ve sosyalleşmelerinde sorunlara yol açmaktadır (Yancı, 2010).

Normal gelişen çocuklar gibi özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için de aile ortamı ilk sosyalleşme ortamı olarak kabul edilmektedir ancak aile ortamı dışına çıkamayan bireylerin sosyalleşme süreçleri sekteye uğramaktadır.

Özel çocukların sosyalleşmesi için ev dışı ortamlarda yer alabilmeleri ve özellikle özel eğitime tabi tutulmaları gerekmektedir. Özel çocuklar özel eğitim ortamında eğitimci ve diğer benzer yapıdaki yaşlıları ile sosyalleşme sürecine girmektedirler. Ancak tek sosyalleşme ortamı özel eğitim ortamı olmayabilmektedir. Zira kaynaştırma eğitiminin uygulandığı okullarda da özel çocukların olduğu sınıflar yer almaktadır. Böyle ortamlarda bu çocuklar hem kendileri gibi özel çocuklarla hem de normal gelişim gösteren diğer çocuklarla etkileşim içine girebilme şansına sahip olabilmektedirler. Nitekim Zvoleyko ve diğ. (2016, s. 6478) kaynaştırma eğitim imkânı sunulan ortamlardaki özel çocukların sosyalleşmesinin daha hızlı olduğunu dile getirmektedir. Ek olarak kaynaştırma eğitimi sunulan ortamlardaki sosyal ve kültürel etkinliklerin yaratıcılık düzeylerinin bu çocukların sosyalleşme seviyesini artırdığını ifade eden çalışmalar olduğundan da bahsetmektedir.

Özel çocukların sosyalleşebilmesi için yaratılan ortamda bu bireylerin hiçbir ayrımcılığa tabi tutulmaksızın kendilerini güvende, rahat ve kabul edilmiş hissetmeleri de öğretmenleriyle iletişimleri de sosyalleşme sürecinde göz önünde bulundurulması gereken önemli faktörlerdendir. Özel çocukların ihtiyaçlarının belirlenmesi, uygun sosyalleşme ortamının hazırlanması, planlanması ve bireysel ihtiyaçlara göre de şekillendirilebilmesi gerekmektedir (Zvoleyko ve diğ., 2016).

2.2.8. Sosyal hizmet kuramları açısından sosyalleşme

Sosyal hizmet kuramları perspektifinden sosyalleşme kavramı en çok kullanılan kuram ve yaklaşımlar açısından ele alınmıştır. Bu kuramlar şunlardır:

2.2.8.1. Biyo-psiko-sosyo-tinsel yaklaşım açısından sosyalleşme

İnsan biyolojik bir varlık, yaşayan bir organizmadır. İnsanı yaşayan diğer organizmalardan ayıran yanı, duygu ve düşüncelerinin, aklı ve fikir yürütme becerisinin olması ve diğer insanlarla iletişim kurma aracı olan konuşma becerisinin de olmasıdır. Bu sebeple insan sadece et, doku, organ, kemik gibi fiziksel parçaları ile ele alınamamaktadır. Gatchel ve Turk'un (2008, s. 2833) de ifade ettiği gibi her birey, bir diğerinden genetik yapısı, öğrenme geçmişi ve fiziksel deneyimleri konusunda farklılık göstermektedir ve bireyler de birbirleriyle sosyal ilişkiler kurarak yaşamaktadır. Zira insan; düşüncesi, ruh hâli değişebilen, çeşitli tecrübelerle yeni şeyleri keşfeden, gözlemleyen, öğrenen, etkileşim kuran ve deneyimledikçe, öğrendikçe, etkileşim kurdukça da gelişen sosyal bir varlıktır. Sosyal varlık olması hasebiyle insan tek başına uzun süre var olamamakta ve varlığı ve refahı için diğer insanlara ve insanlar arası iş birliğine, iş bölümüne ihtiyaç duymaktadır. Bir arada yaşayan insanlar belli bir norm ve toplumsal yaşam standartları geliştirmekte ve kendilerine has bir tutum, davranış ve kültür de geliştirmiş olmaktadır.

Sosyal hizmet anlayışında son yüzyılda özellikle önem kazanmaya başlayan bir anlayış olan biyo-psiko-sosyal bir varlık olarak ele alınan insanın günümüzde bu bütünün ayrılmaz bir diğer parçası olan tinsel/manevi yanına da vurgu yavaş yavaş ilgi görmeye başlamıştır (Cascio, 1998, s. 523).

Hodge (2000) maneviyat için belirli bir ruhani gelenekten tezahür eden, yaşamdaki anlam, amaç ve misyon duygusunu besleyen “Aşkın Varlık” (nihai varlık) ile ilişki tanımını kullanmıştır. İnsan içinde yetiştiği çevreye göre ve kendi iç âlemindeki hissiyata göre olayları, durumları değerlendirmekte, *sevgi*, *af* ve *fedakârlık* (Hodge, 2000) gibi duyguları göstermekte, ona göre tepki vermekte ve bunlardan etkilenmekte ve nihai varlıkla veya hedef ile bağını kurmaktadır.

Canda (1999, s. 4) maneviyatı, insanların anlam, ahlaki rehberlik ve kendileri, tüm hemcinsleri ve her şeyi besleyen büyük Gizem arasında uygun bir ilişki bulma yolu olarak ve yaşam tarzı olarak tanımlamaktadır. Tüm boyutlarıyla bir bütün olarak var

olan bireyin kendi ve çevresindeki tüm her şey ile ilişkisi ve etkileşimi bulunmaktadır. Biyo-psiko-sosyo-tinsel bir varlık olan insan için maneviyat dinî gelenekten daha geniş bir çatı kavram olarak değerlendirilmekte (Joanides, 1997'den akt. Hodge, 2000, s. 3) ve her bireyde belli bir düzeyde yer almaktadır. Maneviyat dinle ilişkili olabilir ancak zorunlu olarak ilişkili değildir (Canda 1989). Aslında maneviyat genellikle kaotik bir varoluşta düzen, bağlılık ve anlam yaratmaya yönelik insanın ihtiyacı olarak görülür çünkü insanın doğası gereği içinde doldurulması gereken yerleşik bir maneviyat duygusu vardır (Carroll, 1997, s. 28).

Sosyalleşme kavramı ise kısaca bireyin içinde yetiştiği ailenin ve kültürel yapının uygun gördüğü norm ve davranışları edinme süreci olarak tanımlanabilir. Biyo-psiko-sosyo-tinsel yaklaşım açısından sosyalleşme süreci değerlendirilecek olursa da bir ailede doğan ve belli genetik koda ve mirasa sahip olan bireyin, ailesinden getirdiği bu mirasın kendinde var olan biyolojik potansiyel ile birleşmesi ile ortaya çıkan biyolojik bir yanı vardır. Sosyalleşme sürecinde bu biyolojik iyilik hâlinin olumlu veya olumsuz etkisi söz konusudur. Nitekim fiziksel ve ruhsal yönden sağlıklı bir bireyin sosyalleşme süreci ve hızı bu yönden engeli olan bir bireyden farklı olmaktadır. Mesela normal gelişim gösteren bir çocuğun 1-2 yaş civarı kelimeler ve kısa cümleler kurabilmeye başlaması ve isteklerini kısıtlı kelimeler ile de olsa dile getirebilmesi mümkündür. Yine bu yaştaki çocuklar göz teması kurarak iletişim kurabilir ve gönderilen mesajları anlamlandırarak ona göre tepki verebilirler. Ancak aynı durum OSB'li bir çocuk için veya görme, duyma engelli bir çocuk için daha zor veya imkânsız olabilmektedir. Biyolojik yanına ek olarak ruhsal yanı, benlik algısı, kişiliği, olaylara yaklaşımı, stres altındaki tutumu, hedefleri, öz güveni de sosyalleşme sürecinin belirleyici yönünü oluşturmaktadır.

Sosyal bir varlık olması gereği insanın doğasında başkalarına muhtaç olması ve birlikte yaşayabilme kapasitesi sosyal yönü gereğidir. Son olarak maneviyattan ayrı olamayan insanın kendi içinde kapasitesini gösteren manevi gücü, aşkın güce olan muhtaçlık hissi de içinde bulunduğu kültür ve çevreye göre değişebilmekte ve sosyalleşme sürecindeki tavır ve tutumunu da belirleyebilmektedir. Tüm bu bağlam içinde birey ele alınacak olursa biyo-psiko-sosyo-tinsel yaklaşıma göre sosyalleşme süreci bireyi tüm yönleriyle ele alarak değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda değerlendirilen bireyin sosyalleşme sürecinde biyolojik özellikleri, ruhsal

yapısı, sosyalleşme kapasitesi, manevi tutum ve maneviyat algısı içinde yetiştiği aile, çevre, kültür ve din ekseninde şekillenmekte ve bireyler bu ortamda uygun olan davranış kalıpları ve tutumlarını, toplumsal normları öğrenme sürecine girmektedir.

Son olarak, “Sağlık Kuruluşlarında Sosyal Çalışma Uygulamaları İçin NASW Standartları”nda (NASW, 2005), sosyal hizmet uygulamalarında maneviyat odaklı yaklaşımın, güçler yaklaşımına göre biçimlendiği de belirtilmektedir. Bu nedenle de özellikle maneviyat odaklı sosyal hizmet müdahalelerinde, biyo-psiko-sosyal manevi yaklaşımın, güçler yaklaşımı ile beraber ele alınması ve uygulanması önerilmektedir. Bu nedenle bu yaklaşıma güçler odaklı bütüncül yaklaşım demek mümkündür (Yeşilkayalı, 2018, s. 90).

2.2.8.2.Sistem yaklaşımı açısından sosyalleşme

Latince “systema” sözünden gelen sistem kavramı Fransız Petit Larousse sözlüğünde “bilimsel bir bütün veya bir doktrin bütünü oluşturacak şekilde koordine edilen organize ilkeler dizisi” olarak geçmektedir (Larousse, 2022). Bir diğer sözlükte “birleşik bir bütün oluşturan, düzenli olarak etkileşime giren veya birbirine bağlı öğeler grubu” olarak tanımlanmıştır (Merriam-Webster, t.y.). TDK sözlükte ise “düzen; yol, yöntem; bir aracı oluşturan düzen, düzenek, tertibat” gibi anlamlarda kullanılmaktadır (TDK, t.y.).

Sistem yaklaşımı doğadaki, toplumdaki ve bilim alanlarındaki olayların bütünsel olarak incelenebileceği bir çerçeve olarak kabul edilebilecek disiplinler arası bir teoridir (Akkuş ve Alevok İzci, 2018, s. 224). Her ne kadar çok daha uzun bir geçmişi olsa da ilk olarak Avusturyalı bir biyolog olan Ludwig Von Bertalanffy bu terimi biyoloji alanında “Genel Sistem Teorisi” adıyla kullanmış ve sonrasında tüm alanlara uyarlanmasının gerekliliğinden bahsetmiştir (Bertalanffy, 1968, ss. 4-7; Yalçınkaya, 2002, s. 104). Bertalanffy (1968, ss. 11-12) teorik problemlerin çözümünde bilimsel ve mekanik çözümlerin yetersizliğinin, sistem yaklaşımının gerekliliğini ortaya çıkardığından bahsetmektedir. Bertalanffy’nin sistem kuramı, canlı organizmaların büyüme ve değişimlerinin kendi başına değil parçalar arasındaki etkileşimin sonucu bir sistemi oluşturduğu ve sistemin de alt parçalardan yani alt sistemlerden oluştuğu görüşüne dayanmaktadır (Artan, t.y., s. 6).

Sistem yaklaşımı 1960’larda sosyal hizmet alanında uygulanmaya başlamıştır. Öncesinde müracaatçının ‘hasta’ olarak ele alındığı Sigmund Freud’un medikal yaklaşımı hâkim olup bireylerin sorunlarının içten kaynaklı olduğu görüşü etkin olmuştur. Ancak daha sonra bireysel sorunların temelinde psişik faktörler kadar çevresel etmenlerin de etkili olduğu ve bunların da göz önünde bulundurulmasının öneminin ortaya çıkmasıyla bu yaklaşım sosyal hizmet alanında da etkin olmaya başlamıştır.

Sistem yaklaşımına göre tüm evren büyük bir sistemi oluşturmaktadır. Her sistem kendini oluşturan alt sistemlerin tümünün yaydığı genel bir enerji ile var olmaktadır. Sistemin varlığını ve işlevini sürdürebilmesi ise bütünü oluşturan parçalar arasındaki ilişki ve ahenkle mümkündür (Artan, t.y., s. 8) ve sistem, kendini oluşturan alt sistemlerin toplamının fazlasıdır. Sistem yaklaşımı içinde “açık sistem” ve “kapalı sistem” kavramları kullanılmaktadır (Owens, 1981; Yalçınkaya, 2002, s.103; Artan, t.y., s. 9). Örneğin insan açık sistemi temsil etmektedir. Çünkü çevresi ile etkileşimdedir ve sürekli kendine girdiler olur, bu girdi onu dönüştürür ve kendi de başka bir çıktı olarak çevreye çıktı sunar ve çevreyi etkiler. Aslında burada sonsuz bir etkileşim ve döngü yer almaktadır. Her sistemi oluşturan alt sistemler de ayrıca başka alt sistemlerden oluşmaktadır. Örneğin insan sisteminin alt sistemleri arasında, sinir sistemi, dolaşım sistemi, solunum sistemi gibi alt sistemler yer almaktadır. Bu alt sistemlerin her bir parçası tek başına ele alındığında net bir sonuca ulaşamayabilirken bir bütün olarak incelendiğinde anlamlı çıktılara, verilere ulaşmak mümkün olabilmektedir. Her bir parçanın etkileşimi ve iletişimi, bütünü anlamak için daha anlamlı veriler sunabilmektedir (Tecim, 2004; Bertalanffy, 1968; Yalçınkaya, 2002; Akkuş ve Alevok İzci, 2018).

Sistemlerin düzgün çalışması alt sistemlerin her birinin de kendi içinde denge ve uyum içinde olmasına ve birbirleriyle de etkileşimli ve ahenkli çalışmalarına bağlıdır. (Tortop ve diğ., 1999, s. 231). Özellikle açık sistemler alt sistemlerindeki düzensizlik ve problemlerden oldukça etkilenmektedir. Zira daha önce de belirtildiği üzere sürekli bir etkileşim, girdi, dönüşüm ve çıktı söz konusudur.

Sosyal bilimlerin bu genel sistem teorisini kendi alanlarına uyarlamaya başlamasıyla aslında pek çok olgu ve kavram daha net bir anlam kazanmaya başlamıştır. Nitekim toplumları, toplumun en küçük birimi olan aileyi de bir sistem olarak ele almak, bu

sistemin alt sistemleri olan ebeveynler, ebeveyn-çocuk, kardeş-kardeş alt sistemlerini de göz önünde bulundurmayı, bunların ahenginin önemini anlayıp bu bağlamda yaklaşmayı da beraberinde getirmektedir.

Özellikle insan sistemi ve toplum içinde aile sistemine bakıldığında açık sistem yapısı görülmektedir. Bu açık sistemin de çeşitli özellikleri vardır. Mesela her sistemin yapısı kendine özgüdür. Yani her birey veya her aile, bir diğerinden farklı özelliklere sahiptir. Sosyal hizmet disiplininde bu göz önünde bulundurulması gereken önemli bir özelliktir. Her sistem bir fonksiyonu yerine getirmektedir. Sistemlerde sürekli bir değişimin söz konusu olma durumu, destekleme ve benzerlik gösterme durumu vardır. Sistem çevre ile etkileşimi keser, girdileri dönüştüremez ve çıktı oluşturamaz ise ahenk ve denge bozulur, sistem aksamaya yozlaşmaya gider, bu da entropi denilen durumun görülmeye başlamasına sebep olur. Yani sistemin ölmesi sonunun gelmesi durumu söz konusu olabilmektedir. Ancak sistem içindeki ahenk ne kadar uzun süre devam ederse entropi de o kadar geç gerçekleşmektedir. Sistemdeki sürecin ahenkle çalışması da denge durumunu sağlamaktadır (Artan, t.y., s. 12- 14).

Sosyalleşme kavramını sistem kuramı üzerinden ele almak gerekirse birey bir sistemdir, aile sisteminin ise bir alt sistemidir. Aile de çevre sisteminin alt sistemidir. Bireyin sağlıklı sosyalleşebilmesi için önce kendi alt sistemlerinin ahenkli etkileşimi, girdilerin dönüşümü ve çıktı olarak aile sistemine yansımaları gerekmektedir. Sağlıklı birey, aile sisteminde yer alan tüm olayları, olguları gözlemleyerek, öğrenerek, diğer alt sistemler olan kardeş ve ebeveynleri ile etkileşime girerek aile sisteminin düzgün çalışan bir alt sistemi olarak varlığını korumakta ve bir üst sistemine katkı sağlamaya devam etmektedir. Aile sistemi de bireye katkı sunmakta ve sağlıklı bir toplumun temelini oluşturan en küçük sistemlerden biri olarak üst sistemlerin verimli çalışmasına katkı sunmaktadır. Tüm bu alt sistemlerdeki hastalık, engel durumu, ölüm gibi sorunlar ve aksaklıklar üst sistemlerde de dengesizlik ve karmaşaya neden olabilmektedir. Bu bağlamda sağlıklı bireylerden oluşan sistemlerde sosyalleşme süreci beklenen düzende gözlem, etkileşim, uyum sağlama şeklinde devam ederken engelli bireylerin yer aldığı sistemlerde sürecin uzaması veya sekteye uğraması durumu söz konusu olabilmektedir.

Kısacası sistem yaklaşımı açısından sosyalleşmeyi şöyle tanımlamak mümkündür: Sosyalleşme, birey alt sistemlerinin, aile üyesi/kardeş/okul/oyun/iş arkadaşı/eş/ patron

ve/ya işçi olma gibi alt sistemlerin her biri ile uyum içinde etkileşiminin olması ve bu sistemlerin ahenkli çalışmasıyla bütünün iyiliğinin sürdürülmesi sürecidir.

2.2.8.3. Ekosistem yaklaşımı açısından sosyalleşme

Kökeni Yunanca ‘oikos’ kökünden gelen ekoloji kelimesi ev ya da yaşanılan yer anlamına gelmektedir. Bu kelime ilk kez bitkiler için 1873 yılında kullanılmış daha sonrasında hayvanları ve 1960’lı yılların ortaları itibariyle de insan topluluklarını da içeren şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Sosyal hizmet mesleği açısından artan bir öneme sahip olan bu yaklaşım geniş anlamda organizmalar ve onların çevreleriyle olan karşılıklı ilişkileri üzerine odaklanan bir bilim dalı olarak ortaya çıkmıştır (Artan, t.y., s.29). Bu yaklaşımın kökeninde sistem yaklaşımı yer almaktadır. Sosyoloji ve sosyal hizmet gibi bilimler için bu yaklaşımın önemli olmasının temelinde çevre etkisinin sosyal organizasyonlar üzerindeki etkisini araştırma ve çevrenin bunların değişimini nasıl sağladığını öğrenme isteği yatmaktadır.

Eko-sistem yaklaşımı olarak da anılan bu yaklaşım sistem yaklaşımı ile karıştırılabilmektedir. Çünkü her ikisi de bireyi çevresi içinde bir bütün olarak ele almaktadır. Sadece ekosistem yaklaşımı bireyi içindeki sosyal çevresi ile ele alırken ve incelerken mikro ve mezo düzeyde müdahalelerde bulunabilir. Ancak sistem yaklaşımı daha geniş kapsamda bir müdahaleyi kapsayacak şekilde ekosistem yaklaşımını da kapsayıcı bir alana sahiptir.

Ekosistem teorisinin bir tanımı “insanları ve diğer canlı sistemleri ve bunların işlemlerini tanımlamak ve analiz etmek için kullanılan sistemler teorisi” olarak yapılmıştır (Beckett ve Johnson, 1995, s. 1391). Ekosistem teorisi, sosyal hizmet uygulamasında temel bir kavram olan ve insan davranışının dinamiklerini anlama temelimiz olan ‘çevresi içinde insan’ (Greene, 2008) olarak bilinen kavramla iyi uyum sağlamaktadır (Zastrow ve diğ., 2015, s. 23).

Kirst-Ashman ve Hull (2008, s. 12) ekosistem yaklaşımını açıklarken çevresi içinde bireyi çeşitli sistemlerle sürekli etkileşim hâlinde olarak tanımlamaktadırlar. Bu sistemler içine aile, arkadaş, iş çevresi, sosyal hizmetler, siyaset, din, mal ve hizmetler ile eğitimi dâhil edilmektedir. Kişinin her bir sistem ile dinamik etkileşimini tasvir ederken sosyal hizmet uygulamasının bu çeşitli sistemlerle aralarındaki etkileşimlerini

geliştirmeye yönelik hedeflerini vurgularlar. Odak nokta ise kişi-çevre uyumunun iyileştirilmesidir.

Ekosistem yaklaşımında bireyin davranışlarının ve deneyimlerinin iç ve dış etkenlerle bir bütün olarak ele alınıp değerlendirilmesi, bu sıradaki etkileşimin göz önünde bulundurulması durumu söz konusudur. Ek olarak insan, aile, akranlar, okul ve akrabalar arasındaki ‘mikro sistem’de ele alınır (Artan, t.y., s. 30). Özellikle sosyalleşme bağlamında bu durum değerlendirildiğinde, bunların kişinin ilk sosyalleştiği kurumlar olduğu görülmektedir. Sosyalleşme sürecinde bireyin çevresi ile uyumlu bir bütün olabilmesi adına her bir kurum ile etkileşimini o grupça onaylanan standartlara göre yerine getirmesi, doğal bir üye olma sürecini verimli bir şekilde geçirmesi gerekmektedir. Bu süreçteki aksaklıkların giderilmesinde sosyal çalışmacı etkinleştirici rolüyle, bakım verici, davranış değiştirici, danışman ve öğretmen gibi görevleri üstlenebilir. Ayrıca müracaatçılarla kaynak, olanak ve hizmet sunan sistemler arasında bağ kurar; savunuculuk rolüyle yer alırken ek olarak program geliştirici, süpervizör, koordinatör ve danışman olarak da katkı sunar. İnsanın ve toplumun iyiliğinin artırılmasını hedefler (Zastrow ve diğ., 2015, ss. 23-24).

Sosyalleşme kavramını ekosistem yaklaşımı ışığında tanımlamak gerekirse sosyalleşme bireyin içinde doğduğu aile ve yetiştiği, yaşadığı çevredeki akranları, okul ve iş arkadaşları, bu çevredeki diğer tüm alt sistemlerle uyumlu olma, bağ kurma ve bu sistemlerin normlarını öğrenme ve edinme sürecidir.

2.2.8.4. Güçlendirme yaklaşımı açısından sosyalleşme

Güç kavramı TDK (t.y.) sözlüğünde “Fizik, düşünce ve ahlak yönünden bir etki yapabilme veya bir etkiye direnebilme yeteneği, kuvvet, efor: zihin gücü, yaşama gücü; sınırsız, mutlak nitelik” anlamlarında kullanılmaktadır. Foucault (1980) gücün her yer olduğunu, ilişkileri ve bilgiyi düzenleyen, şekillendiren her yerden geldiğini dile getirmektedir.

Güçlendirmek ise TDK’ (t.y.) ’da “güçlü duruma getirmek, güç kazanmasını sağlamak” olarak tanımlanmıştır. Güçlendirme tabiri sosyal hizmet literatüründe “bireylerin, ailelerin, grupların ve toplulukların kişisel, kişiler arası, sosyoekonomik ve politik güçlerini artırmalarına ve koşullarını iyileştirmeye yönelik etki geliştirmelerine yardımcı olma süreci” olarak tanımlanmaktadır (Barker, 1995, s. 103).

Pierson ve Thomas’a (2010, s. 205) göre ise güçlendirme “güçten yoksun olanların daha güçlü olmalarına yardımcı olma süreci”dir. Pierson ve Thomas (2010, s. 205) güçlendirme kavramını hem kişisel hem de politik boyutuyla değerlendirmekte, bu kavramı niyet olarak özgürleştirici olarak kabul etmektedir.

Güçlendirme yaklaşımı sosyal hizmet literatüründe 1960’lardan itibaren aktif olarak kullanılmaya başlanmış ve sorun odaklı yaklaşıma bir alternatif olarak ortaya çıkmıştır. Özünde müracaatçının gücünü keşfetmesini sağlama ve ortaya çıkarma, gücünü kaybetmiş insanları ise yine güçlendirme yoluyla kendi kendilerine yeterli hale getirmek vardır (Artan, t.y., s. 45). Zastrow ve Kirst-Ashman (2007, s. 6) ve Zastrow ve diğerlerine göre (2015, s. 13) göre güçlendirme, bireylerin, grupların, ailelerin ve toplulukların kaderleri üzerinde sahip oldukları gücü ve kontrolü artırmayı amaçlamaktadır.

Bir başka ifade ile (Thompson, 2016) güçlendirme, bireylere kendi hayatları üzerinde kontrol sahibi olmalarına aracı olmaktır. Bu anlamda güçlendirme bireyler için yapılan değil, bireylerle birlikte yapılan bir eylemdir ve iş birliği içinde gerçekleştirilebilmektedir. Etki alanlarına göre de kişisel/bireysel (güçlendirmenin amacı bireyin kendi yaşamı ve koşulları), aile/grup/ekip (kendi kendine yardımcı kolektif hale getirerek), topluluk (toplulukların kendi çevreleri üzerinde kontrol kazanmaları, söz ve karar sahibi olmaları) güçlendirmesi söz konusu olabilmektedir. Güçlendirme yaklaşımının en belirgin özelliği ise yardım ilişkisinde yahut uygulamada bağımlılıktan kaçınılması ve bireyin son sözü söyleyecek kişi olmasıdır.

Yapısal açıdan ele alındığında ise güçlendirme güçle ilgili değilse başka hiçbir şey ile ilgili olamaz düşüncesinden yola çıkarak ve kesinlikle politik olarak ele alınmıştır (Rowlands, 1998). Bu nedenle güçlendirme, insanların yaşamları üzerinde daha fazla kontrol sahibi olabilmeleri için toplumda gücün nasıl işlediğinin, insanların gücünün bundan nasıl etkilendiğinin, güç sahibi olmanın ve güçsüzlüğün ne demek olduğunun anlaşılmasını da içermelidir (Parsons, 1991).

İnsan içinde bir güç potansiyeli ile dünyaya gelmektedir. Güç, kişinin güce sahip olması bilgiye kolayca ulaşması, birçok olasılık arasından eylemleri seçmesi ve bir kişinin seçimleri üzerinde söz sahibi olması anlamına gelmektedir (Miley ve diğ., 1998, s. 83). Güç üç başlık altında ele alınabilir. Bunlar “kişisel güç, hiyerarşik sosyal

güç ve eşitlikçi sosyal güç” şeklindedir. Ancak asıl hedeflenen güç, bireyin kişisel gücüdür (Neath ve Schriner, 1998, ss. 218-219).

Her birey büyüdükçe ve çevresi ile etkileşime girdikçe, deneyim kazandıkça bu gücün az veya çok farkına varabilmektedir. Kimi zaman bir sorunla karşılaşan birey daha önce yaşadıklarından yola çıkarak buna uygun çözümü bulabilmekte, iletişim sorunları varsa bunu kendi kapasitesi veya çevresinin desteği ile çözebilmektedir. Kimi zaman ise sorunlarının farkına varamamakta veya çözüm bulma noktasında tıkanmaktadır. Bu durumda bir müdahaleye, yani var olan gücün ortaya çıkarılması için dıştan bir desteğe, yol, yöntem gösterilmesine gereksinim duyabilmektedir. Güçlendirme yaklaşımının özünde kişinin kendinde var olan potansiyeli fark etmesi, bunu açığa çıkarabilmesi, her koşulda bu güçten faydalanarak kendi için gerekli değişim ve gelişimi gerçekleştirebilmesi, kendisi ile etkileşimde olanları da etkileyebilme, değiştirebilme gücüne sahip olabilmesi vardır.

Artan’ın (t.y.) da ifade ettiğine gibi sosyal hizmet yaklaşımında müdahaleye müracaatçının olduğu yerden başlama, yaşanan olumsuzlukların geçici olduğunun farkına vardırma, bireyin var olan kaynaklarını keşfettirme ve kullandırma anlayışı vardır. Güçlendirme yaklaşımında umut üzerinden harekete geçirme hâkimdir. Güçlendirme yaklaşımı denince akla gelen temel özellikler arasında müracaatçıya inanma, onunla iletişim ve iş birliği içine girme, onu güçlendirme, şifalandırma, umutlu bir tutum içinde olma, esneklik ve uyum içinde olma yer almaktadır (ss. 46-48).

Özellikle sosyalleşme kavramı ve güçlendirme yaklaşımı birlikte ele alındığında aile, arkadaş ve çevresindeki tüm diğer kişi ve organizasyonlarla/ sistemlerle iletişim içinde olan bireyin tüm bunları hem etkilemesi hem de bunlardan etkilenmesi söz konusudur. B. Yıldırım’ın (2014) da belirttiği gibi aslında sosyalleşme sürecinde kavram olarak güçlendirme; bireyler ve yaşamın gerçekleri arasında bağlantıları kurmaya yönelik bir perspektif sunarken süreç olarak güçlendirme; bireye içinde bulunduğu çevre ve etrafını saran koşullar üzerinde hâkimiyet kazandırır.

Özetle güçlendirme yaklaşımı açısından sosyalleşme kavramı şu şekilde tanımlanabilir: Müracaatçının doğuştan kendinde var olan gücü kullanmayı başarmasını sağlamak ve içinde bulunduğu toplumla uyumlu bir bütün hâline gelebilmesine destek olmaktır. Zira bu bağlamda çocuk, birlikte yaşamayı, yaşadığı

çevreye uyumu, içinde bulunduğu toplumun doğal bir üyesi olarak var olabilmeyi başarabildiği ölçüde sağlıklı bir şekilde sosyalleşebilmektedir. Kendi potansiyelini etkin olarak kullandığı sürece de çevresinde değişim oluşturabilecek bir güce erişebilmektedir. Bu sebeple de sağlıklı bir sosyalleşme süreci için sağlıklı, kendi potansiyelinin farkında olan kişilere ihtiyaç vardır ve sosyal çalışmacı da bu hedefi gerçekleştirmektedir. Sosyal hizmet bağlamında güçlendirmeye odaklanmak (Thompson, 2016) demek engeli olan bireylerin olabildiğince bağımsız ve kendine yeten bireyler olmalarına yardımcı olmaktır. Güçlendirme yaklaşımı medikal modelin aksine bireylerin yapabildiklerine ve yapabilirliklerine vurgu yapmaktadır.

Kalıcı engeli olan bireylerin de içlerinde var olan güçleri vardır. Ancak bunun farkına varabilmeleri veya bunu dışa çıkarıp aktif olarak kullanabilmeleri daha yavaş ve zor olabilmektedir. Bu nedenle bu kişilerin güçlendirilmesi ve sağlıklı sosyalleşme sürecine girebilmeleri için etkin sosyal hizmet müdahalesine ihtiyaç vardır. Sosyal çalışmacı özellikle ihtiyacı olan kişilerle çalışırken onların içindeki gücü ortaya çıkarmasına yardımcı olarak gerekli kaynaklarla iletişim kurmasını sağlayarak harekete geçmesine yardımcı olur ve kişiyi sorunlarını kendi çözebilecek duruma getirerek onun özgürleşmesini de sağlar. Bu süreçte aktif rol alan birey, bu gücünü kullanırken yaşadığı toplumla uyumlu hale gelebilir ve toplum içinde doğal olarak var olabilmenin yolunu bulabilir. Yine çocuk sosyalleşme sürecinde bu gücünü kendi yararına ve toplum yararına da kullanmış olur. Örneğin OSB’li kişilerin ömür boyunca devam edecek olan bu spektrumla yaşamayı öğrenmeleri, bu durumdayken de var olan güçlü yanlarını keşfetmelerini sağlama, bunları en makul şekilde dışarı çıkararak toplumla uyumlu hale gelmelerini, sosyalleşme sürecini maksimum verimle geçirmelerini sağlamak sosyal çalışmacı için bir hedeftir. OSB’li çocukların ailelerinin de bu durumu kabullenip evlatlarının da iyiliği için bu durumu her türlü avantaja çevirebilme yolunu bulmalarını sağlamak da bir diğer hedef olarak sayılabilir. Ek olarak bu ailelere gerekli kaynaklara ulaşabilme, imkânları maksimum düzeyde değerlendirme, her durumu fırsata çevirebilme gücünü keşfettirme de yine hedefler arasında yer almaktadır. Çünkü güçlendirme yaklaşımının özünde var olan Saleebey (2013; ss. 17-20)’in ifade ettiği şu ilkeler her zaman hatırlanmaktadır: “Her birey, grup, aile ve toplumun güçlü yanları vardır; her tür travma ve olumsuz deneyim acı verici olsa da fırsat ve imkân kaynağı olabilir; her çevre kaynaklarla doludur”.

2.2.8.5. Problem çözme yaklaşımı açısından sosyalleşme

Fransızca “problème” kökeninden gelen ‘problem’ kelimesi Türkçe sözlükte “teoremler veya kurallar yardımıyla çözülmesi istenen soru, mesele” olarak tanımlanmıştır (TDK, t.y.). Günlük hayat rutini içerisinde belirlenen hedeflere ulaşma yolunda karşılaşılan ve cevaplanması ya da çözülmesi gereken her tür soru ve/veya sorun başarı yolundaki engel ya da problem olarak nitelendirilmektedir. Bireyler günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çeşitli yöntem ve teknikler kullanarak çözerek hedeflerine ulaşma yolunu takip etmekte kimi zaman da çaresiz kalarak çevrelerinden veya uzmanlardan yardım talebinde bulunarak bunu başarmaya çalışmaktadırlar.

Problem çözme yaklaşımı hem fen bilimlerinde hem de sosyal bilimlerde kullanılan düzenli ve sistematik yöntemlerle ele alınan bir yaklaşım türüdür. Nitekim eğitim kuramcısı John Dewey’in (1933, s. 9) kişinin zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak belirttiği problemin çözümü için öncelikle bir şeyin sorun, problem olduğunun bilincinde olunması, sonraki aşamalarda ise çeşitli kaynakların kullanımıyla çözüme ulaşılmaya çalışılması gerekmektedir. Bu süreçte de bilimsel yöntem ve süreçlerin kullanılması elzemdir. Dewey (1933) gibi Ünsal ve Ergin (2011, s. 74) de problemin varlığının farkına varılmasının problem çözümünün ilk şartı olduğunu ifade ettikten sonra, problem hakkında bilgi edinilmesi, kaynaklara başvurulması ve eldeki verilere göre hipotezlerin geliştirilmesiyle en uygun olan yöntemin seçimine gidilerek çözüm metodunun geliştirilmesinden bahsetmektedir.

Sosyal hizmet bağlamında problem çözme yaklaşımı insanın davranışını, sosyal çevresini ve çevresiyle bağlantısını ele alarak belli değer ve varsayımlar setine bağlı kalarak uygulanan bir yardım modeli olarak ele alınmaktadır (Heinonen ve diğ., 2001).

Sosyal hizmette ele alınan problem çözme yaklaşımı, birey ve aile odaklı olarak mikro boyutta uygulanmaktadır. Heinonen ve diğ. (2001, ss. 147-173) sosyal çalışmacıların problem yaklaşımını kullanırken dikkat edilmesi gereken adımlardan bahsetmektedir. Sosyal hizmet desteğinin verimli olabilmesi için öncelikle danışanın farkına vardığı sorunun danışman desteği ile değerlendirilmesi, bireyin odak noktaya alınıp aktif rol alması sağlanarak problemin gerekçeleri, yapısı üzerinde konuşulduktan sonra eldeki

kaynakların gözden geçirilmesi, uygun eylem adımlarının belirlenmesi ve harekete geçilmesi aşamaları yerine getirilmektedir. Ara ara adımlar tekrar gözden geçirilmekte ve gerekli düzeltmeler yapılmakta, istenen sonuca ulaşılması için yeniden harekete geçilmektedir. Son aşamada problem çözüldüğünde bir değerlendirme daha yapılarak sorun çözümü sonlandırılmış olmaktadır. Problem bir kere çözüldüğünde artık benzer diğer problemlerde birey nasıl hareket etmesi gerektiğini bileceği için kendini daha öz güvenli ve güçlü hissetmektedir.

Bireylerin sosyalleşme sürecinde problem çözme yaklaşımını kullanarak toplum içinde var olmaları ve yaşadıkları topluma, gruba ait olarak yaşamlarını sürdürmeleri mümkün olabilmektedir. Doğası gereği insanlar doğuştan bildikleri deneme yanılma yöntemini kullanarak karşılaştıkları sorunlarla mücadele ederek bu problemleri çözebilmektedirler. Kullandıkları yöntemler bilimsel veya sistemli olmasa da basit problemlerde işe yarayabilmektedir. Nitekim çocukların sosyalleşme sürecinde de benzer durum söz konusu olabilmektedir. Örneğin aile ortamında yemek yemeye çalışan bir çocuğun kaşığı nasıl tutması gerektiğini önceleri bilememesi, ama gözlemleri sonucu denemeler yaparak zamanla diğer aile bireylerinin tuttuğu gibi tutması en basit anlamda kendi problemine gözlem yoluyla ve denemeler yoluyla çözüm bulması olarak değerlendirilebilir. Ek olarak arkadaş ilişkilerinde yaşadığı küçük anlaşmazlıklarda sorunu çözebilme yeteneği ile sosyalleşme sürecini verimli bir şekilde geçirebilir. Böylece toplum içinde kabul gören, topluma katkı sunan doğal bir üye olarak varlığını sürdürmeye devam edebilir. Bu yaklaşım dâhilinde sosyalleşme tanımı şu şekilde yapılabilir: Öncelikle günlük yaşantıda karşılaşılan ve problem olarak adlandırılan sorun ve sıkıntıların farkına varılması; önceki gözlem ve deneyimlerden yola çıkarak veya daha tecrübeli bir bilenin desteği ile bu sıkıntıların giderilmesi yoluyla toplumsal normlara uyum sağlama ve onları içselleştirme sürecidir.

Nöro-gelişimsel olarak engelli olan bireylerin sosyalleşme sürecinde problem çözme yaklaşımının etkin bir biçimde kullanılabilmesi her zaman istenen şekilde ve basit olamayabilmektedir. Özellikle OSB'li kişilerin öncelikle problemin varlığının farkında olabilmeleri, bu problemle nasıl baş edeceklerine dair değerlendirme ve var olan kaynakları tarayabilme, gözden geçirebilme yetilerinin olması gerekmektedir. Böyle durumlarda kendi başlarına soruna çözüm bulamayacakları dönemde aileden

veya gerektiğinde bir uzmandan desteğe ihtiyaç duyulmaktadır. OSB’li çocukların da etkili şekilde sosyalleşmeleri için gerekli dış müdahalelerle basit ve net adımlarla yönlendirmeler sağlanarak istenilen düzeye gelmeleri, en azından kendi kendilerine yetebilecek derecede bilinçlenmeleri sağlanabilir. Her ne kadar OSB’li pek çok birey için karşılaşılan her sorun ilk kez görülmüş gibi olabilse de zamanla problem çözme yaklaşımı yöntemi ve gerekli eğitimle bu konuda da başarı elde edebilmeleri hafif ve orta düzeydeki OSB’li çocuklar için mümkün olacaktır. Bu bakımdan da OSB’li çocuklar için sosyalleşme şöyle tanımlanabilir: Ortaya çıkan ve problem olarak adlandırılan sıkıntıların uzman ve yetkin kişiler tarafından desteklenme yoluyla giderilerek OSB’li çocuğun toplumun doğal bir üyesi olabilme sürecine girebilmesinin sağlanmasıdır.



3. OSB'Lİ ÇOCUKLARIN SOSYALLEŞME EĞİTİMİ

OSB'li çocukların tedavisi ve eğitimi bu çocukların gelecek yaşamlarının kalitesi ve bağımsızlıklarını kazanabilmeleri adına önem arz etmektedir. Çeşitli tedavi yöntemleri ile OSB'nin kısıtlayıcı, engelleyici yanları mümkün olduğunca azaltılmaya çalışılmakta, bir yandan da çeşitli eğitimlerle bu çocukların sosyalleşmesi, bireysel belli yetkinliklere ulaşabilmesi sağlanmaya çalışılmaktadır. OSB için tıbbi tedavi yöntemleri bulunmaktadır. Bunlar; ilaç tedavisi, diyet tedavisi, hiperbalik oksijen tedavisi (HBOT) ve arındırma tedavisi olarak sıralanabilir (Şahin, 2011, s. 301). Ancak bunlar kesin sonuca ulaştırdığı söylenebilecek ve bilimsel çalışmalarla resmen netleştirilen tedaviler arasında sayılamazlar. Bunun yanında psiko-eğitsel terapilerden de bahsetmek mümkündür. En yaygın olarak kullanılan psiko-eğitsel terapiler şunlardır (Şahin, 2011, s. 302):

- Uygulamalı davranış analizi (ABA),
- Etkileşimsel serbest oyun terapisi (FLOORTIME),
- TEACCH yöntemi (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped- Otistik ve İlişkili İletişimsel Engellilerin Tedavisi ve Eğitimi),
- PECS programı (Picture Educational Communication System- Resimli Eğitim İletişim Sistemi)
- Duyusal bütünleştirme terapisi (SIT),
- LEAP (Learning Experience Alternative Therapy- Öğrenme Deneyimleri Alternatif Program),
- SCERTS (Social Communication, Emotional Regulation, Transactional Support- Sosyal iletişim, Duygu Regülasyonu, İşlem Desteği)
- Konuşma ve Dil Terapisi
- Müzik Terapisi

Tüm bu tedavi, terapi ve eğitim metotları gerek tek tek gerekse bir arada kullanılabilir.

OSB'nin en tanımlayıcı özelliği olan sosyal işlev bozukluğu (Kanner, 1943) ve muhtemelen de en genelleyici özelliği olması sebebiyle bu çocukların eğitim ve tedavilerinde özellikle bu alanda yapılan çalışmaların kalitesi ve özelliği de önemli kabul edilmektedir (Rogers, 2000, s. 399).

OSB'li çocukların sosyalleşme becerilerindeki eksiklikleri, iletişim kuramama veya iletişimi sürdürmemeye durumları özellikle normal veya kaynaştırma eğitimi kapsamında eğitim gördükleri ortamlarda bu çocukların sosyal olarak dışlanmasına sebep olabilmektedir. Özellikle de daha önce herhangi bir sosyal beceri eğitimi almamış olan bu çocukların arkadaşlarından model alabilecekleri düşüncesiyle normal sınıflara yerleştirilmeleri daha derin bir sosyal dışlanma ile sonuçlanabilmektedir (Gresham, 1981, s. 140). Bu nedenle OSB'li çocukların sosyalleşmelerine yönelik planlı ve sistematik olarak yapılan müdahale ve eğitimler, bu çocukların ileriki yaşamlarında da sosyal iletişim zorluklarını azaltmaya yönelik bir amaç taşımaktadır.

Sosyal işlevselliği artırmaya yönelik yapılan çalışmalarda OSB'li çocuğun yaşı, müdahalenin hedef davranışı, dâhil olan sosyal partnerin türü ve müdahale stratejisi gibi çeşitli durumların göz önünde bulundurularak uygun eğitimlerin yapılması ile bu çocukların sosyal işlevselliklerinin artırılması mümkün olabilmektedir (Rogers, 2000, s. 399).

Bu bölümde öncelikle, OSB'li çocukların eğitimine, eğitim ortamları, okullaşma durumları, eğitim müfredatına dair bilgiler verilmektedir. Son olarak da bu çalışmanın asıl amacını yansıtan sosyalleşme eğitimine dair bilgi ve uygulamalarla ikinci bölüm sonlandırılmaktadır.

3.1. OSB'li Çocukların Eğitimi

OSB, yaşamın ilk üç yılında ortaya çıkmakla birlikte bazen tanının konması zaman alabilmekte veya aileler direk olağan dışı bir durum olduğunu fark edemedikleri için erken harekete geçememektedir. Ancak OSB'li çocukların eğitiminin verimli olabilmesi için mümkün olduğunca erken başlama ve yoğun bir eğitim süreciyle bunu desteklemek gerekmektedir. Ailelerin çocuklarında farklılıklar ve normal dışı davranış ve gelişimsel gerilikleri fark etmeye başlamasıyla birlikte bir uzman desteğine başvurmaları, tanının mümkün olduğunca hızlı alınabilmesi için çabalamaları bir

yandan da bireysel ve örgün eğitim yoluyla yapabileceklerini yapmaya başlamaları çocuklarının geleceği için önem arz etmektedir.

OSB’li çocuğun eğitsel değerlendirme ve tanınması RAM’da oluşturulan ‘Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu’ tarafından çeşitli testler ve bireyin özelliklerine uygun diğer ölçme araçlarıyla yapılmaktadır. Ayrıca, tanınmada çocuğa dair tıbbi değerlendirme raporuna ek olarak tüm zihinsel, fizyolojik, bilişsel ve sosyal gelişim öyküleri dinlenmekte, akademik performans ve ihtiyaçları, eğitim hizmetlerinden yararlanma süresi ile bireysel gelişim raporu da dikkate alınmaktadır (Birkan, 2015, s. 510).

Teşhisin konulması neticesi gerekli eğitim desteği ile çocukların gelişimini desteklemek, kişisel ihtiyaçlarını kendi kendilerine yapabilecek duruma gelmelerini sağlamak mümkün olabilmektedir. Yine Çolak’ın (2016, s. 95) ifade ettiği gibi ancak eğitim sayesinde ve tabii OSB’nin de derecesine göre kişilerin hayatlarına belki de diğer bireyler gibi normal veya normale yakın şekilde devam edebilmeleri mümkün olabilmektedir. Ancak burada kilit kelime erken ve yoğunlaştırılmış bir eğitim programına tabi tutulmaktır. Her bir OSB’li çocuğun nöro-gelişimsel düzeyinin bir diğerinden farklı olması sebebiyle bu bireylerde uygulanması gereken yöntem bireyselleştirilmiş eğitim programları uygulamalarıdır. Nitekim Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY, 2018) öğrencilere “*Bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri ve eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak hizmet sunulması; özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için BEP geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması*” (Madde 5-1a, 1e) maddeleri gereğince eğitim sunulmasını gerektirmektedir.

OSB’li çocuklara eğitimin verildiği çevredeki fiziksel ortam ve eğitim programındaki uyarlamalarla çocuklara daha verimli bir eğitim verilmesi sağlanabilmektedir. Gresham (1982) fiziksel ortamların genişliği, ihtiyaca göre iletişimi destekleyecek görsel destek aygıtlarının olması fiziksel çevredeki uyarlamalara; eğitim programının süresi, yoğunluğu, sıklığı ve ev ortamına da kaydırılmasını ise eğitim programındaki uyarlamalara örnek vermektedir. Çolak’ın (2016, s. 117) ifade ettiği gibi OSB’li çocukların erken yaşta almaya başladığı BEP’e (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) dayalı ilk, orta, yükseköğrenim, yetişkinlik ve iş hayatı dönemleri için alacakları işlevselleştirilerek planlanan özel eğitim uygulamaları ile yaşam kalitelerinin

artırılması ve bağımsız birer birey olma yolunda ilerlemeleri mümkün olabilmektedir. OSB’li çocukların eğitimlerinin bir an evvel başlaması eğitimin etkisini artıracaktır. Bu nedenle erken müdahale ekibinde; çocuk gelişim uzmanı, psikolog, özel eğitimci, konuşma ve dil terapisti, fizyoterapist, sosyal çalışmacı gibi en temel erken müdahale çalışanlarının olması önem arz etmektedir (Şahin, 2011, s. 301). Friend’e (2006, s. 466) göre OSB’li çocuklara sunulacak eğitim öğretim hizmetlerinin planlanması sürecinde ebeveyn, öğretmen, mesleki terapist, dil ve konuşma terapisti, para profesyoneller ve okul yöneticisi gibi uzmanların ve kişilerin de olması gerekmektedir. Güleç-Aslan’ın (2008) belirttiğine göre OSB’li çocuklar için kullanılan eğitim yaklaşımlarını üç geniş kategoride ele almak mümkündür. Bunlar:

- İlişki temelli yaklaşım (relationship-based/relationship- focused approach) (Mahoney ve Perales, 2003)
- Çoklu-uygulama yaklaşımı (multiple approach/multi- treatment programs) (Dempsey ve Foreman, 2001; Alderson, 2011).
- Beceri temelli yaklaşımdır (skill- based approach) (Heflin ve Simpson, 1998)

Her bir yaklaşım türü aşağıda kısaca özetlenmiştir.

3.1.1. İlişki temelli yaklaşım (relationship-based approach)

İlişki temelli yaklaşımın temelinde OSB’li bireylerin beceri öğrenmesinden ziyade OSB’li bireylerde temel eksiklik olarak görülen ilişki ve bağlanmanın geliştirilmesi yer almaktadır. Bu alanlardaki eksiklik giderilmeye başlanırsa diğer becerilerin gelişiminin de mümkün olacağı görüşü hâkimdir. Bu yaklaşım içinde Greenspan ve Wieder (1992a, 1998) tarafından geliştirilmiş olan “Floor Time” olarak da bilinen yöntem en bilinen gelişimsel modeldir (The International Council on Development and Learning [ICDL], t.y). Bu modelde OSB’li çocuklar ile genel bakım verici arasındaki (anne- baba veya bakıcı olabilir) etkileşimin tepkisel etkileşim stratejileri ile geliştirilmesi hedeflenmekte ve böylece bu çocukların diğer bireylerle de karşılıklı ve amaçlı etkileşiminde iyileşmelerin olması sağlanmaktadır. Çocuğun güçlük yaşadığı alanın belirlenmesi harekete geçmeden önce ilk tespit edilmesi gereken noktadır. Daha sonra ebeveyne çocuğun ihtiyacına yönelik olarak tepkisel etkileşim stratejileri öğretilmektedir (Mahoney ve Perales, 2003, s. 77). Bu durumda, OSB’li çocuk ve ebeveyni arasındaki etkileşimin kalitesi önemlidir. Kişiye uygun

bireyselleştirilmiş bir programın uygulanması, 20-30 dakikalık seanslar şeklinde günde en az 4 saat süren, haftada ise 14-35 saat süren bir uygulama programı dâhilinde yol alınması gerekmektedir. Yine bu modelde doğaçlama oyunların oynanması, yine yarı yapılandırılmış beceri kazandırma etkinliklerinin yapılması ve ek olarak da en az bir saat duyuşal-devinimsel oyun etkinliklerinin yapılması önerilmektedir. “Floor Time” modelinin yaratıcısı olan Greenspan özellikle bu modeli açıklarken temel amacının çocuğun ilgi alanlarına göre başlangıç yapılarak sevdiği şeyler, oyun ve ortamlar üzerinden iletişim, etkileşim ve bağlanma kapasitesinin geliştirilmesine doğru bir yol çizilmesi olduğunu vurgulamaktadır. Bu model için belli bir zaman, mekân veya kişiye ihtiyaç yoktur. Her ortamda ve saatte ister ebeveyn/ bakım verici, ister eğitimle veya terapistle uygulanması mümkün bir yöntemdir. Bu yöntemde başlıca olarak çocuğun ilgi alanlarından yola çıkılmakta ve çocuğun eksik olduğu alanlarda daha iyiye gitmesi amacı güdüldüğü sürece de hedefe ulaşmak mümkün olabilmektedir (Greenspan, 2022).

3.1.2. Çoklu-uygulama yaklaşımı (multiple approach/multi-treatment programs)

OSB’nin davranış, iletişim, öğrenme zorluğu ve ek olarak bunlara eşlik eden farklı sağlık ve davranış problemleri gibi birçok farklı yüzü bulunmaktadır. Bu sebeple çoklu uygulama yaklaşımının OSB’li çocukların eğitiminde etkili bir yaklaşım olacağı görüşü de yer almaktadır (Alderson, 2011). Tek bir yöntemle çoklu bozukluk ve aksaklık olan bir durumu düzeltmek yerine uygun olan yöntem ve tekniklerin eklektik uygulaması ile OSB’li çocukların eğitiminin daha verimli olması anlayışı ile uygulanan bu yaklaşımda kullanılabilecek uygulamalar arasında TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) yöntemi yer almaktadır. Bu programı Eric Schopler 1972 yılında Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’ndeki North Carolina Üniversitesinde, Eric Schopler ve Robert Reichler’in 1960’lardaki çalışmaları sonucu geliştirmiştir. Programın amacı bir “otizm kültürü” yaratmaktır. Böylece de bireyin özelliklerini tamamen değiştirmek yerine OSB’nin toplumdaki diğer üyelerce anlaşılmasını sağlayarak uygun çevresel düzenlemelerle, bu bireylerin farklılıklarıyla var olabildesini ve kabul edilmesini sağlamaktır. Öğrencilerin en iyi şekilde öğrenmesini sağlamak amacıyla uygun sınıf ortamı düzeni ve destekle OSB’li öğrencinin esneklik, bağımsızlık ve öz yeterliliğini

artırmayı hedeflemektedir. Bunun içinde *fiziksel düzen, bireyselleştirilmiş planlar, etkinlik (çalışma) sistemi ve etkinlik ve faaliyetlerdeki materyallerin görsel yapısının* düzenlenmesi yer almaktadır (Autism Speaks, t.y.; Autism Independent UK, t.y.).

TEACCH programı uygulanırken beklentilerin net belirtilmesi, öğrenciye görsel ipucu sunumu, ortamın ona göre düzenlenmesi, belli bir rutin ile sistemli çalışması OSB’li çocukların bağımsızlık kazanma sürecinde ve hedef davranışları, bilgileri öğrenmelerinde katkı sağlayan önemli adımlardır. Bu programla OSB’lilerin yalnızca akademik bilgi ve bağımsızlığı değil, aynı zamanda iletişim becerilerinin ve sosyal ilgilerinin de artması sağlanmaktadır. Ancak eğitim süreci belli kısıtlı bir alanda kalmayarak iletişim ve iş birliği içinde, tutarlı prensiplerle inşa edilip yaşam boyu devam eden bir düzenek içinde sürdürülmelidir (Autism Independent UK, t.y.).

OSB çok yönlü bir nöro-gelişimsel bozukluk olduğu için tek bir tedavisinin olmasının mümkün olmadığı görüşünden yola çıkan Alderson (2009) ise bu çocukların eğitimi için Yoğun Çoklu Uygulama Yaklaşımı (Intensive Multi-Treatment Intervention [IMTI]) modelini geliştirmiştir. Alderson’un (2009, 2011) anlayışına göre nasıl ki OSB’de birden çok farklılık ve spektruma eşlik edebilen birden fazla bozukluk, engel veya hastalık eşlik edebiliyorsa eğitim ve terapi için de doğru olabilecek tek bir yöntemden veya teknikten bahsetmek mümkün olamamaktadır. Alderson’a göre üç ana maddeye odaklanarak OSB’li çocuğa en çok uyan eğitim yöntemlerinin belirlenmesi mümkündür. Yoğun çoklu uygulama yaklaşımının odağındaki üç ana madde ise *biyolojik tedavi, davranışsal ve bilişsel eğitim ve aile ve terapist tutumsal uyumluluk eğitimidir* (Alderson, 2009; 2011). Bu uygulamada özellikle dikkat edilmesi gereken bir diğer husus da sıralama ve zamanlamadır. Bu iki madde ile ilgili sorulması gereken iki soru şudur:

1) Sıralama: Bu strateji, şu anda çocuğumuza meydan okumakta olduğumuz ve yakın gelecekte tanıtmayı planladığımız diğer stratejilerle nereye uyuyor? Şimdi başlamamamız için herhangi bir kontrendikasyon- herhangi bir ilaç veya tedavi uygulanmaması durumu (Wikipedia, t.y.) var mı?

2) Zamanlama: Yeni bir stratejiye ne zaman başlamalıyız? Bunun çocuğunuza sunacağınız bir sonraki en iyi strateji olduğuna karar vermiş olabilirsiniz, ancak bunu sırf bu ay öğrendiğiniz için mi yoksa daha stratejik bir şekilde onun gelişiminde doğru zaman olduğu için mi tanıtıyorsunuz?

Bu şekilde sıralama ve zamanlama göz önünde bulundurularak tasarlanan çoklu tedavi programları, OSB’li çocuklar için en yüksek düzeyde özelleştirilmiş ve kapsamlı desteği sağlayabilir. Program, serbest oyun ve ilişki kurmayı da içeren altı gelişim aşamasından oluşup son olarak okul ortamına geçiş aşaması ile sonlanmaktadır. Çocukların öğrenmesi için en iyisi dikkat dağıtmayan, güvenli, kabullenici bir ortamın olmasıdır. Bu şekilde evden başlayarak okul ortamına genellenen bir eğitimle devam etmek en verimli yöntemdir (IMTI, 2022).

3.1.3. Beceri temelli yaklaşımlar (skill-based approach)

Beceri temelli yaklaşımda ana odak becerilerin sistematik öğretimidir. OSB’li kişilere öncelikle etkileşim, iletişim ve etkinliklere katılım için gerekli becerilerin kazandırılması bu yaklaşımın amaçları arasındadır. Bunun içinde en yaygın olarak kullanılan yöntemlerden biri Uygulamalı Davranış Analizi (UDA- [ABA] Applied Behavioral Analysis) yöntemidir (Güleç-Aslan, 2008, s. 5). Uygulamalı davranış analizi (UDA), daha önceki davranış değiştirme çalışmalarından doğmuştur. Bir çocuğun işleyişinin bireysel analizleri, performans ve işleyişin iyileştirilmesi için gereken becerileri belirlemek ve görev analizi yapmak için yapılır. Bu tanımlamayı takiben, sistematik öğretim ve müdahale yöntemleri de öğrencilerin istenen tepkileri bağımsız olarak gerçekleştirmeleri için eğitimde kullanılır (Heflin ve Simpson, 1998, s. 200).

OSB’li bireylerin tedavisinde kullanılan en etkili yöntemlerden biri olduğu yaygın kabul gören davranışsal model (National Research Council, 2001)’in tanımlayıcı bir özelliği, çevresel olayların davranışı etkileyerek değişimine sebep oluşunun keşfini deneysel analiz çerçevesinde ele almasıdır. Bunun klinik olarak uygulamalı alanı ise (uygulamalı davranış analizi) UDA olarak bilinmektedir. UDA, OSB’li bireylerin davranışsal tedavilerinin gelişimini büyük ölçüde etkileyen bir bilimdir (Schreibman, 2000, s. 373). İlk UDA örnekleri 1960’larda OSB’li çocukların uyumsuz davranışlarını iyileştirmek ve davranışsal repertuar oluşturmak amaçlı yüksek düzeyde yapılandırılmış edimsel öğrenme paradigmaları kullanan Wolf, Risley ve Lovaas’ın çalışmalarına dayanarak ortaya çıkmıştır (bkz. Wolf, 1978; Baer ve diğ., 1968; Lovaas ve diğ., 1966; 1967; Risley, 1968). UDA sayesinde OSB’li çocukların dil becerisi, sosyal, oyun ve akademik becerilere yönelik bozuklukları ile ciddi davranışsal sorunların bir kısmı azalmıştır (Vismara ve Rogers, 2010, s. 448). Vismara ve

Rogers'ın (2010) değerlendirmelerine göre UDA, OSB'li çocuklar için en kapsamlı araştırmayı oluşturmuş ve bu nedenle öğrenme eksikliklerini gidermek için tercih edilen eğitimsel-davranışsal bir müdahale olarak tanımlanmıştır.

UDA eğitim ortamlarına entegrasi daha kolay ve çevrenin davranışlara etkisini analiz ederek ilerleyen bir yöntem olarak görülmektedir. Ancak verimin yüksek olabilmesi için erken yaşta (5 yaş öncesi) ve yoğun bir şekilde (iki yıldan daha fazla süre ve haftada 20 saatten fazla olacak şekilde) uygulanması gerekmektedir. Erken yoğun UDA yöntemi kullanımı, artan IQ, gelişen iletişim, biliş, sosyo-duygusal işlevsellik ve kaynaştırma eğitimine dâhil olabilecek seviyeye gelme gibi pek çok alanda gelişime katkı sağlamaktadır. Daha büyük çocukların eğitimi için de uygulanabilmekte ve sadece belli beceri ve davranışların gelişimi için de kullanılabilir. Bu durumda bu yöntemi uygulayacak öğretmen, ebeveyn, arkadaş/akran ve diğerlerinin eğitimini de içeren bir çalışma ile uygulanması gerekmektedir. Özellikle beceri temelli UDA programları kısa vadeli olumlu davranış değişikliklerine vesile olmaktadır (Vismara ve Rogers, 2010). Ancak uzun vadeli fayda elde edilebilmesi adına daha uzun süren bir uygulama süreci gerekmektedir (Sarfraz ve Kausar, 2019, s. 146). Ayrıca Shea (2004, s. 363), UDA'nın uygulanması neticesinde tüm OSB'li bireylerin tamamen iyileşmesi veya normalleşmesi gibi bir durumun söz konusu olamayacağını dile getirmektedir. Ek olarak çok erken yaşlardaki yoğun uygulamalar ve OSB derecesine göre istenen sonuçlara erişilse de pek çok OSB'li bireyin sosyal anlamda ve belli becerilerde hayat boyu zorluklar çekmeye devam edeceği gerçeğinin de her zaman göz önünde bulundurulmasına vurgu yapmaktadır.

UDA olumsuz davranışların ortadan kaldırılmasında veya istenen beceri ve davranışlarında etkili olabilecek bir uygulama olsa da bu yöntemin diğer terapi ve tedavi yöntemleriyle birlikte kullanımının gerekliliği her zaman göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca kapsamlı bir uygulama yöntemi olsa da UDA'nın bir eksikliği, bazı çocuklar çok belirgin ilerleme gösterirken bazılarında bu derece belirgin ilerleme olmayışını açıklayamamasıdır (Dempsey ve Foreman, 2001, s. 107).

Güleç-Aslan (2008, s. 6) UDA'da kullanılan çeşitli davranış değiştirme ilkelerine *pekiştirme, ceza, sönme, ayrımlı pekiştirme ve şekil verme* gibi yöntemleri örnek vermektedir. UDA, özel olarak küçük, ölçülebilir davranışları öğretmeye odaklanmaktadır. Örneğin göz temasını sürdürmek gibi basit ve sosyal etkileşim gibi

karmaşık tepkileri inceleyerek küçük adımlara böler. Her adım, genellikle bire bir durumda, belirli bir ipucu veya talimat sunarak ve gerekirse fiziksel rehberlik, jestler gibi yönlendirmeler kullanılarak öğretilir (Dempsey ve Foreman, 2001, s. 107).

Vismara ve Rogers'a (2010) göre beceri temelli UDA yöntemlerinde, pek çok davranış çevresel faktörlerle ödüllendirilme veya ceza yoluyla ortaya çıkmakta veya sönmemektedir. Bu sebeple istenen davranışların ortaya çıkması için bu ödül mekanizmaları ile caydırıcı mekanizmaların kullanımı yer almaktadır. Özellikle gözlemlenebilir sosyal beceri, oyun becerisi, iletişim ve öz-bakım becerileri gibi becerilerin kazandırılmasında etkili olduğu düşünülmektedir. UDA yönteminde bu tür becerilerin edinilmesi için öncelikle OSB'li çocuğun davranışlarının sistemli bir gözlem ve kaydı gereklidir. Böylece ne tür becerilerin edindirileceği veya hangi olumsuz davranışların ortadan kaldırılması gerektiği belirlenir. Daha sonra da çevresel koşullar düzenlenerek uygun ödül ve caydırma mekanizmaları ile hedefe ulaşmaya çalışılır. Başarısı deneysel araştırmalarla bilimsel olarak görülen tek yöntem olarak dikkat çeken beceri temelli UDA'nın çeşitli teknikleri de yer almaktadır (TOHUM, t.y.). Vismara ve Rogers (2010) bunları kapsamlı-tabanlı UDA (Comprehensive-based ABA) ve beceri temelli UDA (Skill-based ABA) yöntemleri olarak ikiye ayırmaktadır. Beceri temelli UDA uygulamaları olarak ele alıp inceledikleri teknikler ise şunlardır:

- PECS (Picture Exchange Communication System/Resim Değiş-Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi),
- Konuşma üreten cihazlar (Speech-generating devices),
- Öz yönetim (Self-management),
- Olumlu davranış desteği (Positive Behavior Support),
- İşlevsel İletişim Eğitimi (Functional Communication Training)
- Karşılıklı taklit eğitimi (Reciprocal imitation training).

3.2. OSB'li Çocukların Eğitim Ortamları

OSB'li çocukların da normal gelişim gösteren çocuklar gibi eğitim alma hakları bulunmaktadır. Ancak bu çocukların eğitim programlarının planlanması, yoğun ve kesintisiz eğitimi ve bunu uygun ortam ve şartlarda alabilmeleri, gelişimleri için

gereklidir. Her bir çocuğun ihtiyacına, spektrum derecesi ve var olan ek gelişim bozukluğu veya engel durumuna göre eğitim alabilecekleri ortamlar bulunmaktadır. Türkiye’de 1997 yılında yapılan yasal düzenlemelere göre engelli çocuklar, engelli olmayan akranlarıyla birlikte eğitim almalıdır (TANAP, 2019, s. 16). Ama OSB’li çocuğun engel durumu ve seviyesi hangi ortamda eğitim alabileceğine dair bir veri sunmaktadır. Uygun şart ve ortamlarda eğitim görmeleri OSB’li çocukların çevreleriyle daha uyumlu ve mutlu birer birey olabilmelerini sağlamaktadır. OSB’li çocukların eğitim alacağı eğitim ve öğretim ortamlarından bilinenleri arasında,

- Kaynaştırma Sınıfı-Genel Eğitim Sınıfı
- Özel Eğitim Sınıfı
- Evde Eğitim-Öğretim Hizmetleri
- Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi (OÇEM)= Özel Eğitim Uygulama Merkezi

yer almaktadır (Rakap ve diğ., 2017, s. 98; Özgür, 2013, s. 200).

Hangi ortamın OSB’li çocuk için en iyisi olduğuna karar verebilmek için göz önünde bulundurulması gereken belli başlı kriterler yer almaktadır. Mesela çocuğun bireysel gelişimi, ihtiyacı, fiziksel durumu, ailenin gelir düzeyi ve beklentisi, evin okula yakınlığı, öğretmenlerin otizmle ilgili bilgi durumu ve eğitimi, okulun fiziksel ortam ve imkânları ve öğretim materyalleri (Rudy, 2022) gibi pek çok kriter değerlendirilerek en uygun eğitim öğretim ortamına karar verilebilir. Aşağıda OSB’li bireylerin eğitim alabilecekleri bu ortamlarla ilgili kısa bilgi verilmiştir.

3.2.1. Kaynaştırma sınıfı

Kaynaştırma sınıfları, OSB’li çocukların bozukluk derecesine göre uygun görülmesi halinde normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte normal eğitim sınıflarında kısmi veya tam zamanlı eğitim almalarını sağlayan bir eğitim ortamıdır.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Madde 4/ö’de yer alan tanımda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları şu şekilde tanımlanmaktadır:

“Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri

sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim” (2018, s. 1).

Kırcaali-İftar’a (1992, s. 45) göre ise kaynaştırma *"Gerektiğinde özel gereksinimli öğrenciye ve/veya sınıf öğretmenine destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile özel gereksinimli öğrencinin normal eğitim ortamında eğitilmesidir"*.

Batu (1998, s. 3) kaynaştırma kavramını şu şekilde tanımlamaktadır: *“Özel gereksinimli öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak, tam ya da yarım zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesidir.”*

Türkiye’de zorunlu eğitim okul öncesi dönemden başlamaktadır ve ortaöğretimi de kapsamaktadır. Bu sebeple kaynaştırma eğitimi programı da erken çocukluk dönemi eğitimi (0-36 ay), okul öncesi eğitim (37-66 veya 78 ay), ilköğretim (1.-4. sınıflar ile 5.-8. sınıflar), ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde uygulanabilmektedir (TANAP, 2019, ss. 20-23).

Bu bağlamda kaynaştırma yoluyla eğitimin amacı, özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara destek eğitim hizmetleri de verilerek yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı ortamda eğitimlerini sürdürmelerini sağlamaktır. Bu uygulama sayesinde özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar kaynaştırma yoluyla eğitimlerini, yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı sınıfta tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da sürdürebilirler. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları ise öğrencilerin bazı derslere yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılmaktadır (TANAP, 2019, s. 17).

Kaynaştırma eğitiminin, spektrumdaki öğrenciler için pek çok faydası bulunmaktadır. Kaynaştırma ortamları, OSB derecesine bağlı olarak spektrumdaki çocukların akranlarıyla aynı ortamda, onlardan da öğrenebilmelerini sağlaması, sosyalleşebilmeleri için ve çevrenin de bu özel bireyleri kabullenebilme ve onlarla ortak alanda var olabilmeyi öğrenebilmeleri adına katkı sunabilen bir eğitim ortamıdır. Yine bu eğitim sayesinde OSB’li çocukların arkadaş edinebilmeleri ve olumlu akran tutumlarının gelişmesi sağlanabilmektedir (Darıca 2002,. ss. 120-121). Normal eğitim ortamında eğitim gören özel gereksinimli öğrenciler, özürlü olmayan öğrencilerle birlikte eğitim almakla etkileşmeyi, iletişim kurmayı, arkadaşlık geliştirmeyi, birlikte çalışmayı ve bireysel olarak güçlü ve zayıf oldukları alanlarda birbirlerine yardımcı

olmayı öğrenmektedirler (Stainback ve Stainback, 1992'den akt. Batu, 1998, s. 4). Ancak kaynaştırma sınıflarında OSB'li çocuklara eğitim veren öğretmenlerin çocukların bireysel farklılığını, kapasitelerini, takıntılarını ve ihtiyaçlarını bilebilmeleri ve onlara uygun direktif ve öğretim metotlarını kullanabilmeleri de gerekmektedir. Ancak bu durumda da OSB'li çocuklarla ilgilenirken diğer çocukları göz ardı etmek ve ders akışı hızını sekteye uğratma sorunu da olabilmektedir. Bunun önüne geçebilecek bir uygulama olarak kaynaştırma sınıflarında eğitim gören OSB'li çocukların yanında genelde gölge öğretmenler bulunması sağlanabilmektedir. Zager ve Shamow'un (2005, s. 301) belirttiği gibi paraprofesyonel olarak da adlandırılan bu gölge öğretmenler, kaynaştırma kapsamında genel eğitim sınıflarında yürütülen sınıf içi faaliyetlerde OSB'li öğrencinin ihtiyacı olan ek desteği ve yardımı sağlamaktadır. Bu destek OSB'li kişilerin gelişmesinde ve ilerlemelerinde büyük fark oluşturacak bir destek olarak görülmektedir.

Kaynaştırma programı da kendi içinde bölümlere ayrılmaktadır. Bunlar, tam zamanlı kaynaştırma, kaynak oda destekli kaynaştırma, yarım zamanlı kaynaştırma olarak uygulanabilmektedir.

Tam zamanlı kaynaştırma ortamında özel gereksinimli öğrencinin kaydı normal eğitim ortamlarında olmakta ve öğrencinin tüm gün boyunca normal eğitim ortamında, normal sınıf öğretmeninden eğitim almaktadır. Sınıf öğretmeni öğrencinin sınıf içindeki gereksinimlerini karşılamakla yükümlüdür. Ancak bireysel gereksinimlerine bağlı olarak öğrencinin destek hizmetlerden yararlanması söz konusudur. Kaynak oda destekli kaynaştırma durumunda da özel gereksinimli öğrencinin kaydı normal eğitim ortamındadır. Ancak öğrenci sınıftaki programdan geri kaldığı ve desteğe gereksinim duyduğu durumlarda, özel eğitim öğretmeninden destek almaktadır. Özel gereksinimli öğrenci eğitime ek olarak kaynak oda desteği de almaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011, s. 9). Yarım zamanlı kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencinin kaydının özel sınıfta olduğu ve öğrencinin bazı derslerde normal sınıfta eğitim aldığı durumlardır. Batu ve Kırcaali- İftar'a (2011, s. 9) göre kaynaştırmanın bu şekilde uygulanması çok yaygın olarak görülmemekle birlikte uygulandığında özel gereksinimli öğrenci açısından yararlarının çok olacağı düşünülen bir uygulama şeklidir.

3.2.2. Özel eğitim sınıfı

Resmî ve özel okulların bünyesinde bulunan ve özel eğitim gerektiren öğrenciler için açılan sınıflara *özel eğitim sınıfları* denir. Özel eğitim sınıflarının temel gayesi engelli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı okulda ama kendi engel gruplarına yakın öğrencilerle ayrı bir sınıfta eğitim görmesini sağlamak ve böylelikle teneffüs saatlerinde ve uygun olanların resim ve müzik gibi derslerde normal gelişim gösteren akranlarıyla da iletişim kurmalarını sağlamaktır (Kargın, 2004, ss. 3-4).

Özel eğitim sınıfları dünyada 1900’lü yılların başında kurulmaya başlamıştır (Rotatori ve diğ. 2011, s.5). Türkiye’de ise ilk kez 1955 yılında Ankara’da iki ilkokulda (Yeni Turan ve Hıdırlıktepe) zihin engelli öğrenciler için açılan özel sınıflarla başlamıştır. (Özsoy, 1990).

Velilerden gelecek talep hâlinde okullarda *erken çocukluk eğitimi (0-36 ay), okul öncesi eğitim 37-68 veya 78 ay), ilköğretim (1.-4. sınıflar ile 5.-8. Sınıflar) ve ortaöğretim* kademelerinde OSB’li çocukların eğitim görebileceği özel eğitim sınıfları açılabilmektedir. Ancak bu sınıfların okullarda açılabilmesi için gerekli birtakım şartların sağlanması gerekmektedir. Öncelikle okullarda İzleme ve Yönelme Kurulunun okul müdürlüğüne öneri sunar. Sonrasında ise Millî Eğitim Bakanlığı il ve ilçe müdürlüklerinde kurulan Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu’nun kararıyla bu okullarda özel eğitim sınıfı açılması sağlanır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (Madde 27/3-c)’ne göre OSB’li öğrenciler için sınıf mevcudu en fazla 4 olabilir (MEB, 2018). Bu öğrenciler, seviye ve yaş gruplarına göre eğitimlerini, sınıf öğretmenleri ve alan öğretmenlerinden alırlar. Bağlı oldukları okullardaki öğretim programının yanında bireysel ihtiyaçlarına göre şekillendirilmiş (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) BEP dâhilinde eğitim alırlar (Özgür 2013, s. 200). Bu öğrenciler, BEP’leri dikkate alınarak ve okulun sınıf geçme ve sınavlarla ilgili hükümlerine göre de başarılı veya başarısız olarak değerlendirilirler. Öğrenci, özel eğitim sınıfını tamamladığında devam ettiği programın diploması öğrenciye verilir (İlkokul seviyesinde ise ilkokul diplomasının verilmesi gibi) (TANAP, 2019, ss. 27-28).

Özel eğitim sınıfları sayesinde OSB’li çocuklar, yaşadıkları çevreden uzak kalmadan akranları, kardeşleri ile aynı ortamda eğitim görmüş olurlar, en azından teneffüs zamanlarında diğer öğrencilerle sosyalleşebilmeleri mümkün olabilir. Özel eğitim okulları maliyetleri yüksek olduğu için belli merkezlerde kurulurlar ama bu durumda

da okula uzak çevrede yaşayan çocukların okula gidip gelme sorunları baş gösterebilir. Bu özel eğitim sınıfları uygulamasıyla bunun da önüne geçilmiş olur. Hatta özel eğitim sınıfındaki eğitimle daha sonra öğrencinin kısmi kaynaştırma eğitimine geçişi de mümkün olabilmektedir. OSB’li öğrenciler, müzik, resim, beden eğitimi gibi akademik olmayan bazı dersleri normal gelişim gösteren akranlarıyla alabilme şansına sahip olabilirler (Kargın, 2015, s. 82). Kaynaştırma ve özel eğitim sınıfı gibi uygulamaların sadece OSB’li öğrencilere değil normal gelişim gösteren öğrencilere de farklılıkları kabullenme, artan öz benlik ve daha güçlü kişisel inanç geliştirme yönünde katkı sağladığı görülmüştür. Tabi kullanılan öğretim araçları ve tutuma göre kaynaştırma eğitiminin faydalı olamadığı veya istenen düzeyde olumlu etki yapmadığı durumlar da görülmüştür. (Friend, 2006, s. 549). Bu nedenle hiçbir yol, yöntem veya metodun tamamen etkili ve her bir kişi için iyi tek yol olduğunu söylemek mümkün değildir

Diğer taraftan özel eğitim sınıflarının açılması her ne kadar faydalı olsa da uygulamada karşılaşılabilen belli başlı sınırlılıklar da söz konusu olabilmektedir. Mesela sınıfların okulda uygun olmayan kat ve ortamlarda konumlandırılması, teneffüs saati ve etkinliklerde engelli olan ve olmayan öğrencilerin ayrı tutulması, özel eğitim sınıfındaki öğrencilerin kendilerinden daha iyi bir model göremediği için gelişimlerinin yetersiz olması gibi durumlar bu sınıfların sınırlılıkları arasında yer almaktadır (Kargın, 2015, s. 83).

3.2.3. Evde eğitim-öğretim

Bazı OSB’li çocukların eğitim öğretim kurumlarında sunulan eğitimlerden doğrudan yararlanması mümkün olmayabilmektedir. Böyle durumlarda ‘Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu’ tarafından planlanan program dâhilinde bu çocukların evde eğitim hizmetlerinden yararlanması sağlanmaktadır. Evde eğitim hizmetlerinden yararlanan OSB’li çocuklar da kayıtlı bulundukları okullardaki öğretim programından sorumlu tutulurlar. Buna ek olarak BEP geliştirme birimi tarafından çocuğun ihtiyaç ve eğitim performansına uygun program bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanır. Başarı için ölçüt de yine bağlı olduğu okulun kriterleridir ancak ölçme ve değerlendirme aşamasında öğretmenler öğrencinin durumuna göre gerekli değişiklikleri yapabilmektedir. Bazen kısa bir süre için evde eğitim görmesi OSB’li çocuk için yeterli olabilmektedir. Bu durum ortadan kalktığında evde eğitim hizmetleri de son

bulmakta ve çocuk uygun eğitim ortamında eğitimine devam etmektedir (Çolak, 2016, s. 106; TANAP, 2019, ss. 23- 24).

3.2.4. Otistik çocuklar eğitim merkezi/ özel eğitim uygulama merkezi

OSB’li çocukların özellikleri ve bireysel farklılıkları nedeniyle genel eğitim verilen okullarda kaynaştırma programı dâhilinde veya özel eğitim sınıflarında eğitim görme durumunun mümkün olmadığı durumlarda eğitim alabildikleri yerler bulunmaktadır. 3-15 yaş arası bu çocukların kendilerine yetecek derecede bağımsız yaşam becerilerini geliştirebilmeleri amacıyla açılan bu merkezler Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi (OÇEM) olarak adlandırılmaktadır (Tunç ve Alabay, 2018, ss. 188-189). 2013 yılına kadar OÇEM olarak adlandırılan bu eğitim birimleri 2013-2014 yılı itibarıyla *Özel Eğitim ve Uygulama Merkezi* adıyla hizmet vermeye başlamıştır (Akçin ve diğ., 2014, s. 70).

Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı kurumlar olan OÇEM’ler 2004 yılında 2567 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri Yönergesinin 16. Maddesinde şu şekilde tanımlanmaktadır:

*“İlköğretim okullarının bünyesinde açılmış ya da özel eğitim sınıfı seviyesinde faaliyet gösteren bağımsız olarak açılan, tıbbî ve eğitsel tanısı konulmuş otistik özellikler gösteren, 3-15 yaş grubundaki çocukların bireyselleştirilmiş eğitim programlarıyla kaynaştırma, grup ve birebir eğitim uygulayan özel eğitim kurumları”*dır. OÇEM’lerde eğitim, 2012 yılındaki yasal düzenlemeler neticesi 8 yıldan 12 (4+4+4 şeklinde) yıla çıkarılmıştır ve her bir 4 yıl ilk, orta ve lise kademeleri olarak düzenlenmiştir (Çolak, 2016, s. 109).

OÇEM’ler *Bağımlı OÇEM* ve *Bağımsız OÇEM* olarak iki ayrılmaktadır. Bağımlı OÇEM’ler ilköğretim okulları bünyesinde yer alan birimlerdir ve burada çocuklar hem bireysel hem grup eğitimi almaktadırlar. Ayrıca burada eğitim alan öğrencilerin kaynaştırma eğitimi alabilecek performansla da sahip olan çocuklar olmaları gerekmektedir. Bağımlı OÇEM’lerde eğitim alabilmek için gerekli belli şartlar vardır. Bunlar:

- İlkokul çağını doldurmuş olmak,
- Tuvalet alışkanlığını edinmiş olmak,

- Sözel iletişim kurmak,
- Ağlama, öfke nöbeti gibi yoğun davranış problemleri olmamak,
- Otistik özellikler dışında bir engeli bulunmamak,
- Psiko-motor gelişim seviyesi eğitim- öğretimini engellemeyecek derecede olmak (Aksüt, 2001, ss. 69-70).

Bağımsız OÇEM’lerde eğitim alabilmenin şartları ise şu şekilde sıralanmaktadır:

- 3 yaşını doldurmuş olmak,
- Özellikle 3-6 yaş grubu için tuvalet ihtiyacını haber verebilmek ve üstü gruplar için de bu alışkanlığı kazanmış olmak,
- Okula devam durumunu engelleyecek düzeyde tedaviye ihtiyacı olmamak,
- Otistik özellikleri haricinde bir engeli bulunmamak (Aksüt, 2001, s. 70).

3.3. OSB’li Çocukların Okullaşma Durumu

Türkiye’de çocukların OSB belirtisi gösterme dönemleri ortalama 12-18. aylar civarı başlamaktadır. Ancak ilk başlarda ailelerin bu farklılıktan şüphelenmesi ve tanı sürecine dâhil olması arasında zaman kaybı olabilmektedir. Bir çocuğun ilk şüpheler sonrası OSB tanısını alması süresinin uzun sürmesi erken ve yoğun eğitime başlama yaşını geciktirebilmektedir. Bu durum, daha sonrasında eğitime dâhil olma süresinde de geri kalmaya neden olmakta ve bu çocukların eğitim olanaklarından yararlanma süresini de azaltmaktadır. Nitekim okullaşma oranları ile ilgili araştırma yapıldığında Amerika’da özel eğitime yönelik okullaşma oranlarının oldukça yüksek olduğuna dair veriler sunulmaktadır (Mazurik-Charles ve Stefanou, 2010).

3.3.1. Türkiye’de okullaşma durumu

Türkiye ile ilgili veriler incelendiğinde bunların daha çok engelli bireylerin sayısına ve bunların dâhil olduğu özür grubuna dair tahmini bilgiler içerdiği görülmüştür (Güven ve Diken, 2014, s. 34). Türkiye’de yaşayan tüm OSB’li bireylerin sayısına yönelik henüz net ve kesin rakamların olmadığı, verilen rakamların sadece resmî kayıtlara geçen rakamlar olduğu göz önünde bulundurularak tahmini bir bilgiye ulaşılmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) 2017 yılında yayınladığı Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016/2017 (1. Dönem) verilerine göre Türkiye’de 2017 yılında 1.279 resmî özel eğitim okulunun ve 7.647 dersliğin olduğu görülmektedir. Bu dersliklerde görev yapan toplam 17.352 öğretmenin, 31.560 kız öğrenci ve 86.362 özel gereksinimli öğrencinin olduğu belirtilmiştir. Yine MEB’e bağlı 29 özel eğitim okulu ve 317 derslik ile bu okullarda görev alan 203 öğretmen ve toplam 115 öğrenci (59 erkek, 56 kız) vardır. Aynı yıl tüm eğitim öğretim kademelerinde kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören toplam özel gereksinimli öğrenci sayısı ise 219.728’dir (Rakap ve diğ., 2017, s. 22-24).

OSB’li çocuklara dair veriler ise 2015-2016 eğitim öğretim yılına aittir. Bu dönemde Türkiye’de OSB’li çocuklar için açılmış 2.276 özel eğitim sınıfı varken bunların 1.417’si ilkokul düzeyinde, 859’u ise ortaokul düzeyindedir. Öğrenim gören toplam öğrenci sayısı ilkokul seviyesinde 1900 olup bunların 1.520’si erkek ve 380’i kız öğrencidir. Ortaokul seviyesinde ise 926 erkek ve 201 kız olmak üzere toplam 1.127 öğrenci yer almaktadır (Rakap ve diğ., 2017, s. 25).

Tablo 3.1. 2015-2016 eğitim öğretim yılı özel eğitim sınıfı (OSB’li çocuklar) şube ve öğrenci sayıları

	Şube sayısı	Öğrenci Sayısı		
		Erkek	Kız	Toplam
Otizimli Çocuklar Özel Eğitim Sınıfı (İlkokul)	1.417	1.520	380	1.900
Otizimli Çocuklar Özel Eğitim Sınıfı (Ortaokul)	859	926	201	1127
Toplam	2.276	2.446	581	3.027

(Rakap ve diğ., 2017, s. 25)

2015-2016 eğitim öğretim yılında tüm eğitim öğretim kademelerinin kaynaştırma programından faydalanan toplam 2.496 OSB’li öğrenci bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında 73 erkek, 16 kız, toplam 89 OSB’li öğrenci, kaynaştırma eğitimi alırken ilkokul düzeyinde 1.176 erkek, 203 kız, toplam 1.379 OSB’li öğrenci, ortaokul düzeyinde 724 erkek, 129 kız, toplam 853 OSB’li öğrenci ve lise düzeyinde ise 139 erkek, 36 kız, toplam 175 OSB’li öğrenci kaynaştırma eğitimi sınıflarında öğrenim görmüştür (Rakap ve diğ., 2017, s. 25).

Tablo 3.2. 2015-2016 eğitim öğretim yılı ilkokul, ortaokul ve okul öncesi kaynaştırma eğitimi alan OSB’li öğrenci sayıları

Eğitim seviyeleri	Erkek	Kız	Toplam
Okulöncesi-Kaynaştırma Eğitimi Alan OSB’li Öğrenci Sayısı	73	16	89
İlkokul-Kaynaştırma Eğitimi Alan OSB’li Öğrenci Sayısı	1.176	203	1.379
Ortaokul-Kaynaştırma Eğitimi Alan OSB’li Öğrenci Sayısı	724	129	853
Ortaöğretim-Kaynaştırma Eğitimi Alan OSB’li Öğrenci Sayısı	139	36	853
TOPLAM	2112	384	2.496

(Rakap ve diğ., 2017, s. 25)

2022 yılında Millî Eğitim Bakanı Mahmut Özer’in Türkiye Büyük Millet Meclisinde (TBMM) açılan soru önergesine verdiği cevaba göre e-okul sistemine kayıtlı toplam OSB’li öğrenci sayısı 41.854’tür. 1.521 özel eğitim okulunda 19.357 OSB’li öğrenci eğitim görmektedir. 0-14 yaş arası ortalama 150 bin OSB’li çocuk olduğu ve bu 0-19 yaş arasına genellendiğinde toplamda 500 bin civarı OSB’li birey olduğu tahmin edilmektedir. Buna göre OSB’li kişilerin yüzde 92’sinin eğitime erişemediği düşünülmektedir (Görgülü, 2022).

3.3.2. Yalova’da okullaşma durumu

Yalova’da özel gereksinimli öğrencilere eğitim veren MEB’e bağlı Özel Eğitim Uygulama Okulu (anasınıfı, birinci, ikinci ve üçüncü kademe) ve Özel Eğitim Anaokulu olarak iki bağımsız okul yer almaktadır. Bu okullarda eğitim gören OSB’li öğrencilerin sayısı 55’tir. Bu okullara ek olarak 7 okulun bünyesinde 15 özel eğitim sınıfı yer almaktadır ve bu okullarda eğitim gören OSB’li toplam 43 öğrenci bulunmaktadır. Yalova’da özel eğitim uygulama okulları ve özel eğitim alt sınıflarında eğitim gören toplam OSB’li sayısı 98’dir (MEM, 2023).

3.4. OSB'lilerin Eğitiminde Müfredat Durumu

Otistik Çocuklar Özel Eğitim Programı'nda verilen bilgilere göre eğitim programı çocukların gelişimine paralel şekilde 3-6, 7-10 ve 11-15 yaş olarak üç ayrı gelişim evresine göre düzenlenmiştir.

Çocukların kendi kendilerine yetebilecek en makul seviyeye erişebilmeleri, davranışsal problemleri azaltabilmeleri ve toplumsal hayatta da var olabilecek belli becerileri kazanabilmeleri adına yoğun ve sistemli bir eğitim elzemdir. Bunun da yaş gruplarına ve bireysel gelişime uygun olarak planlanıp yapılandırılması maksimum verim adına gereklidir. Bu amaçla özel eğitim okullarında, özel eğitim sınıflarında veya kaynaştırma programına tabi olarak sunulan programlardan birine bağlı olunarak gerekli eğitim OSB'li çocuklara verilmektedir. Tüm bu eğitim sürecinde özel eğitimin amaçları göz önünde bulundurulmaktadır. Programlar planlanırken çocuğun performansı dikkate alınmaktadır. OSB'li çocuğun kavram düzeyindeki performansını belirlemek amacıyla ve öğretim aşamasındaki gelişimini de kaydetmek maksatlı bir ölçüt bağımlı ölçü aracı kullanılmaktadır. Bildirimleri ölçüt, sorular, öğrenci cevabı ve sonuç bölümleri yer alan bu ölçü aracına göre bireyselleştirilmiş eğitim programı çerçeve niteliğindeki temel planlara göre detaylandırılmaktadır (Otistik Çocuklar Eğitim Programı, t.y.) Planlamada kullanılan çerçeve planın sınıflaması aşağıda belirtilen yaş gruplarına göre sınıflandırılmıştır.

3.4.1. 3-6 yaş eğitim programı

Okul öncesi programın ana hedefi OSB'li çocukların okula başlamadan önceki hazır bulunuşluk düzeylerinin yeterli olmasını sağlamaktır. Eğitim programı da daha çok basit düzeyde sözel olan ve olmayan iletişim becerileri, büyük motor becerileri, el-göz koordinasyonu, öz-bakım becerileri, sosyal beceriler, oyun oynama ve akademik öncesi becerileri geliştirmeye yönelik çalışma ve faaliyetleri içermektedir. Örneğin bir çocuğun göz kontağı kurmaya başlaması, sorulara sözel cevap verebilmesi, komutları algılaması gibi hedefleri yerine getirebilmesi; tuvalet alışkanlığı kazanabilmesi, kendi başına yemek yiyecek duruma gelebilmesi; kalemi ve makası doğru kullanabilme becerisi kazanması; grup oyunlarına dâhil olabilmesi gibi davranışlar ve öğrenmeler istenen sonuçlar arasındadır (Otistik Çocuklar Eğitim Programı, t.y).

3.4.2. 7-11 yaş eğitim programı

İlköğretim çağı çocukları için de yine aynı şekilde iletişim becerileri, günlük yaşam becerileri, motor becerileri, sosyal yaşam becerileri, akademik beceriler ve oyun ve sanat etkinlikleri alanındaki gelişimlere yönelik etkinlik ve programlar düzenlenmektedir. Kişisel gelişime göre bu alanlarda istendik davranışların kazandırılması sağlanmaktadır. Örneğin bir ilköğretim öğrencisinin basit ifadelerle cümleler kurabilmesi, olayları anlatabilmesi, bir konu üzerinde 3-5 dakika konuşabilecek duruma gelmesi, iletişim becerilerine yönelik kazanımlar olarak gösterilmektedir. Yine günlük yaşam becerileri bağlamında kendi başına giyinip dişini fırçalaması, saçını tarayabilmesi; motor becerisi kazanarak minder üzerinde düz takla atabilmesi, topla oynayabilmesi; sosyal yaşam becerileri konusunda çevresini, okulunu, ailesini, vücudunu tanıyabilmesi, mevsimleri, canlıları ve çevrede olan olayları kavrayabilmesi hedefler arasında yer alan örnek davranış ve kazanımlardandır. Akademik anlamda ise belli bir sayma becerisine, çizgi çizme, şekil çizme becerisine sahip olma, üç sözcüklü cümleleri okuyup yazabilme kabiliyeti ile oyun ve sanat etkinlikleri bağlamında makasla kâğıt kesebilme, basit şarkıları söyleyebilme, belli başlı müzik aletlerini tanıyabilme ve kâğıt yırtabilme gibi hedefleri edinebilme hedefleri bu seviyedeki çocuklara yönelik kazanımlar arasındadır (Otistik Çocuklar Eğitim Programı, t.y.).

3.4.3. 12-15 yaş eğitim programı

12-15 yaş eğitim programında da 7-11 yaş gruplarına verilen eğitim programındaki ana başlıklar geçerli olmakla birlikte bu yaş grupları için becerilerin daha üst düzeyde olmasının sağlanmasına yönelik çalışmalar düzenlenmektedir. Örneğin sosyal yaşam becerileri bakımından, iç organlarını tanıyabilme, bitki çeşitlerini söyleyebilme, telefonu kullanabilme, yaşadığı ülkenin yerleşim birimlerini ayırt edebilme, belli başlı trafik kurallarına uyabilme gibi davranışları edinmesi, bağımsız yaşam becerilerine sahip olabilmesi (yatağını düzeltme, bulaşık yıkama, çay demleme gibi) gibi hedef davranışları kazandırma çalışmaları yapılmaktadır. Motor becerilerinin daha iyi olması oyun ve sanat etkinliklerinde daha etkin olabilmesi (kalın ve ince sesleri ayırt etme, müzik dinlenen araçları ayırt etme gibi) hedefleri de yer almaktadır. Akademik anlamda ise okuma-yazmaya işlerlik kazanması, ritmik saymalar, toplama çıkarma

işlemleri, yarım kesirleri kavrama zaman ölçülerinden ‘saat’i ve ‘para’yı kavrayabilmesi hedefler arasındadır (Otistik Çocuklar Eğitim Programı, t.y.).

3.5. OSB’li Çocukların Sosyalleşmesinde Eğitim

Sosyalleşme kavramı bireylerin içine doğdukları toplumun yapısına uygun olan davranışları öğrendiği ve ömür boyu devam eden bir süreçtir. Sosyalleşme sürecinde bireylerin gözlemi, eğitim ve içinde bulundukları çevreden aldıkları geribildirimler uygun davranış ve tutumun gelişmesinde önem arz etmektedir. Whalon ve diğ. (2015)’in de belirttiği üzere normal gelişim gösteren bireyler özel bir eğitim almaksızın da doğumdan itibaren çevrelerindeki etkileşimler neticesiyle sosyal becerileri öğrenip edinebilmekte ve sosyal yeterliliğe sahip olabilmektedir. OSB’li kişiler için ise “kritik bir gelişimsel özellik olan sosyal beceri yeterliliği” özellikle zorluk çekilen başlıca alanlardandır (Whalon ve diğ., 2015).

Sosyal iletişim ve etkileşimde yetersizlik, arkadaşlık kuramama, sosyal diyaloglara uygun cevap verememe, başkalarının duygularını anlayamama, sözsüz davranışları anlayamama (Chamberlain ve diğ., 2007; Cotugno, 2009; Reichow and Volkmar, 2010; Thiemann and Goldstein, 2001) gibi durumlar OSB’li kişilerin ayırt edici özelliklerindendir. Bu durum bireyin hem okul hem de yetişkinlik dönemini ve dolayısıyla tüm hayatını etkileyen bir durum olduğu için müdahale gerektiren en önemli alanlardan biridir (Heward, 2013; Weiss ve Harris, 2001; Balakrishnan ve Alias, 2017).

OSB’li kişiler, nörolojik olarak normal gelişim gösteren kişilerden farklı olarak sosyal becerilerindeki yetersizlik nedeniyle sosyalleşme noktasında büyük sorun yaşamakta, belli becerilere sahip olamadıkları için de arkadaş edinme, işe girme ve duygusal ilişkiler yaşama gibi konularda şansları daha az olmaktadır.

Foden ve Anderson (2011) sosyal yetersizliği ifade ederken verdiği şu örnek dikkat çekicidir: Bir insan kendini, görme engelli bir bireyin yerine koyarak gözlerini kapatıp bunun nasıl bir durum olduğunu anlayabilir. Ancak sosyal ipuçlarını anlayamama, başkalarının niyetlerini tahmin edememe veya doğru cevabı seçememe durumunu anlayabilmeleri, kendilerinde var olan bu yeterliliğin OSB’li kişide olamama durumunu tahayyül etme ve anlama durumu mümkün olamamaktadır. Zira bu beceri kimsenin farkında olmadığı bir beceridir.

Bireylerin belirli sosyal becerilere sahip olması, mutlaka yetenekli sosyal davranışlarla sonuçlanmayabilmektedir. Nitelikli sosyal davranışın karmaşık bir içeriği vardır. Bu da yalnızca bireysel becerileri değil, aynı zamanda bireysel becerilerin kullanımının içeriğini, kombinasyonunu ve zamanlamasını sürekli olarak denetlemek için birey tarafından sosyal durumların ve etkileşimlerin karmaşık bir şekilde izlenmesini ve analiz edilmesini gerektirmektedir (Romanczyk ve diğ., 2017).

OSB’li çocukların sosyalleşmesinde eğitim, bu çocuklarda sosyal becerilerin sürekli gelişimi ve sürdürülmesi için hayati öneme sahiptir (Balderaz, 2020). Özellikle her ne kadar erken teşhis ve hemen sonrası yoğun ve sistematik eğitimin verilmesi durumu çok yaygın olmasa da erken ve yoğun olarak sunulan sosyal beceri eğitimleri OSB’li çocukların sosyalleşmesinde etkili olmaktadır (Matson ve diğ., 2007).

OSB’li çocuklar için genellikle kullanılan “Otizmli öğrenciler sosyal değildir” algısının aslında OSB’li kişilerin sosyal olmaması değil sadece doğru sosyal davranışı gösterememesi olduğu görüşünden yola çıkan Leaf ve diğ. 2016 yılında yaptıkları çalışmada bu eksikliklerin özellikle kapsamlı bir müdahalenin bir parçası olarak hedeflenmesinin gerekliliğini dile getirmektedir (Leaf, 2017). Ancak çocukların sosyalleşmesinin sağlanmasından önce dil gelişimlerinin sağlanması ve olumsuz davranışlarının azaltılmasının öncelikli hedefler arasında olması sebebiyle sosyal davranışların öğretilmesinin daha geri plana atıldığı görülmüştür (Leaf, 2017). Nitekim uygun müdahale programı ve tekniği uygulandığında ağır düzeydeki OSB’li çocukların dahi belli sosyal becerileri elde edebilmesi mümkündür (Brady ve diğ., 1987). Cotugno’ya (2009) göre de sistematik müdahale ve talimat sağlayan özel olarak tasarlanmış, sosyal yeterlilik ve sosyal beceri eğitim ve müdahale programları, OSB’lilerin belirli sosyal yeterlilikler ve sosyal beceri gelişimindeki performanslarını önemli ölçüde artırabilmektedir.

OSB’li çocukların sosyal becerileri elde etmesi etkili ve kişinin ihtiyacına yönelik uygun olan eğitim müdahaleleriyle mümkün olabilmektedir. Bu amaçla bu çocuklar için uygulanacak olan eğitim programlarının ve müdahale tekniklerinin çocukların hikâyelerinin detaylı öğrenilmesi ve gözlemler sonucu şekillendirilmesi ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarının dikkatle hazırlanması önem arz etmektedir. Her ne kadar aileleri çocuklarının diğer normal gelişim gösteren çocuklar gibi akademik becerilere ve dil gelişimine sahip olmalarını daha çok isteseler de (Ayres ve

diğ., 2011), sosyal davranışları geliştirmeye yönelik eğitimlerin olumlu sonuçları bu çocuklar üzerinde daha net görülebilmektedir (Leaf, 2017).

Sosyal beceri eğitimleri OSB'li çocukların özellikle okul dışı ve sonrası yaşamlarında katkı sağlayan eğitimleri içermektedir. Özellikle OSB'li çocukların öz-yaşam becerileri ve okul dışı ortamlarda hayatlarını idame ettirmelerini sağlayacak fonksiyonel beceriler, tüketici becerileri, ev içi ortamda kendi başlarına yetebilme ve toplum içinde var olabilme becerileri gibi sosyal beceri sorunları olduğu göz önünde bulundurulduğunda, okullarda sunulan eğitim ortamlarının bu konuları incelemesi, okul dışı ve sonrası yaşamda OSB'li kişiler için çeşitli avantajlar sağlamaktadır (Ayres ve diğ., 2011).

Sosyal becerilerin öğretimi sayesinde çocuklar akademik anlamda da gelişim gösterebilmekte ve dil gelişimleri de desteklenmiş olmaktadır. Aynı zamanda sosyal beceri eğitimiyle çocuklarda ortak etkileşim ve iletişim becerileri, gözlem yoluyla öğrenmeyi ve prososyal ilişki ve arkadaşlıkların gelişimi de sağlanabilmektedir. Bir OSB'li birey, ileri düzey matematik bilgisi veya akıcı, düzgün bir el yazısı becerisi olmadan iyi bir yaşam kalitesine sahip olabilir ancak sosyal beceri eksikliği olduğunda anlamlı arkadaşlıklar kurması imkânsızlaşır (Leaf, 2017). Kısacası aslında sosyal beceri eğitimi sayesinde OSB'li kişilerin hayat kalitelerinin arttığına dair çalışmaların olduğu da söylenmektedir (Leaf, 2017).

Özetle OSB'li kişilerin genel olarak çevreleri ile etkileşim ve iletişimde bulunabilmeleri ve sosyal yaşam içinde var olabilmeleri (arkadaşlık kurabilme, bunu devam ettirebilme, iletişimi başlatabilme, sözel ve sözel olmayan ifadeleri anlayabilme gibi becerileri sahip olabilme) amacıyla uygun teknik ve yöntemlerin uygulandığı bir eğitim sürecinden geçmeleri gerekmektedir. Bu süreç, OSB'li kişilerin gelecekteki yaşantılarının kalitesini artırabilme ve bağımsızlık kazanabilmeleri için önem arz etmektedir. Sadece sosyal becerilerin öğretimi değil diğer tüm becerilerin edinmesine yönelik verilen eğitimler genel olarak OSB'lilerin hayat kalitesini artırıcı etkiye sahip olmakta bu da doğal olarak bu kişilerin sosyalleşmelerine katkı sunabilmektedir. Ancak önemli olan nokta bu alanlarda yapılan çalışmaların artırılması, sistematik hale getirilmesi ve okul dışı ortamlara yayılmasının sağlanması gerekmektedir.

3.5.1. Sosyalleşme/sosyal beceri eğitimi örnek uygulamaları

OSB’li kişilerin en temel özelliği sosyal işlevlerinde bozukluk olmasıdır ve bu literatür çalışmalarıyla da sıkça belgelendirilmiştir (Attwood, 1998; Myles ve diğ., 2005; Rogers, 2000). Sosyal işlev bozukluğundan dolayı OSB’liler genellikle başkalarıyla iletişim kurmada, çevreden gelen bilgileri işleme ve bütünleştirmede, başkalarıyla sosyal ilişki kurup sürdürmede ve yeni ortamlara katılmada zorluk çekmektedir. Özellikle zorluk çekilen belirgin alanlar arasında *etkileşimi başlatma, karşılıklılığı devam ettirme, keyfi paylaşma, diğerinin bakış açısını alma ve başkalarının çıkarlarını anlama* yer almaktadır (Bellini ve diğ., 2007, s. 153).

Myles ve diğ. (2005) OSB çatısının altına giren Aspergerlilerin sosyal beceri eksikliklerinden bahsederken iletişim stillerindeki tuhaflıktan (örn. sadece kendi ilgi alanlarına dair sürekli konuşmak gibi), aşırı açık sözlü olmalarından doğan sıkıntılarından (örn. birine düşünmeksizin ‘*kötü kokuyorsun*’ diyebilmek gibi) ve sosyal kuralları öğrenseler de asla tam olarak anlayamamalarından bahsetmektedir. Bu gruba dâhil olan OSB’lilerin sosyal dışlanma, alay edilme, akran şiddetine maruz kalma gibi durumlarla karşılaştıklarından da bahsedilmektedir. İletişim temelli olarak yaşadıkları diğer zorluklar ise dilin sosyal özellikleri, soyut kavramları anlayamama ve sözsüz iletişimde zorluk yaşamaları olarak ifade edilebilir. (Myles ve diğ., 2005).

Sosyal becerilerdeki eksikliklerin özellikle genç OSB’li kişilerde akademik ve mesleki yetersizliğe neden olduğuna dair kanıtlar sunan çalışmalar da yer almaktadır (bkz. Howlin ve Goode, 1998). Ek olarak sosyal beceri eksikliklerinin OSB’li kişilerde daha sonraki gelişimde ruh hâli ve kaygı sorunlarının habercisi olabileceğine dair veriler sunan çalışmalar da mevcuttur (Bkz. Myles, Bock and Simpson, 2001; Tantam, 2003).

Sosyal beceri müdahaleleri OSB’li kişilerin sosyal etkileşim ve iletişim kapsamında yukarıda bahsedilen zorluklarını azaltma veya giderme amaçlı olarak uygulanan uygulamalardır. Sosyal beceri müdahaleleri sayesinde OSB’li kişilerin dili kullanma, dinleyicinin veya ortamın durumuna göre konuşmasını değiştirebilme gibi becerileri kazanabilmeleri mümkün olabilmektedir. Bunun yanında, etkin sosyal beceri müdahaleleri neticesinde, OSB’lilerin diyalog veya hikâye anlatımlarındaki kuralları takip edebilme gibi becerileri öğrenebilmesi de mümkün olabilmektedir. Örneğin uygulanan müdahaleler sonrası bireyler *rol kapma, konuyu tanıtmak, konuda kalabilme, hikâyeyi farklı şekilde ifade edebilme, sözlü ve sözsüz iletişim sembollerini*

kullanabilme, mimik kullanabilme ve göz teması kurabilme gibi özellikleri sergileyebilmektedir (Morris, 2013, ss. 2930-2931). Tabii her bir OSB'li bireyin kendine has özelliklere sahip olduğu bir gerçektir ve OSB kendi içinde de çok farklı özellikler gösteren derecesi hafif olandan ağır olana dek değişen, yüksek işlevli, Asperger sendromlu bireyleri içeren ve OSB'ye eşlik eden başka öğrenme güçlükleri veya eksikliklerin, engellerin de dâhil olabildiği bir kavramdır. Bu nedenle uygulanan sosyal beceri müdahaleleri her bireyde farklı seviyede sonuç gösterebilmekte ve doğal alana uyarlanabilme derecesi bireyden bireye farklı olabilmektedir.

Çocuk odaklı müdahalelerden biri olan sosyal beceri eğitimiyle çocuklara, davranışsal ve sosyal öğrenme teknikleri yoluyla göz teması kurma ve sohbet başlatma gibi belli başlı beceriler öğretilmektedir (Cooper, Griffith ve Filer, 1999). Bu becerinin öğretiminin özellikle çocukluk sosyal fobilerini yenme (Spence ve diğ., 2000) ve spesifik öğrenme güçlüklerinin (Forness ve Kavale, 1999) üstesinden gelme gibi faydaları içeren pek çok çocukluk çağı bozukluklarını da yenmelerini sağlamıştır.

Hume ve diğ. (2005)'ne göre sosyal işlev bozukluğu bu kadar önemli bir eksiklik olduğu halde bu kapsamda oldukça az sayıda çocuk sosyal beceri eğitiminden faydalanabilmektedir. Krasny ve diğ. (2003) çalışmalarında, bireysel seviyede sürdürülen sosyal beceri eğitimi müdahalelerinin de OSB'li kişilerin sosyal becerilerinin gelişiminde belirgin bir fayda sağlamadığını gösteren eski çalışmalardan örnekler vermiştir.

Yapılan araştırmalara göre OSB'li çocuklar sosyal beceri müdahaleleri neticesinde *yetişkin-çocuk ve çocuk-çocuk etkileşimlerinde* olumlu gelişmeler göstermektedir (Rogers, 2000). Bu müdahalelerde kullanılan etkili yöntemler arasında *temel tepki eğitimi, yetişkin yönlendirmesi, çevresel modifikasyonlar, sosyal beceri grupları, sosyal öyküler, video modelleme ve akran aracılı öğretim* yer almaktadır (Bellini ve diğ., 2007, s. 154).

McConnell (2002) da sosyal beceri müdahalelerinin OSB'li çocukların sosyal becerilerini geliştirmede etkili olduğuna vurgu yapmış ve sosyal beceri müdahalelerini beş sınıf altında toplamıştır. Bunlar, (a) *çevresel modifikasyonlar*, (b) *çocuğa özel müdahaleler*, (c) *yardımcı beceri müdahaleleri*, (d) *akran aracılı müdahaleler* ve (e) *kapsamlı müdahaleler* olarak sıralanmıştır.

Strain'e (1983) göre sosyal beceri uygulamaları, çevrenin sosyal özelliklerine bağlı olarak ve tipik gelişim gösteren OSB'li kişilerde atipik gelişim gösterenlere göre daha fazla etkili olan sonuçlar vermektedir.

Dekker ve diğ. (2018)'ne göre sosyal beceri uygulamalarının nihai amacının bu becerilerin eğitim süresinin dışında (uzun süreli olma gibi) ve farklı ortamlarda (günlük yaşam gibi) da gösterilebilmesini sağlamaktır.

Sosyal beceri eğitimi kapsamında yaygın olarak kullanılan ve etkili olduğu bilinen uygulama örneklerinden bazıları aşağıda kısaca açıklanmıştır.

3.5.1.1. Sosyal beceri grupları

Sosyal beceri grupları, OSB'li kişilerin sosyalleşme becerilerini geliştirmeleri için etkili olduğu düşünülen ve en çok kullanılan uygulamalar arasında yer almaktadır (Choque Olsson ve diğ., 2016; Gates ve diğ., 2017; Dekker ve diğ., 2019). Bununla birlikte bu uygulamanın yaygın kullanımına rağmen etkinliğini inceleyen çok az titiz ve iyi tasarlanmış araştırma yapıldığı da çeşitli çalışmalarda belirtilmiştir (Williams, 1989; Choque Olsson ve diğ., 2017; Dekker ve diğ., 2019).

Sosyal beceri grupları uygulaması özellikle yüksek fonksiyonlu OSB'li kişilerde sosyal yeterlilik ve arkadaşlık kalitelerini artırırken yalnızlıklarını azaltmıştır (Reichow ve diğ., 2012).

Krasny ve diğ. (2003), bu alandaki ampirik araştırmaların azlığının olası bir nedeninin ise OSB'ye özgü grup temelli sosyal müfredatın kolayca bulunamaması olduğunu ileri sürerek bir grup temelli sosyal müfredat önerisinde bulunmuşlardır. Krasny ve diğ. (2003)'nin özellikle eğitimciler için sundukları müfredatta sosyal beceri eğitiminin etkili ve eğitim dışı ortamlara da genellenebilmesini sağlayabilecek birkaç faydalı adım aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 3.3. Grup sosyal becerileri müfredatının temel bileşenleri ve bunların nasıl uygulanacağına dair örnekler

Temel Prensipler	Uygulama örnekleri
<i>Soyut kavramları somutlaştırma</i>	Özellikle görsel ipuçları sunarak net açıklama yapma
<i>Temel ve tahmin edilebilirlik sunma</i>	Sistemli ve düzenli bir çalışma rutini oluşturma ve yapılacak adımları tek tek net şekilde açıklama yapma
<i>Seviyeye uygun dil desteği sunma</i>	Grupları dil seviyesine göre sınıflama, dili basitleştirme ve görsel ipucu sunma
<i>Birden fazla öğrenme ortamı sunma</i>	Teknikleri, aktiviteleri, materyalleri ve öğretme tekniklerini çeşitlendirme ve farklı grup büyüklüğü alternatifleri sunma
<i>Hep başkalarının da olduğu aktiviteler kullanma</i>	Her zaman çiftler veya gruplar hâlinde çalışılması, iş birliği ve ortaklığı teşvik etme ve perspektif alma becerilerini öğretme, akranların tercihlerini ve ilgi alanlarını vurgulama
<i>Öz-farkındalık ve öz-saygıyı teşvik etme</i>	Pozitif, besleyici bir ortam yaratma Bireysel güçlü yönleri ve olumlu nitelikleri tanımlama OSB'li kişinin güçlü yönlerini ve olumlu özelliklerini inceleme Yapıcı geri bildirim sağlama
<i>Net hedefler belirleme</i>	OSB'liler için en gerekli becerilere önem verme, sosyal olarak ilgili faaliyetlerden yararlanma, becerinin kullanımı için gerekçe sağlama ve hedefleri ve beceri geliştirmeyi bireyselleştirme
<i>Sıralı ve aşamalı programlama</i>	Karmaşık davranışları özellikli becerilere dönüştürme, aşamaları tek tek sırayla öğretme, sonra uzmanlaşılan becerileri bütünleşmiş olarak uygulama
<i>Programlanmış genellemeler ve bunları sürekli uygulama için fırsat sunma</i>	Ev ve okul için genelleme etkinlikleri sağlama, çeşitli insanlarla ve ortamlarda pratik yaptırma ve bir okul ortamında da sosyal beceri eğitimi sunma

(Kaynak: Krasny ve diğ., 2003 s. 111)

3.5.1.2. Sosyal öyküler/ hikâyeler

Bilimsel dayanaklı uygulamalardan biri olarak kabul edilen sosyal öykü/hikâyeler, ipuçlarının ve uygun tepkilerin verildiği sosyal bir durumu tanımlayan kısa hikâyelerdir (Mason, 2013, s. 2935). Sosyal öyküler ilk olarak Carol Gray tarafından 1991 yılında geliştirilip uygulanmıştır (Lorimer ve diğ., 2002, s. 53; Rowe, 1999, s.12; Thiemann ve Goldstein, 2001, s. 432; Mason, 2013, s. 2936). OSB’li kişilerin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik kısa, kişilerin anlayacağı şekilde net ve görsellerle desteklenmiş olarak hazırlanan, her bir kişiye özgü olarak uyarlanabilecek şekilde uygulanabilen ve belli durum ve ortamlarda bireylerin nasıl davranmaları gerektiğini öykü yoluyla anlatan uygulamalardır (Mason, 2013, s. 2936).

Tekin-İftar ve Olçay-Gül (2012, s. 2), sosyal öyküleri etkililiği kanıtlanmış bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında saymaktadır. OSB’li kişilere hangi durumda nasıl davranılacağını, ne söyleneceğini, görsel desteklerle ve basit bir dille dahi öğretebilen bir uygulamadır. Carol Gray’in (2000) ifadesiyle sosyal öykülerin özelliği betimleyici, yönlendirici ve yansıtıcı cümleler içermeleri, bireyin bakış açısıyla onun ağzından ve onun duygu ve düşüncelerini anlatacak şekilde yazılmış olmalarıdır (Gray ve Garand, 1993, s.3-5; Kokina ve Kern, 2010, s. 813). Sosyal öyküler, OSB’li kişiler için zor durumları ve kavramları açıklayarak onlara ‘*pratik, somut ve sosyal bilgiler*’ sağlamaktadırlar (Gray, 1998, s. 169).

Sosyal öyküler, genelde başkalarının bakış açısını anlamada, sözel iletişim kurmada, kendi duygularını ifade etmede zorluk çeken ve ortama ya da duruma uygun hareket kabiliyeti zayıf olan OSB’li kişilere uygulanabilen, özellikle de sosyal becerilerin gelişimine katkı sağladığı görülen yaygın uygulamalardandır. OSB’li kişinin ihtiyacına yönelik, düzeltilmesi veya silinmesi istenen problem davranışa yönelik, bir seferde tek bir davranışa odaklanarak bireyin seviyesine uygun, anlaşılır ve sade bir dille yazılan, ‘her zaman’ ve ‘asla’ gibi genellemelerden uzak duran, uygun görsellerle desteklenen sosyal öyküler, etkili bir sağıltım aracı olarak kullanılabilir (Özdemir, 2007, s. 51). Sosyal öykülerde kullanılması gereken dört farklı cümle çeşidi ‘*betimleyici, yönerge verici, yansıtıcı cümle*’ (Gray and Garand, 1993, ss. 3-4) ve ‘*doğrulamayı cümleler*’ (Gray, 2000) olarak sıralanmıştır. Ancak sonradan bu cümle çeşitlerine ‘iş birlikçi cümle, kontrol cümlesi’ ve ‘*kısmi cümle*’ de eklenmiştir (Mason, 2013, s. 2936; Leaf ve Ferguson, 2017, s. 370). Kısmi cümleler diğer altı çeşit

cümlelerin eksik yazılarak “...” ile ifade edilen boşluğun öğrenci tarafından doldurulması istenen cümlelerdir.

Sosyal öykü cümle çeşitlerine aşağıdaki cümleler örnek verilebilir:

“Okula genellikle otobüsle giderim” (Betimleyici cümle)

“Öğretmenim benimle konuşurken sessizce oturmaya çalışacağım.” ya da “Eve otobüsle gidebilirim.” (Yönerge verici cümle)

“Tuvaleti kullandığımda annem mutlu olur.” (Yansıtıcı cümle)

“Elleri yıkamak iyi bir davranıştır.” (Doğrulamaya cümle) (Özdemir, 2007, ss. 52-53)

“Ödevlerimi yaparken babam bilmediğim konuları anlatarak bana yardım eder.” (İş birlikçi cümle),

“Yemeğim bittikten sonra ellerimi yıkamayı hatırlamaya çalışacağım.” (Kontrol cümlesi) (Tekin-İftar ve Olçay-Gül, 2012, s. 4)

“Tuvaleti kullandığımda mutlu olur” (Kısmi cümle)

Gray (2000), kontrol, iş birlikçi ve kısmi cümlelerin yüksek bilişsel düzeyde işleve sahip çocuklarda kullanılabildiğini belirtmiştir.

Sosyal öykülerin bireyin bilgiyi içselleştirebilmesi amacıyla birinci tekil şahısta yazılması gerekir. Eğer öykü zamirleri kullanmakta zorlanan bir birey için yazılıyorsa birinci ve üçüncü tekil şahıslar arasında dönüşümlü olarak yazılır. Bu sayede çocuğun isimleri zamirlerle bağlantılı hale getirebilmelerini sağlar (Karaaslan ve Kutlu, 2010, s. 7).

Sosyal öyküler iki türe ayrılmaktadır. Bunlar, (1) betimleyici, yönlendirici, doğrulamaya ve bakış açısı açıklayıcı cümlelerden oluşan *temel sosyal öykü* ve (2) İlk dört cümle çeşidine ek olarak iş birlikçi, kontrol cümlesi ve kısmi cümle de içeren *tam sosyal öyküdür* (Reynhout ve Carter, 2006, s. 446).

Sosyal öyküler, diğer sosyal beceri uygulamalarıyla birlikte de kullanılabilir. Mesela sosyal öyküler video modelleme uygulamasıyla birleştirilerek daha etkin ve verimli hale getirilebilir (Leaf ve diğ., 2015, s. 375).

Ancak sosyal öykülerin belli sınırlılıkları da yer almaktadır. Olçay-Gül (2013) bu uygulamanın temel sınırlılığını genel olarak sınırdan zekâ ya da çok hafif düzeyde

zihinsel yetersizlik tanısı almış, yüksek işlevli OSB'lilerde ve iyi düzeyde okunamı anlama veya okuma becerisine sahip bireylerde etkili olması olarak belirtmiştir.

Sosyal öykülerin etkili olabilmesi için:

- Öykülerin hedeflenen durumdan hemen önce okunması,
- Ortamda dikkat dağıtıcı herhangi bir durum veya nesnenin bulunmaması, bireyin yaşına ve kelime dağarcığına uygun olması (Rowe, 1999, s. 12),
- Bireyin dil seviyesine göre uygun sözcüklerin seçilmesi (Mason, 2013, s. 2937),
- Öykü okunmadan önce bireye kendine bir öykü okunacağını ifade edilmesi önemlidir (Olçay-Gül, 2013, s. 66).

Sosyal öyküler, sosyal beceri kazandırmada tek başına uygulanabildiği gibi teknoloji destekli etkileşimli (Bozkurt, 2016) olarak veya müzikle birlikte (Gebeloğlu, 2016) uygulama da etkili olmaktadır.

Diğer uygulama örneklerinden farklı olarak sosyal öykülerin gücü onların “özelleştirilebilirliği”yle (Camilleri ve diğ., 2022) yakından ilgili olmasındadır. Nitekim her uygulama benzer ortak ilkelere dayanmaktadır ama hiçbir sosyal öykü bir diğeri ile aynı değildir. Bu öykülerin uygulanmasındaki değişiklik derecesinin sonuçların da büyük oranda farklı olmasına neden olduğu da söylenmektedir (Camilleri ve diğ., 2022).

Aşağıda örnek bir sosyal öykü yer almaktadır:

- *Benim okulumda öğrenciler öğle yemeklerini kafeteryada yerler.*
- *Kafeterya yemek sırasında çok kalabalık olabilir.*
- *Ben tepsimi alıp sıranın en sonunda bekliyorum. Ben sıranın diğerleriyle birlikte yemeğimi almak için sıranın en sonunda bekliyorum.*
- *Beklemek zorunda olduğumda farklı şeyler düşünürüm. Bir şarkıyı ya da en çok sevdiğim kitabı düşünürüm.*
- *Sonra benim sıram gelir ve yemeğimi seçebilirim.*
- *Sırada beklemek zordur, fakat sabırla beklemek için elimden geleni yapıyorum. Herkes sırasını beklediğinde mutlu olur (Karaaslan ve Kutlu, 2010, s. 10).*

Kısacası sosyal öyküler, OSB'li bireylere belli sosyal beceri ve davranışları öğretmek amacıyla uygulanan her bireyde sonuç farklı olsa da etkisi kanıtlanmış, yaygın ve etkili sosyal beceri müdahale uygulamaları arasında yer almaktadır.

3.5.1.3. Akran aracılı eğitim

OSB'li çocukların sosyal etkileşim ve iletişimdeki yetersizliklerini azaltmak veya gidermek amacıyla uygulanan yöntemlerden biri de temelinde davranışçı ve sosyal öğrenme teorileri olan akran aracılı öğretim uygulamalarıdır (Sperry ve diğ., 2010, s. 256). Tarihi 1970'lere dayanan bu uygulama yöntemi (Thiemann-Bourque, 2013), NAC-National Autism Center- (2015) ve NPDC on ASD - The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder- (2014) raporlarında bilimsel dayanağı olan uygulamalar arasında yer almaktadır. Odluyurt ve Orum- Çattık (2019, s. 1044) akran aracılı uygulamaları erken çocukluk döneminden yetişkinliğe geçiş dönemine kadar olan süreçte OSB olan kişilere çoğunlukla sosyal etkileşim, iletişim, oyun becerilerinin öğretiminde doğal ya da yapılandırılmış öğretim ortamlarında etkili olarak kullanılabilen uygulamalar olarak tanımlamaktadır.

Akran aracılı öğretim uygulamalarında amaç, sosyal yeterliliği olan akranların sistematik ipuçları sunma ve model olma yoluyla OSB olan çocuklarla etkileşim başlatmak, bu etkileşimi sürdürmek ve zaman zaman da bu etkileşimle birlikte onlara bilgi, beceri ve davranışlar kazandırmaktır. Akran aracılı uygulamalarda, OSB'li akranlarını akademik ve sosyal beceriler yönünden nasıl destekleyecekleri, normal gelişim gösteren aynı veya benzer gelişim düzeyindeki akranlarına öğretilmektedir (Özaydın ve diğ., 2008; Odluyurt ve Orum- Çattık, 2019, s. 1045).

Akran aracılı eğitim ve uygulamalar, OSB'li çocuklar ve gençler için akranlarıyla sosyal etkileşimi artırmak ve OSB'li öğrencilerin yeni edindikleri becerileri çeşitli ortamlara ve bireylere genellemelerine yardımcı olmak maksadıyla tasarlanmış uygulamalardır. Sperry ve diğ. (2010, s. 257), akran aracılı eğitim ve uygulamaların hedeflerini şu şekilde sıralamıştır:

- Normal gelişim gösteren akranlarına, OSB'li çocuklar ve gençlerle konuşma ve etkileşimde bulunma yollarını öğretmek,
- OSB'li çocuk ve gençlerle normal gelişim gösteren akranlarının etkileşim sıklığını artırmak,

- OSB'li öğrencilerle akranlarının sosyal girişimlerini sınıftaki etkinliklere yaymak,
- Öğretmenlerin ve yetişkinlerin desteğini en aza indirmek (örn. yönlendirmeler, pekiştirme) ve
- Tipik olarak gelişen akranlarla OSB'li öğrenciler arasında olumlu ve kaliteli doğal etkileşimleri teşvik etmek.

Thiemann-Bourque (2013) ise bu hedeflere ek ve farklı olarak şunu eklemektedir:

- Çocukların sözlü ve sözlü olmayan sosyal iletişim davranışları repertuarını artıran doğrudan talimat vermeyi sağlamak (örneğin ortak oyun rutinlerine katılma, sıra alma ve paylaşma, konuyu sürdürme amaçlı konuşmayı devam ettirme ve iltifat, tezahürat gibi sosyal incelikleri kullanma... gibi).

Farklı türde akran aracılı eğitim uygulamaları bulunmaktadır. Utley ve diğ. (1997), bu uygulamaları, akran modelliği (peer modeling), akran öğretimi (peer tutoring), akran izlemeli öğretim (peer monitoring), akran ağı oluşturma (peer networking), gruba yönelik izlerlik (group oriented contingencies) ve akran başlatmalı öğretim (peer initiation training) olarak 6 gruba ayırmıştır. Bunlar arasında çocukların sosyal etkileşim davranışlarına doğrudan etki eden yöntemin ise akran başlatmalı öğretim yöntemi olduğunu ifade etmişlerdir.

DiSalvo ve Oswald (2002), akran aracılı uygulamaların OSB olan çocuklara doğal ortamlarda iletişim fırsatları sağlama, işlevsel ifade edici dil becerilerinin artırılması, akademik ve sosyal becerilerin etkili biçimde öğrenilmesi, uygun olmayan davranışları azaltma ve becerilerin genellenme olasılığını artırma gibi alanlarda her iki akran için de oldukça önemli katkılar sunduğunu belirtmektedir.

3.5.1.4. Temel tepki öğretimi (TTÖ)

Temel Tepki Öğretimi ([TTÖ], Pivotal Response Training [PRT]), OSB'li kişiler için hedeflenen ve hedeflenmeyen iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla uygulanan bilimselliği kanıtlanmış birkaç uygulama arasında yer alan popüler bir yöntemdir (Forbes ve diğ., 2020). Temeli uygulamalı davranış analiziyle gelişimsel psikolojiye dayanmaktadır. TTÖ, uyaran ve tepki genellemesini kolaylaştırma, ipucu bağımlılığını azaltma ve bireyin güdülenmesini artırma amaçlarını güden ve öğretimin

doğal ortamlarda sunulmasını temel alan doğal öğretim uygulamalarından biridir. (Suhrheinrich, 2010, s. 15).

Koegel ve Koegel'in (2012; 2019) tanımıyla TTÖ, gelişimsel bir yaklaşım ve uygulamalı davranış analizi süreçlerini kullanan kapsamlı bir hizmet sunum modelidir. TTÖ bireyin doğal ortamları bağlamında öğrenme fırsatları sağlamayı amaçlamakta ve temel tepkilerin hedeflenmesi neticesi hedeflenmemiş olan ikincil alanlarda da gelişimin görüldüğü bir uygulamadır. Bu temel tepkileri öğrenen OSB'li çocuğun diğer alanlarda da iyileşme gösterdiği görülmektedir. TTÖ sayesinde OSB'li çocukların sözlü ve sözsüz iletişim becerileri gelişmekte, kelime kullanımı artabilmekte ve daha önce konuşamayan çocuklardaki fonksiyonel dil kullanımı artabilmektedir (Koegel ve diğ., 1998; Koegel ve Koegel, 2012; 2019).

TTÖ kapsamında çalışılan beş temel alan vardır. Bunlar, *motivasyon, çoklu ipuçlarına yanıt verme, kendi kendini yönetme, kendi kendine girişimler ve empati* olarak sıralanır (Koegel ve Koegel, 2019, s. 14). TTÖ'yü Koegel ve arkadaşları geliştirmiştir (Raising Children, 2022). TTÖ, OSB'li çocuklarla erken, yoğun ve sık aralıklarla yapılan ve çocuğun doğal çevresinde veya doğal çevresine yakın koşullar altında gerçekleştirilerek ailenin de katılımının sağlandığı ve önemsendiği bir öğretim uygulamasıdır (Renshaw ve Kuriakose, 2011). TTÖ sayesinde çocuklar sembolik oyun becerisi kazanabilmekte ve sembolik oyun seanslarıyla öğretilenleri daha sonraki oyunlarına genelleme becerisi kazanabilmektedir (Stahmer, 1995). TTÖ nin temel özellikleri arasında edinilmesi gereken hedef davranışların öğretiminin erken verilmesi, yoğun olması, öğretimde ailenin de rol alması, doğal çevrede sunulması ve veri toplanması yer almaktadır (Bozkuş-Genç ve Yücesoy-Özkan, 2016, ss. 227-228). Özellikle ailenin eğitimlerde rol alması, eğitimlerin doğal ortamlarda gerçekleştirilmesi ve OSB'li çocukların gerektiğinde sosyal etkileşimi başlatmaları, komutlara doğru tepki vermeleri amacıyla doğru ve yerinde pekiştireçlerle çocuklarda motivasyonun artırılmasını sağlamada TTÖ oldukça etkilidir. Bozkuş-Genç ve Yücesoy-Özkan (2016, ss. 231-233) TTÖ uygulamasının kullanımı sırasında özellikle etkinliklerde kullanılacak araç- gereçlerin seçiminde çocuğa seçme fırsatı sağlanmasına, doğal pekiştireçlerin kullanılmasına, girişimlerin de pekiştirilmesine, önceden öğrenilmiş davranışlarla yeni öğrenilecek olanların harmanlanarak

verilmesine ve son olarak da davranışların çeşitlendirilmesine dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar.

3.5.1.5. Video modelleme

Video modelleme, OSB’li çocukların belli sosyal becerileri edinmeleri için kullanılan etkili öğretim yöntemlerinden biridir (Weiss ve diğ., 2015, s. 155). Video modelleme müdahaleleri, bir çocuğun, öğretilmekte olan bir davranışta yer alan yetişkinlerin, akranlarının veya kendisinin olumlu örneklerinin video kasetlerini izlemesini içermektedir (Delano, 2007).

OSB’li çocuklar, sosyal davranış ve becerileri normal gelişim gösteren akranları gibi gözlem ve taklit yoluyla öğrenemedikleri için onlara bu tür davranış ve becerileri öğretmek amacıyla uygun yöntemlerle sistematik öğretim tekniği uygulamak gerekmektedir (Çetrez-Arıcan ve diğ., 2018). İletişimi başlatma ve devam ettirme, bakış açısı alma, paylaşma, yardım etme, duygu paylaşımı gibi belli sosyal becerileri göstermekte zorluk yaşayan OSB’liler için video modelleme yönteminin uygun şart ve ortamlarda kullanılmasıyla istenen sonuçlara erişilmesi mümkün olabilmektedir (Weiss ve diğ.,2015).

Nitekim Weiss ve diğerlerinin (2015) de ifade ettiği gibi video modellemede öğretilmek istenen hedef davranış aşamalara bölünebilir; akran desteğiyle, öğretmen veya ebeveyn desteğiyle, hatta OSB’li çocuğun kendisi de işin içine katılarak yapılan video kayıtlarla görsel bir sunum hazırlanır. Hazırlanan videoların birinci veya üçüncü şahıs bakış açısıyla gösterimi seçeneklerinden biri seçilebilir. Gerektiğinde seslendirmeler veya duruma uygun diyaloglar eklenerek hedef davranışın öğretimi belli bir sistemle ve düzenli tekrarlar sağlanabilir.

Delano (2007), video modelleme yönteminin Bandura’nın (1969) sosyal öğrenme teorisiyle uyumlu oluşundan bahsederek bu yöntemin gözlemsel öğrenmenin gücünden yararlanan ve OSB’li çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için oldukça uygun olan çok yönlü bir müdahale olduğunu belirtmektedir. Sherer ve diğ. (2001) de video modellemenin, dikkat ve dil taleplerini azalttığı, bir öğretmenle sosyal etkileşimi gerektirmediği ve bilgileri görsel bir formatta sunduğu için zaten birçok çocuğa pekiştirici olabileceğini belirterek OSB’li çocuklar için etkili bir müdahale olabileceğini ifade etmişlerdir.



4. YALOVA'DA YAŞAYAN OSB'Lİ ÇOCUKLARIN SOSYALLEŞMESİNDE EĞİTİMİN ROLÜNE İLİŞKİN VELİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİNE DAİR SAHA ARAŞTIRMASI

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmaya dâhil edilen katılımcıları belirleyen kriterler, araştırmanın sınırlılıkları, kullanılan veri toplama tekniği ve süreci ile verilerin analizi anlatılmıştır. Sonrasında araştırma bulguları bağlamında nicel veriler sosyo-demografik göstergeler ile nitel bulgular ise tema, kategori ve kodlarla birlikte anlatılarak verilmiştir. Son olarak bulgulara dair yorumları da içeren tartışma ile bölüm sonlandırılmıştır.

4.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma Yalova'daki özel eğitim kurumlarında eğitim görmekte olan otizm (OSB) tanısı almış çocukların sosyalleşmelerinde aldıkları eğitimin etkisinin eğitimciler ve aileler gözünden değerlendirilmesini hedeflemektedir. Söz konusu hedefe ek olarak, bu süreçte ailelerin de çocuklarının eğitimi hakkında bilgi sahibi olması ve/veya eğitim alarak okul dışında da çocuklarının eğitimine katkı sunmasının genel olarak çocukların sosyal beceri edinimlerine ve sosyalleşmelerine katkısının araştırılması da hedeflenmiştir. Son olarak da, öğretmenlerin eğitimlerinin, alan uzmanlıklarının OSB'li çocukların sosyalleşme becerisine katkısının nasıl olabileceğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Ayrıca tüm bu aşamalarda etkili bir sosyal hizmet müdahalesinin bu eğitim ortamındaki verimliliği ve etkinliği artırmadaki gerekliliğine de vurgu yapılmıştır.

Bilimsel çalışmalarda nitel, nicel ve karma olmak üzere üç temel araştırma yöntemi bulunmaktadır. Bu üç yöntemden hangisinin tercih edileceğini belirleyen temel unsur ise araştırmanın problemidir. Zira bilimsel araştırmalarda problemi araştırmaya en uygun yöntem kullanılmalıdır ve nitel araştırmalar temelde anlama odaklı araştırmalardır (Creswell, 2017). Bu çalışmanın amacı doğrultusunda da ana problem eğitimin OSB'li çocukların sosyalleşmesine etkisi ve sosyal hizmetin bu süreçteki rolünü anlamak oluşturduğundan nitel yöntem tercih edilmiştir. Ayrıca bir konu veya problem keşfedilmesi ve kompleks bir konuyu daha derinlemesine araştırılması gerektiğinde; araştırmacı ve katılımcı arasında hiyerarşiyi azaltmak ve katılımcıların söz konusu bir konuyu/fenomeni/problemi nasıl ele aldıklarının anlaşılması istenmesi

durumunda nitel araştırmaların tercih edilebileceği (Creswell, 2015, ss. 40-48) bilgisi de bu çalışmada nitel yöntemin tercih edilmesinde etkili olmuştur.

Bu alışma kapsamında sürecin bizzat aktörleri olarak eğitimciler ve OSB’li çocukların ailelerinin söz konusu eğitim ve sosyalleşme sürecine dair görüşleri, bakış açıları, deneyimleri ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Özetle sosyal ya da beşer bir probleme bireylerin veya grupların atfettiği anlamları keşfetme, deneyimleri ortaya çıkarma ve anlamaya yönelik bir yaklaşımı benimseyen bir nitel araştırma deseni olan fenomenolojik yöntem (Altunışık ve diğ., 2012, s. 303; Creswell, 2017, s. 4) kullanılmıştır. Bilindiği üzere araştırılan fenomeni deneyimleyenlerin neyi, nasıl deneyimlediklerini bulmayı ve bireylerin deneyimlerini anlamayı gerektiren problemler fenomenolojik yaklaşımı gerektirmektedir (Creswell, 2015). Tüm bu sebepler ve anlatılanlar göstermektedir ki bu araştırmanın problemini ve alt problemlerini açıklığa kavuşturmak için nitel yöntem ve fenomenolojik desen en uygun bilimsel yöntem ve tekniktir.

4.2. Araştırmanın Evreni ve Araştırma Grubu

Bu çalışmanın evrenini, Yalova ili sınırları içindeki okul ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim gören tüm öğrencilerin velileri ile aynı kurumlardaki OSB’li çocuklara eğitim veren öğretmenler oluştırmaktadır. Bu kurumlarda eğitim gören toplam 98 OSB’li ocuk bulunmaktadır. Bu bağlamda veli evrenini bu çocukların velileri oluştırmaktadır. 2 özel eğitim uygulama okulu ve anaokulu, 15 özel eğitim alt sınıfı ve merkez ilçede yer alan toplam 7 özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan 130 kadar eğitimci (zel eğitim ğretmeni, dil ve konuşma terapisti, ocuk gelişimci, psikolog, ergoterapist) de ğretmen evrenini oluştırmaktadır. Ancak araştırma modeli nitel olduğu için bu çalışmada evreni temsil ettiği düşünülen bir örneklem grubuyla çalışmaktan ziyade, var olan bir probleme dair kişilerin (bu çalışmada veli ve öğretmenlerin) görüşlerine dair derinlemesine analiz yapma ve deneyimlerini ortaya çıkarıp anlamaya yönelik bir yaklaşım tercih edildiği için araştırma grubu belirlenmesi tercih edilmiştir.

Bu çalışmada da araştırma grubu oluştırulurken katılımcılar; çalışmanın amacını en iyi ortaya çıkarabilecek şekilde ve çalışmanın amacına katkı sunabilecek verileri verecek niteliklere sahip özellikleri bulunduran ve belirlenen ltleri karşılayan kişilerden seçilmiştir.

Bu kişiler arasından uygun kişileri seçebilmek için ilgili kurumlardaki idarecilerin desteğine başvurulmuştur. Öncelikle öğretmenlere ulaşılmış daha sonra bu öğretmenlerin yönlendirmesiyle de diğer öğretmenlere ve çalışmaya desteği en üst seviyede olabilecek velilere ulaşım sağlanmıştır. Bu bağlamda araştırma grubu 10 OSB’li çocuk velisi ve 10 OSB’li çocuklara eğitim veren öğretmen ve eğitimci olarak belirlenmiştir.

4.3. Araştırma Grubunun Seçimi ve Nitelikleri

Bu çalışmada da araştırmanın katılımcılarını belirlemek için nitel çalışmalarda kullanılan amaçlı örnekleme (olasılıksız) yöntemine dâhil olan kartopu tekniği (Krysik ve Finn, 2015, s. 200-201) kullanılmıştır.

Burada bahsi geçen ölçütler araştırmacının kendi oluşturduğu ölçüt listesine göre belirlenmiştir. Bu bağlamda görüşmecileri belirlerken kullanılan kıstaslar aşağıda belirtilmiştir:

- Yalova’da ikamet eden ve çocuğu özel eğitim okulu, sınıfı veya özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinde eğitim alan OSB’li çocukların ebeveyni olması, sorulacak soruları anlayabilecek ve cevaplandırabilecek bilişsel düzeyde olması ve gönüllülük esası ile araştırmaya katılmayı kabul etmesi,
- Yalova’daki yukarıda belirtilen kurumlarda çalışabilecek bir bölümden mezun olması ve hâlihazırda OSB’li çocuklara eğitim vermekte olan öğretmen, çocuk gelişimcisi ve dil ve konuşma terapisti olması ve gönüllülük esasıyla araştırmaya katılmak istemesi.

Yukarıdaki kıstaslar doğrultusunda katılımcıların tespiti için öncelikle Yalova İl Milli Eğitim Müdürlüğünden özel eğitim veren, özel eğitim sınıfına sahip olan okullar belirlenmiştir. Özel rehabilitasyon merkezleri de Google üzerinden araştırılarak tespit edilmiştir. Resmi yazı ile ilgili okullara gidilmiş yöneticilerle bire bir irtibata geçilmiş ve okul yöneticilerinin yönlendirmesiyle alanında tecrübeli hocalarla bağlantı kurulmuştur. Öğretmenler de çalışma sorularına en net, rahat cevap verecek istek ve yeterlilikteki velilere yönlendirmişlerdir. Böylece çalışmanın katılımcı listesi oluşturulmuştur.

Aşağıdaki tablolardan Tablo 4.1. eğitimci olan katılımcı bilgilerini, Tablo 4.2. ise OSB’li çocuk velisi olan katılımcıları göstermektedir.

Tablo 4.1. OSB’li çocuklara eğitim veren katılımcılara ait bilgileri gösteren tablo

Katılımcı kodu	Mesleki Deneyim	Mezun olunan bölüm
Ö1	8 Yıl	Özel Eğitim
Ö2	4 Yıl	Özel Eğitim
Ö3	3 Yıl	Özel Eğitim
Ö4	3 Yıl	Özel Eğitim
Ö5	6 Yıl	Çocuk Gelişimi
Ö6	10 Yıl	Sınıf Öğretmeni
Ö7	8 Yıl	Özel Eğitim
Ö8	8 Yıl	Özel Eğitim
Ö9	2 Yıl	Dil ve Konuşma Terapisi
Ö10	12 Yıl	Okul Öncesi Öğretmenliği

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere eğitimci olan katılımcılardan 6’sı özel eğitim alanında eğitim görmüştür. Çocuk gelişimi, sınıf öğretmeni, dil ve konuşma terapisi, okul öncesi öğretmenliği alanında eğitim alan birer katılımcı bulunmak üzere araştırmada toplam 10 eğitimci yer almaktadır.

Tablo 4.2. OSB’li çocuğun velisi olan katılımcıları gösteren tablo

Katılımcı kodu	Aile Türü	Çocuk Sayısı	Sosyal Güvence	Ekonomik Durum	Meslek	Eğitim Durumu	Medeni Durumu
V1	Boşanmış Aile	2	-	-	-	İlkokul	Bekâr
V2	Çekirdek	3	Var	Asgari Ücret	Ev Hanımı	Orta Okul	Evli
V3	Çekirdek	2	Var	Orta	Ev Hanımı	Orta Okul	Evli
V4	Çekirdek	2	Var	Orta	Ev Hanımı	Ön Lisans	Evli
V5	Çekirdek	2	Var	Orta	Ev Hanımı	Lise	Evli
V6	Çekirdek	3	Var	Üst	Ev Hanımı	Lise	Evli
V7	Çekirdek	4	Yok	Orta	Ev Hanımı	İlkokul	Evli
V8	Çekirdek	2	Var	Orta	Ev Hanımı	Lise	Evli
V9	Boşanmış Aile	1	Var	Orta	Muhasebe	Lisans	Bekâr
V10	Çekirdek	2	Var	Orta	Ev Hanımı	Lisans	Evli

Bu araştırma kapsamında iki farklı katılımcı grubu ile çalışma sürdürülmüştür. Bu kapsamda Tablo 4.2.de OSB’li çocukların velisi olan katılımcılara dair bilgiler yer almaktadır. Buna göre katılımcıların medeni durumu 8’i evli, 2’si bekâr şeklindedir. Katılımcıların 8’i ev hanımı iken biri muhasebeci olup bir katılımcı hariç diğerlerinin sosyal güvencesi bulunmaktadır. Katılımcıların gelir düzeyi ise biri asgari ücret, 7’si orta ve biri üst düzey şeklinde dağılım göstermektedir. Aile türü olarak ise OSB’li 8 çocuğun ailesinin çekirdek aile, ikisinin ise boşanmış olduğu görülmektedir.

Özetle araştırmada Yalova ili sınırları içindeki özel eğitim uygulama okulu, özel eğitim anaokulu, özel eğitim sınıfları ve özel rehabilitasyon merkezlerinde eğitim alan otizmli çocukların velileri ile buradaki çocuklara eğitim veren eğitimcilerle olmak üzere her iki gruptan 10’ar katılımcı ile toplamda 20 kişilik bir katılımcı grubuyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

4.4. Veri Toplama Tekniği ve Süreci

Bilimsel araştırmalar birbirini takip eden sistematik bir araştırma metodudur ve araştırma probleminin belirlenmesinin ardından ise probleme uygun yöntemin tespiti ve verilerin hangi teknikle toplanacağı aşaması gelmektedir. Bu bağlamda nitel yöntemde kullanılan belli başlı veri toplama teknikleri (görüşme, doküman analizi, gözlem gibi) bulunmaktadır. Ancak fenomenolojik çalışmalarda öznel deneyimlerini, bakış açılarını ve anlam dünyalarını keşfetmek esas olduğu için bu bilgileri elde etmede genellikle görüşme tekniği kullanılmaktadır (Merriam, 2015). Görüşmelerde veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile edinilmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı ve kapsamına uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış sorular için üniversitenin ilgili birimine başvurulmuştur. Yalova Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından araştırmaya onay verilmiştir. Söz konusu belge 29.11.2022 tarihli ve 2022/122 protokol numaralı etik onay belgesi EK-3'te yer almaktadır. Alınan onay sonrası yapılan görüşmelerde demografik bilgileri de içeren iki adet yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK-1 ve EK-2) kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun soruları literatürden faydalanılarak çalışmacı ve danışmanı tarafından hazırlanmış, uzman görüşleri alınarak gözden geçirilip sorulara son hâli verilmiştir. Creswell (2017) nitel araştırma yapan araştırmacıların, doküman incelemesi, davranış gözlemi ya da katılımcılarla mülakat yapma yoluyla verileri toplamasının mümkün olduğunu ifade etmektedir. Bu maksatla, araştırma soruları göz önünde bulundurularak hem veliler hem de eğitimciler için araştırmacı tarafından iki ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu tasarlanmıştır.

Araştırmada kullanılan görüşme formunda velilere nicel verilerin alınması dışında toplam 37 soru sorulmuş; öğretmenlere de nicel veriler dışında toplam 22 soru sorulmuştur. Velilerle uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları tezin araştırma soruları göz önünde bulundurularak hazırlanmış ve şu başlıklar altında sorular sıralanmıştır:

A. Otizmin Kabul, Tanı ve Süreçle ilgili Sorular

B. Otizmlı Çocuğun Eğitimiyle İlgili Sorular

C. Otizmlı Çocuğun Aile, Okul ve Çevrede Sosyalleşmesine Yönelik Sorular

D. Sosyal Hizmet Desteği ve Gereksinimlerine İlişkin Sorular

Eğitimcilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme soruları da yine çalışmanın problemine ve alt problemlerine, literatüre göre belirlenmiş ve şu başlıklara göre şekillendirilmiştir:

A. Öğretmenle İlgili Mesleki Sorular

B. Otizmlili Çocuğun Eğitimiyle İlgili Sorular

C. Otizmlili Çocuğun Sosyalleşmesiyle İlgili Sorular

D. Sosyal Hizmet Desteği ve Gereksinimine Dair Sorular

4.5. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması, kartopu tekniği kullanılarak araştırmaya en üst düzeyde katkı sunabilecek ölçüt niteliklerine sahip katılımcılar ile bizzat araştırmacı tarafından yüz yüze görüşme şeklinde yapılmıştır. Öncelikle katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış ve aydınlatılmış onam formu (EK-5) okutularak imzalatılmıştır. Görüşmelerde katılımcıların rızaları alınmak şartıyla ses kaydı alınmıştır. Ses kayıt aracı olarak araştırmacının ses kayıt cihazı kullanılmış bunun haricinde bir cihaz kullanılmamıştır. Etik onay gereği araştırma için verilen tarih aralığı 18 Ocak 2023 ile 15 Mayıs 2023 olmasına rağmen 6 Şubat 2023 depremi dolayısıyla okulların açılması gecikmiş ve görüşmelere 23 Şubat tarihinde başlanmıştır.

Elde edilen ses kayıtları ise yine araştırmacı tarafından deşifre edilerek yazılı dokümana dönüştürülmüştür. Yazılı dokümanlarda katılımcıları ifade eden kodlar kullanılmıştır. Bu dokümanlar, etik kurallara uygun bir şekilde dosyalanmıştır. 20 kişi ile yapılan görüşme süresi toplam 824 dakika 30 saniye tutmuştur. Velilerle yapılan görüşmelerin ortalama süresi 46 dakika civarı olup öğretmenlerle olan görüşmelerin ortalama süresi 33 dakika civarı seyretmiştir.

Velilerle yapılan görüşmelerin deşifreler Times New Roman 12 punto ile 1,15 aralıkla yazılmış ve toplam 178 sayfa tutmuştur. Veli başına ortalama 18 sayfa tutan deşifre yer almaktadır. Eğitimcilerle yapılan deşifreler de yine Times New Roman 12 punto ile 1,15 aralıkla yazılmış ve toplam 102 sayfa tutmuştur. Öğretmen başına ortalama 10 sayfa deşifre yer almıştır.

4.6. Verilerin Analizi

Bu araştırmada, OSB’li çocukların sosyalleşmesinde ve sosyal beceri elde etmelerinde aldıkları eğitimin etkisinin eğitimci ve veliler tarafından değerlendirilmesi; OSB tanı süreci ve eğitime başlamayla görülen gelişim ve değişimlerin nasıl olduğuna dair bilgi toplanması, eğitimci ve velilere sunulabilecek bir sosyal hizmet müdahalesi ve gereksinimlerinin OSB’li çocukların eğitimine nasıl katkısı olacağı incelenmiştir. Bu amaçla yapılan mülakatların bilgi formu kısımları betimsel analiz ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen mülakat dökümlerinden elde edilen veriler ise içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi dokümanların, mülakat dökümlerinin ya da ses kayıtlarının karakterize edilmesi ve karşılaştırılması için kullanılan bir teknik olup amacı, katılımcıların görüşlerinin içeriklerini sistematik olarak tanımlamaktır (Altunışık ve diğ., 2012, s. 324).

Verilerin analizi için öncelikle görüşmeler deşifre edilmiş yani yazıya dklmştir. Sonrasında bu görüşme dokümanları araştırmacı tarafından okunarak bilimsel etik gereği gizlenmesi gerekli görülen bilgilerden temizlenmiş ve katılımcılara kodlar verilmiştir. Öğretmen olan katılımcılar 1, 2 ... 10 şeklinde, veli olan katılımcılar ise V1, V2... V10 şeklinde kodlanarak kimlikleri gizlenmiştir.

Araştırmada tema boyutu ve katılımcı sayısı dikkate alındığında el ile kodlama tercihi uygun olmayacağından uluslararası bilimsel çalışmalarda kullanılan lisanslı MAXQDA 2022 yazılım programı tercih edilmiştir. Metodolojik olarak verilerin analizinde tümevarımsal kodlama yolu takip edilerek nitel araştırma yöntemi için en yaygın ve uygun programlardan biri olan Max Qualitative Data Analysis (MAXQDA 2022) bilgisayar destekli programın kullanımı araştırmacılara verileri görselleştirmede ve bütünlük içinde sunmada kolaylık sağlayarak bilimsel araştırma sürecinin daha sağlıklı sürdürülmesine olanak vermektedir.

4.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışmada kavramsal ve kuramsal çerçevenin yazıldığı aşamada, verilerin toplandığı görüşme sürecinde ve verilerin deşifresi aşamasında olmak üzere farklı şekillerde zorluklar yaşanmış ve bu zorluklar çalışma için sınırlılıklar oluşturmuşlardır. Buna göre çalışmadaki başlıca sınırlılıklar şu şekildedir:

Bu araştırma, tek bir il sınırları içerisinde yürütülmüş olup tüm OSB’li çocukların sosyalleşmesinde eğitimin rolüne yönelik kesin yargıların ortaya konabilmesini mümkün kılmadığından dolayı bir sınırlılık oluşturmaktadır.

Katılımcılara ulaşabilmek ve araştırmaya dâhil olmalarını sağlayabilmek bir diğer sınırlayıcı faktör olmuştur.

Eğitim kurumlarının farklı mahallelerde ve ilçelerde olması, görüşmeye gidilen günlerde vakti müsait olan veli ve öğretmenlere ulaşım, sınırlayıcı bir diğer unsur olmuştur.

Bazı görüşmelerin ayrı ve sessiz bir mekânda gerçekleştirilemeyip öğretmenler odası, öğrencinin de bulunduğu sınıf veya başkalarının da olduğu kantin gibi ortamlarda gerçekleştirilmek zorunda kalınması deşifre sürecinde sıkıntılara sebep olan bir sınırlılık olmuştur.

Ayrıca zaman zaman görüşmeyi gören kimselerin gayri ihtiyarı konuşmaya dâhil olmaları deşifre sürecinin uzamasına, bazen de plan dışı durumların görüşmelerin durdurulup ara verilerek tekrar başlaması nedeniyle bağlamdan kopmaya neden olmuştur. Bu sebeple de tekrar önceki konuları özetleme gerekliliği de görüşme sürelerinin uzamasına benzer konuların tekrar edilerek deşifre sürecinde sıkıntılara neden olması başka bir sınırlayıcı etmen olmuştur.

Etik kurul onay sürecinin etik kurul üyelerinin değişimi sebebiyle gecikmesi, ocak-mayıs ayları arasında yapılması planlanan görüşmelerin Şubat ortasına sarkmasına neden olması, bu sebeple de yapılacak görüşmelerin çok kısıtlı bir süreçte tamamlanmaya çalışılması da önemli bir sınırlayıcı olmuştur.

Sosyal hizmet literatüründe kaynak çeşitliliğinin azlığı, mevcut olanların da genellikle yurtdışı çalışmalar oluşu, çalışmanın seyrinde faydalanılacak kaynaklar noktasında bir diğer sınırlayıcı etken olmuştur.

4.8. Araştırmanın Bulguları

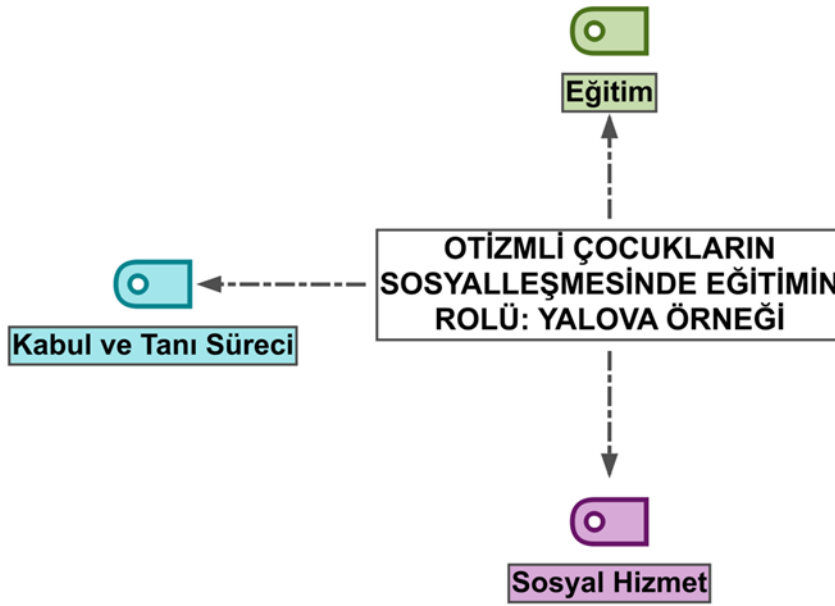
Araştırma problemine açıklık getirilmesi adına yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular bu başlık altında sunulmuştur. Katılımcı ifadelerine dayanan veri analizi sonucu 3 tema ortaya çıkmıştır. Söz konusu temalar ise “*Kabul ve Tanı Süreci*”, “*Eğitim*” ve “*Sosyal Hizmet*” şeklinde olup içerikleri özetle şu şekildedir:

Kabul ve Tanı Süreci teması OSB’li çocuktaki sendromları, ailenin öğrenme sürecini ve OSB’li çocukların eğitim öncesi sosyalleşme durumlarını ortaya koyan bir içeriğe sahiptir.

Eğitim teması OSB’li çocukların eğitimlerindeki metot ve yöntemleri, sosyalleşme ile ilgili kazanımları, eğitimdeki mevcut sorunları hem eğitim sistemi hem de aile/öğrenci bağlamında ele alan, yapılması ve dikkat edilmesi gerekenlere de dikkat çeken bir içeriğe sahiptir.

Sosyal Hizmet teması çalışmanın uygulamadaki çıktısı olarak aileye, OSB’li çocuğa ve eğitimcilere yönelik yapılabilecek sosyal hizmet uygulamalarının nasıl olabileceğini ve olası faydalarını ele alan bir temadır.

Aşağıda ise çalışmanın temalarını gösteren şekil yer almaktadır:



Şekil 4.1. Çalışmanın temalarını gösteren şekil

Çalışma kapsamında iki ayrı katılımcı grubuyla çalışıldığı için her iki katılımcı grubunun kod bulutu da ayrı ayrı oluşturulmuştur. Söz konusu kod bulutları çalışmanın içeriği hakkında genel bir görünüm ve toplu bir bilgi verebilmektedir. Buna göre öğretmen katılımcı grubunun kod bulutu şekil 4.2.’de yer almaktadır.



Şekil 4.2. Öğretmen katılımcılar kod bulutu

Öğretmen katılımcıların katılımcı ifadelerinin yoğunluğa göre dağılımı Şekil 4.2.’de gösterildiği şekildedir. Daha büyük puntolu olarak gösterilen kodlar daha yoğun olarak kullanılan ifadeleri gösterirken daha küçük puntolu olan ifadeler, kodların daha az yoğun olarak kullanıldığını göstermektedir. Buna göre öğretmen katılımcılar “çocuğun ihtiyacına yönelik eğitim” ve “ailenin eğitilmesi ve bilinçlendirilmesi” ile “eğitimin evde de devam etmesi” ifadelerini sıklıkla kullanmışlardır.



Şekil 4.3. Veli katılımcılar kod bulutu

Veli katılımcıların katılımcı ifadelerinin yoğunluğa göre dağılımı Şekil 4.3.’te gösterilmektedir. Daha büyük puntolu olarak gösterilen kodlar daha yoğun olarak kullanılan ifadeleri gösterirken daha küçük puntolu olan ifadeler, kodların daha az

yoğun olarak kullanıldığını göstermektedir. Buna göre veli katılımcılar “sosyal becerilerin gelişmesi” ve “iletişim becerilerinin gelişmesi” ile “sosyal etkinliklere önem verilmemesi” ifadelerini sıklıkla kullanmışlardır. Her iki kod bulutunda sıkça geçen kodlara bakıldığında eğitim, sosyalleşme ifadelerinin çoklukla geçtiği görülmektedir. Bu durum katılımcı ifadelerinin araştırmanın ana problemi ve alt problemlerine açıklık getirecek ifadeleri içerdiğini göstermektedir.

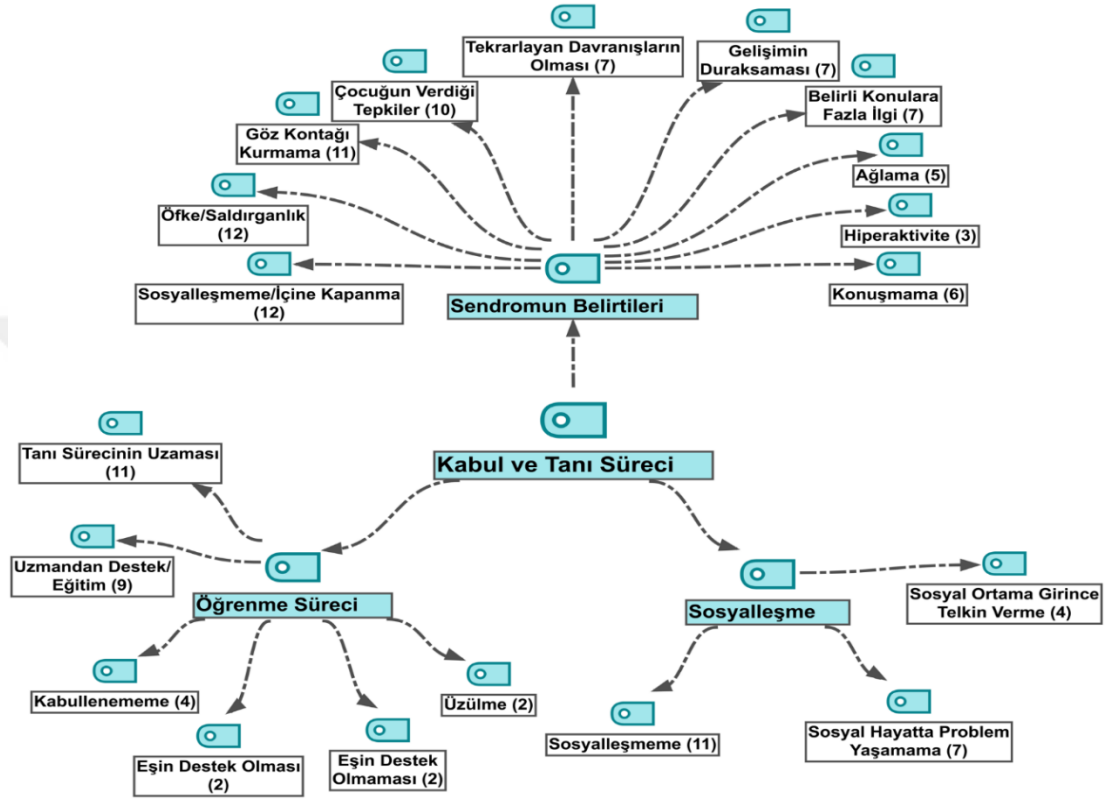
4.8.1. Kabul ve tanı süreci

Bu çalışma eğitimin OSB’li çocukların sosyalleşmesi üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla yapıldığı için söz konusu çocukların eğitim öncesi durumlarını anlayabilmek adına kabul ve tanı süreci ve bu süreçteki sosyalleşme ile ilgili sorular sorulmuştur. Katılımcıların tanı alma ve sendromu kabullenme süreçlerine ve bu dönemdeki sosyalleşmeye ilişkin ifadeleri kabul ve tanı süreci teması altında toplanmıştır. Bu kapsamda sorulan sorular “Otizmin Kabul, Tanı ve Süreçle ilgili Sorular” başlığında olup OSB’li çocuk velilerine yöneltilmiştir. Bu kapsamda sorulan soruların bazıları şu şekildedir:

- Çocuğunuzla ilgili olarak ilk ne dikkatinizi çekti ve sorgulamalarınız başladı?
- Bu süreçte bu düşüncelerinizi ilk kimle paylaştınız ve nasıl bir tepki aldınız?
- Ne zaman bir profesyonel desteğine başvurma ihtiyacı duydunuz?
- İlk hangi kuruma gittiniz?
- Çocuğunuz ne tür tetkik ve tanılama aşamalarını geçirdi?
- Bu süreç ne kadar sürdü ve tüm bu süreçte ne yaptınız? Tam olarak ne zaman net teşhisi aldı?
- Teşhis sürecinde yaşadığınız zorluklar nelerdi? Bu süreçte en çok neye ihtiyaç duydunuz?

Eğitimin OSB’li çocukların sosyalleşmesi üzerindeki etkisini göstermeyi amaçlayan bu çalışmada sosyalleşme noktasında OSB’li çocuğun aldığı tanı ve bu sürecin nasıl olduğunun ortaya konması eğitim sonrası nasıl farklılıkların oluştuğunu göstermesi bakımından önemli olduğundan tanı ve kabul sürecine müstakil bir tema olarak yer verilmiştir.

Bu tema altında “Öğrenme Süreci, Sendromun Belirtileri, Sosyalleşme” olmak üzere 3 kategori oluşmuştur. Aşağıdaki şekilde söz konusu tema, kategori ve kodlar kod sayıları ile birlikte gösterilmiştir.



Şekil 4.4. Kabul ve tanı süreci teması hiyerarşik kod alt kod gösterimi

4.8.1.1. Öğrenme süreci

Katılımcıların sendromu öğrenme süreçlerine yönelik ifadeleri **öğrenme süreci** kategorisi altında kodlanmıştır. Öğrenme süreci kategorisinde katılımcıların en çok ifadeye bulundukları kod **tanı sürecinin uzaması** kodudur. Katılımcılar çocuklarının tanı alma sürecinde zaman kaybı yaşadıklarını dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Ben 2 buçuk yaşında anladım. Uzmanları ikna edemedim ama 4 yaşında teşhis konuldu.” (V2)

“Tabii doktorlar da koyamadı, doktorlar da teşhis 4 buçuk yaşına kadar koyamadılar. Bu çocuğa teşhis yani bu dönme şeylerini fark ettik ve bu konuşmuş ama dönmedi, o kadar fazla yok. Eğer çocukla da fazla yoktu

yani böyle heyecanlandığı zaman bir el çırpma o kadar şimdi dönme...”
(V5)

“...ama işte aslında sinir de mi bir gösterge bilmiyorum. Benimle görüşerek doğru mu yaptı zorlu da bilmiyorum ben çocuklarım açıkçası otizmin belirtilerinin ağır gözükmesinin %80'inin duyuşsal hassasiyetleri olduğuna inanıyorum. O yüzden hani duyu düzenleme tedavisiyle çoğu şeyin aşıldığını görüyorum. Ne kadar erken müdahale edilirse o kadar erken toparlıyor çocuklar. Ben açıkçası çok fazla para harcadım duyu bütünleme için. Yalova'da gittik bir merkezde vardı. O zaman dedim ki burada olmayacak bu nasıl olsa para harcıyorum bulmuşken büyük şehirde bu olayı araştırdım. Yani Türkiye'deki en iyi kişi **'dır. Türkiye'ye bu bütünlemeye ilk getiren kadın aradım. Randevu aldım. 2 ay bekledim, ona götürdüm çocuğumu, oradan sonra zaten ** rahatlamaya başladı. Derslere girmeye başladı. Bir sürü doktora götürdüm. Çocuğu ** hanım dâhil bir sürü doktora götürdüm çocuğu. Ama işte ** hanım orta şiddette bir otizmi var dedi **'nın. Ama kadın yedinci katta muayene ediyor. Biz asansöre bindiğimiz zaman çocuğun vestibüler tüpü yerinden oynadı, çıldırdı yani 5 saniye durmadı, kadın bakamadı bile ona. Öyle değerlendirdiler. Maalesef Türkiye'deki sistemin en kötü yanı bu. Çocukların mevcut duyuşsal hassasiyetlerini dikkate almadan tanı koyuyorlar.” (V10)

Öğrenme süreci kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod **uzmandan destek/eğitim** kodudur. Katılımcılar öğrenme süreçlerinde uzmandan destek ve bilgi aldıklarını dile getirmişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri ise aşağıda yer almaktadır:

“Hep ağladım yani çünkü çok iyi öğrendim. Onu bilgisayarlardan falan bakınca çok iyi öğrendim. İnternette. **'nin tamamen otizm olduğunu anladım. Hep ağladım. 2 yaşına gelene kadar çünkü kocam ikna olmadı. Bana çok kızdı. Yani çok ağır hakaretlerde bulundu. O yüzden bıraktım peşini. Taa ki şey, bir akrabam var. Öğretmen zihinsel engelli öğretmeni Ankara'dan geldi. Onu çağırdım öylelikle...” (V1)

“Buraya geldik, özel eğitimle başladık...” (V9)

Öğrenme süreci kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod **kabullenememe** kodudur. Katılımcılar öğrenme süreçlerinde kabullenememe durumuyla karşı karşıya kaldıklarını dile getirmişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

“...ya insanları ikna etmesi zor oluyor. Özellikle baba inanmayınca çok zor oluyor ama ben görmezden gelmeyi tercih ettim. Yani babamın tepkilerini. Benim çok destekçim olanlar şey, annem kendi ailem hiç yadırgamadı, hiç tuhaf karşılanmadı. Hatta daha öncesinde daha çok tepki gösteriyordu. Hani yaptığı şeylere teşhisi konulduktan sonra olumlu anlamda çok pozitif değiştiler, davranışlar, babam da öyle. Annem böyle kardeşlerim de öyle. Hani hiçbir zorluk yaşamadım. Oraya gittiğim zaman hele çocuğum beni bırakıyor, onlarla vakit geçirmek istiyor. Ben onu çıkart bırakıp çıkabiliyorum. Evden gün boyu aramazsam zorluk yaşamıyorum ama burada öyle bir şey yaşamıyorum. Hiçbiriyle görüşmek istemiyor. Eş, yani eşimin tarafından hiçbirini sevmiyor çocuğum hiç...”
(V2)

“Çok zordu. Eve kitlendim. En zoru kabullenmemek. Ben şöyle düşünüyordum; geçecek. Yani olamaz, benim çocuğum değildir, diyordum ben. Ondan sonra baya uzun sürdü kabullenmemek.” (V4)

Öğrenme süreci kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod **eşin destek olması** kodudur. Katılımcılar öğrenme süreçlerinde eşlerinin destek olduğunu söylemişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri ise aşağıdaki şekildedir:

*“Aksine çok aşırı düşkün oldu. Yani diğer çocuklarıyla o kadar ilgilenmiyor. İlk çocuğuna bile yani o kadar böyle şey yoktu. Sanki hiç baba değilmiş gibi davranıyordu. Ama ** da tam tersi bir sahiplenicilik, bir korumacılık, bir hani ona sıfırdan kendim büyüteyim gibi bakmak istedi çok. Çok garip gelmişti.”* (V2)

Öğrenme süreci kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod ise bir önceki kodun tersine **eşin destek olmaması** kodudur. Katılımcılar öğrenme süreçlerinde eşlerinin destek olmadığını ifade etmişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı anlatıları şu şekildedir:

*“Yoktu hiç kimse yoktu. Ne akrabam ne bir şey yoktu. Ben hep bilgisayardan bakıyorum ne yapabilirim diye. Ya da ne kadar öğrenebilirsin ki oradan ya çok zor. Mesela ne uyku düzenim vardı. Bazen uyumuyordu, ne bileyim saatlerce ağlıyordu. Şimdi anlamıyorsun ki hani birisi seni yönlendirsin, belki daha iyi olurdu ama onunla beraber alıyorsun. Yani başka yapacak bir şey yok. Ailen de anlamıyor, etmiyor, bir şey. Kızım geçer. Ya kızım geçer demekle olmuyor işte! Eşim zaten sinirle eve gelmezdi. Resmen eve gelmiyordu artık. Evet **’nin ağladığı dönemler eve gelmemeye başladı. 12’de uyuduğu dönemlerde gelirdi. Sekizde çıkardı birde girerdi...” (V1)*

Öğrenme süreci kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod **üzülme** kodudur. Katılımcılar öğrenme süreçlerinde üzüntü yaşadıklarını söylemişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadesi ise aşağıda yer almaktadır:

“Evet, o süreçte çok ağladım ben...” (V1)

4.8.1.2. Sendromun belirtileri

Katılımcıların OSB sendromunun belirtilerine yönelik ifadeleri sendromun belirtileri kategorisi altında kodlanmıştır. Sendromun belirtileri kategorisinde katılımcıların en çok ifadede bulundukları kodlardan ilki **öfke/saldırganlık** kodudur. Katılımcılar çocuklarının öfke ve saldırganlık davranışları gösterdiğini belirtmişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri ise şu şekildedir:

“Öyle deyince de benim eşim dedi ki artık hani sen iyice sıkıntı yaptın. takıntı yaptın bir kere gittik, çok hırçın kafasını yere vuruyor, bu çocuk hırçınlaştı dedik.” (V10)

“Ya bir yılda anlatamıyordum. Göz temasımız yoktu. Yoktu. Hiçbir şekilde göz temasımız yoktu. Zaten gözümüzün sol tarafı çok yüksek kayıyordu. Göz doktoruna götürdüm, gözünde sorun var dedi. Ama göz hani gözlük veremem dedi. Çünkü durmayan bir çocuktü. Çünkü ben böyle tutup da muayene ettiriyordu. Ayaklarını buraya sıkıştık. Öyleydi, hep öyleydi. Hiçbir şekilde kalp doktoruna gittiğiniz zaman bile doktor eline telefonu alıp muayene edecek. Ultrasonu çizgi film açıp çünkü bas bas... Sonrasında da yıkıyordu ortalığı...” (V3)

“İlk başlarda ablaya çok saldırgan davranıyordu. Ondan sonra abla bayağı bir psikolojikmen yıprandı doğal olarak bunun yanında. Ben de farkında değildim, ben de. Bu sefer yani nasıl davranacağınızı gerçekten... Dediği gibi nasıl davranacağımızı bilmediğimiz için biz diyoruz. Öfke krizlerine giriyorduk. Bu sefer sen niye böyle yapıyorsun, ediyorsun falan diye normal çocukmuş gibi davranmaya çalışıyorduk ama bunun böyle...”
(V2)

“...kimseye sataşmıyordu ama baktı ki konuşarak ifade edememeye yani edemeyeceğini anladığı zaman öfke krizleri başladı. Tabii ki bu zaman saldırganlıklar başladı. Yani vurmalar başladı, kırıp dökmelere başladı.”
(V2)

Sendromun belirtileri kategorisinde katılımcıların en çok ifadede bulunduğu kodlardan bir diğeri **sosyalleşmeme/içine kapanma** kodudur. Katılımcılar sendromun belirtilerinin sosyal becerilerin olmaması ve içine kapanma olduğunu vurgulamışlardır. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri ise aşağıdaki şekildedir:

*“Kendi dünyasına kapandı, hocam bir konuda kapandı, **! **! Bakmaz. ** al bunu, bakmaz. Diyorlar ki bu çocuk duymuyor. ‘Hayır’ diyordum, ‘benim çocuğum duyuyor.’ İşte, çocuk duyuyor, duyuyorsa sevdiği bir reklam varsa başta ben koşuyordu. Burada duymayan çocuk buna bir odadan duyamaz. Ama yandıktan sonra yanıtta sonra kapattı kendini.”*
(V7)

“Şiddet yok o zamanlar evet, şiddet falan hiçbir şey yoktu çünkü içine kapanmıştı, televizyon falan da izlemez, bir şeyleri dizmekle uğraşıyordu. Sadece sessiz sakin hiçbir şeye tepki vermeyen bir çocuğun...” (V2)

"Yaşıtlarıyla oynamıyor." (V6)

Sendromun belirtileri kategorisinde katılımcıların ifadede bulunduğu kodlardan bir diğeri **göz kontağı kurmama** kodudur. Katılımcılar sendromun belirtilerinin göz kontağı kurmama olduğunu dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Göz kontağı kuramıyor, hiperaktiviteden dikkat bozukluğu oluyor. Göz kontağı olmayan hiç kimseyle iletişime giremezsin. Bu yetişkin de olsa göz kontağı kuramıyorsan iletişime giremiyorsun.” (Ö10)

“Ya bir yılda anlatamıyordum. Göz temasımız yoktu. Yoktu. Hiçbir şekilde göz temasımız yoktu. Zaten gözümüzün sol tarafı çok yüksek kayıyordu. Göz doktoruna götürdüm, gözünde sorun var dedi. Ama göz, hani gözlük veremem dedi. Çünkü durmayan bir çocuktü. Çünkü ben böyle tutup da muayene ettiriyordu ayaklarını buraya. Sıkıştık, öyleydi, hep öyleydi. Hiçbir şekilde kalp doktoruna gittiğiniz zaman bile doktor eline telefonu alıp muayene edecek. Ultrasonu çizgi film açıp çünkü bas bas... Sonrasında da yıkıyordu ortalığı...” (V3)

“Algısı vardı ama göz teması yoktu. Yani telefon ve tablet çok vardı hayatımızda. Onu bıraktıktan sonra çocuk bize dönmeye başladı.” (V9)

Sendromun belirtileri kategorisinde katılımcıların ifade de bulunduğ u kodlardan bir diğ eri **çocuğ un verdiğ i tepkiler** kodudur. Katılımcılar sendromun çocuğ un verdiğ i anormal tepkiler olduğ unu söylemişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri ise aşağıda yer almaktadır.

“6 ay çok kötüydü, hep ağladı. Hep ağladı, gece gündüz ağladı. Zaten 6 ay sonra düzene girdi ama farklı ses çıkartıyordu. Farklı hareketleri vardı benim oğlumun, ses çıkarma huyu var. Konuşmasa da ben anladım zaten. Farklı el hareketleri falan var. Böyle anlaşılıyor yani. Yani istediğ ini anlıyorsun. Sonuçta bir anne. Böyle o bir zihinsel diye düşünüyorsun. Dedim bunda bir şey var dedim. Çünkü anlamıyordu bizi...” (V1)

“Araba, araba veya aynı boy aynı şekildeki oyuncakları birbirlerine kümeleştirme gibi şeyler yapıyordu o tip şeylerle uğraşıyordu, kimseye karışmıyordu, kimseye sataşmıyordu ama baktı ki konuşarak ifade edememeye yani edemeyeceğ ini anladığı zaman öfke krizleri başladı. Tabii ki bu zaman saldırganlıklar başladı. Yani vurmalar başladı, kırıp dökmelere başladı.” (V2)

Sendromun belirtileri kategorisinde katılımcıların ifadede bulunduğu kodlardan bir diğeri **belirli konulara fazla ilgi** kodudur. Katılımcılar çocukların belirli bir konuya ya da objeye fazlasıyla ilgi duyduklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri ise şu şekildedir:

“Fazla televizyon bakma, tablet bakma... Göz teması azdı, oyun kuramıyordu mesela arkadaşlarıyla. Kuruyordu ama mesela arabaları dizerdi, tekerlekleri ile çok oynardı, belirli takıntıları vardı.” (V8)

“Mesela eğitim çok iyi devam etti. Bir ara mesela ilk 2 ay çok iyiydi. Atıyorum sonra belli dönemlerde takıntılar başladı. Ara ara dönemlerde yemelerde sorunlar oldu zaten...” (V9)

*“O konuda ** bey o şüphelendi. Aslında 7 aylık oğlanı götürdüğümde ondan da şüphelenmişti. Algıları çok açık demişti. Ona Cin Ali kitabı al oku demişti. Kıza da aynısını söyledi. Açıkçası aynı şeyleri söyledi hatta şey dedi, otizm olabilir dedi bize. Ama ben eşimle annemi ikna edip çocuğu bir yere götüremedim o dönemde. Çocuk doktorumuz da onun da eşi özel eğitimci çok güzel göz teması vardı. O yüzden hani o da öyle bir şey olmadığını düşündü.” (V10)*

Sendromun belirtileri kategorisinde katılımcıların ifadede bulunduğu kodlardan bir diğeri belirli **tekrarlayan davranışların olması** kodudur. Katılımcılar tekrarlayan davranışların belirtiler içerisinde olduğunu dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Ya duymuştum ama çok araştırmıştım ama öyle bir şeyler. Daha hani böyle davranış bozukluklarını fark edince kendim de çok araştırdım telefonlarda. Hani internetlerden davranışları çok uyduğunu düşündüm. O yüzden başka bir doktora götürdüm, doktor da evet dedi. Otizm başlangıcı var dedi. Yani ben doktora 5 yaşında götürdüm, normalde önceden götürürüm. Burada bir doktora ama o ben otizmi görmüyorum de. Ama bu davranışları tekrarlayan davranışları var. Yani yani takıntıları çok var, bir şey bir kelimeyi öğrendiği zaman o kelimeyi sürekli sürekli söylüyor. Mesela geçen gün öyle mesela evde su bitmiş, damacanada su bitti, su bitti. Sürekli 3 gün boyunca suyun bittiğini getir aldık. Anne var

evde dediğim halde her gördüğü arkadaşşıma “su bitti, su bitti.” onu tekrar tekrarlayan davranışları olduğu için...” (V3)

“..... sendromundan ziyade şey, aynı saatte aynı şeyler her şey aynı olacak. Rutin anlamında çok benziyorlar. Ondan sonra bizim de o kadardı. Sonra teşhis koyulduktan sonra ben bayağı bu konuda araştırma yaptım. Annem babam da ben de... Öncesinde yine biliyordum. Öncesinde yine biliyorduk ama bu kadar tabii hani ayrıntı, hani nasıl davranmamız gerektiğı, işte yaşamda nasıl barındıkları, hani ne diyoduk zor hani Allah kolaylık versin diyorduk, geçiyorduk ama kendi başımıza gelince. Daha farklı oluyor bazı şeyler.” “... Sallanmalarımız çok vardı. Sonra hizalamalarımız oldu.” (V9)

“Test, soru cevap geçtik. Ondan sonra üç ay süre verildi bize telefon televizyon izletilmeyecek diye. Bol bol dışarı çıkartın, bol bol konuşun, çocukların arasına sokun, sosyalleştirin diye. Üç ay sonra tekrar kontrole gittik ama daha iyiydi ama yine takıntıları oluyordu.” (V4)

Sendromun belirtileri kategorisinde katılımcıların ifadede bulunduğu kodlardan bir diğeri **gelişimin duraksaması** kodudur. Katılımcılar belirli bir dönemde gelişimin duraksadığını ifade etmişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı söylemleri şu şekildedir:

*“Hocam, çok küçüktü ve o dönemki tedaviyle o dönem sustu **. Bir hafta yemedi, ağlamadı, konuşmadı, sadece böyle boşluğa baktı. Tabii biz şoktayız ne olduğunu anlamıyoruz.” (V7)*

“Yani oturması geç oldu, yürümesi de geç oldu. 3 buçuk yaşında yürüdü. Yani 6 ayda mesela böyle tam devrilmeden oturamıyordu. Onlarda da otizm meselesi varmış, sonradan öğrendik...” (V9)

Sendromun belirtileri kategorisinde katılımcıların ifadede bulunduğu kodlardan bir diğeri **konusmama** kodudur. Katılımcılar sendromun belirtilerinin konuşmama olduğunu dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Konuşmadan dolayı onu da ben yani niye konuşmuyor? Mesela yaşlıları konuşuyor, bu niye konuşmuyor öyle ama küçükken mesela agu magu şeyleri vardı ama...” (V5)

“Kendi dünyasına kapandı, hocam bir konuda kapandı... Diyorlar ki bu çocuk duymuyor, hayır diyordum. Benim çocuğum duyuyor işte, çocuk duyuyor, duyuyorsa sevdiği bir reklam varsa başta ben koşuyordu. Burada duymayan çocuk buna bir odadan duyamaz. Ama yandıktan sonra yanıtta sonra kapattı kendini.” (V7)

“Yani şöyle aslında oğlumdan şüphelenmedim sadece kızdan şüphelendim çünkü konuşma gecikti. Hani bir konuşma gecikmesi vardı...” (V10)

Sendromun belirtileri kategorisinde katılımcıların ifadede bulunduğu kodlardan bir diğeri **ağlama** kodudur. Katılımcılar sendromun belirtilerinin ağlama olduğunu söylemişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Çok ağlaması vardı mesela şu odadan şu odaya gitsem kıyameti koparıyorum. Belki bir çocuk psikiyatriste de gitsem o zaman belki yani belki de bir sorun vardı. Kimse beni yönlendiremedi, bilemedi. Belki ya bir sıkıntısı vardı, anlayamadım. 3 yaşındaydı. Ben kalbimden dolayı diye düşündüm. Yani çok büyük sıkıntılar çektim yani o konuda. Öyle işte yani doktor proteini yüksek mamalar var, raporlu onlardan verdi. Onlarla biz düzelmeye başladık. 5 yaşına kadar içtik onunla...” (V3)

“Evet. Düğünlere gidemiyorduk mesela durmuyordu. Çok ağlamaktan.” (V4)

*“Bir sene verdim hocam bir daha ara verdim. Kestim biraz ağlamalarımız başladı. O da öğretmenimiz sağ olsun. Çok destek oldu bana ki ** hanım dedi. Bu, ilaçla ağlamıyor. Yani bu, davranış bozukluğundan ağlıyor...” (V6)*

Sendromun belirtileri kategorisinde katılımcıların ifadede bulunduğu kodlardan bir diğeri **hiperaktivite** kodudur. Katılımcılar sendromun belirtilerinin hiperaktivite olduğunu dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Göz kontağı kuramıyor, hiperaktiviteden dikkat bozukluğu oluyor. Göz kontağı olmayan hiç kimseyle iletişime giremezsin. Bu yetişkin de olsa göz kontağı kuramıyorsa iletişime giremiyorsun.” (Ö10)

4.8.1.3. Sosyalleşme

Katılımcıların çocukların OSB tanısı almadan önceki sosyalleşme davranışlarına yönelik ifadeleri **sosyalleşme** kategorisi altında kodlanmıştır. Sosyalleşme kategorisinde katılımcıların en çok ifadeye bulundukları kod **sosyalleşmeme** kodudur. Katılımcılar çocukların sosyalleşme davranışına sahip olmadıklarını vurgulamışlardır. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Sinemaya götürmeyi denedim. Hiç durmadı, çıkmak zorunda kaldık.”

(V2)

“Ya çocuklarla çok fazla oynamıyor zaten. Öyle bi oynama alışkanlığı yok. Tek başına daha böyle şey yapabiliyor. Okulun öncesinde de öyleydi, şimdi de öyle. Benim kapımın önünde zaten park var. Kendi oynayabilirdi. Evet, kumlarla falan kumla oynamayı falan çok seviyor, kumla oynuyor. Kaydıraklı şeylere falan kaydıracağı bile yani çok geç bir şekilde çıktı. Yani ne kadarlıktı bilmiyorum ama yaşı. Kaydırakta bas bas bağıırıyordu. Yukarı çıkıyordu, bas bas bağıırıyordu, kızım kay bir şey yok diye diye. Buradaki parka mesela hiç çıkmıyor, öğürüyor, midesi bulanıyor.” (V3)

“İyiymi, koşardı, çocuklara karşı hiçbir iletişimi yoktu. Hayvanlara karşı bir ilgisi yoktu.” (V4)

Sosyalleşme kategorisinde katılımcıların ifadeye bulundukları bir diğer kod **sosyal hayatta problem yaşamama** kodudur. Katılımcılar OSB’li çocuklarla sosyal hayatta sosyalleşme konusunda çok problem yaşamadıklarını dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Onda da sıkıntı yok. Bizim evin karşısında zaten park her gün biz parktayız yazın. Her gün...” (V5)

“Valla hocam benim için şu anda çocuğumun biraz daha bir kademe daha yükselmesi en büyük şeyi yani ben hani demedim ki bir kafeye gidip de tek başıma oturup dinleneyim. Hiç öyle bir şey demedim, demem de... Çünkü benim bu çocuğum, ben de hani var varsa eğer bu çocuk, benim bir Allah'ın emaneti bana. Şeyse çocuğumun en büyük şeyi, onun ilerlemesi yani ben bununla kafeye de giderim. Bu çocuk ağlamadıktan sonra komşuya da giderim kabul ederse yani akrabaya da...” (V6)

*“Yok, kendim için maalesef benim hedefim şey **’la uygulamam. Kapasitesini getirip ondan sonra kendime bakmak. Açıkçası tüp mide ameliyatı olmak istiyorum ama çocukların bu hızlı süreçlerinde ben yavaşlarsam olmaz diye olamıyorum. İşte mesela gezmek istiyorum ki geziyoruz biz. Ya açıkçası otizm engel değil. Biz şimdi mesela nasipse, aslında çocuğa çok gezip onlara uygun şekilde gitmek lazım. Eskisi gibi bir hiç kimse çocuğu olduktan sonra bekâr gezdiği ya da eşiyle gezdiği gibi gezemiyor. Bunu kabul etmek lazım. Biz kasımda Antep’e gittik, oradan Urfa’ya geçtik. Göbeklitepe’ye gittik. 2 tane otizmli çocukla ve gezdik. Yani olduğu kadarıyla çok fazla beklenti olmazsa geziliyor. Niye gezilmesinin...” (V10)*

Sosyalleşme kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod **sosyal ortama girilince telkin verme** kodudur. Katılımcılar otizmli çocuklara sosyal ortama girdiklerinde telkin verdiklerini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

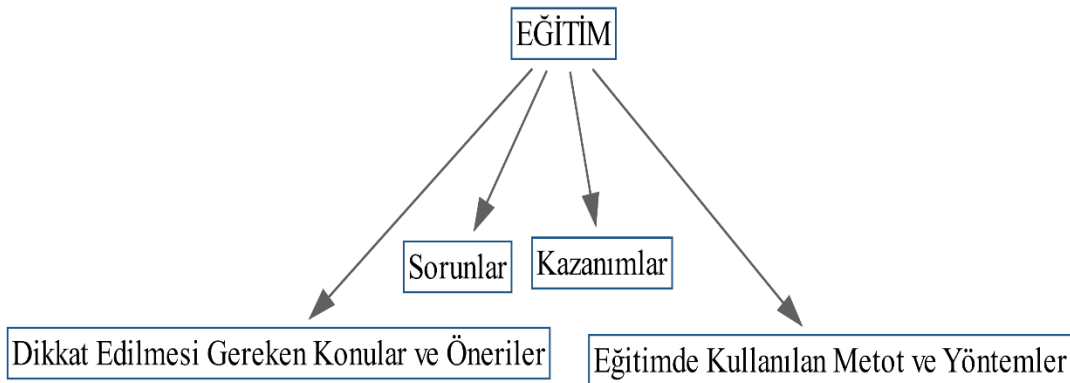
“Evet, evet, evet, şey yapıyoruz, sakinleştiriyor ama o kadar çok olmuyor. Yani bir de çok o tip yerlere, yani mecbur kalmadığım ortamlara onu sokmamayı tercih ederim. Çünkü o krizlere girip de ne etraftaki insanların ona öyle o gözle bakmasını istiyorum. Ne kendini hırpalamasın istiyorum ama tabii ki gerektiği zaman da onu götürüyorum, düğünlere de götürüyorum. Yani düğünler öncesi evde partiler yapıyoruz, onu müzik seslerine alıştırıyoruz. Şeyler yapıyoruz. O durumun nasıl olduğunu anlatıyoruz.” (V2)

“Sosyalleşmiyoruz yani nasıl öyle yani dışarıya çıkıp bir markete falan gitme gitmek istemiyorum. Çok gideceksem de hani şunu alacağım diyorum. Hani beraber onu alacağız. Kızım başka bir şeye huysuzluk yapmak yok, yoksa tutturuyor, aldırma istediğini. Ağlamak yok, çok hızlı yapmak yok. Bir anlaşıyorum öyle çıkıp gidiyoruz. Başka türlü gidip de hani o markete gidelim de hani dolaşalım. Yapamıyorum çünkü durmuyor.” (V3)

4.8.2. Eğitim

Eğitimin sosyalleşme üzerindeki etkisini ortaya koyabilmek adına öğretmenler ve veliler olmak üzere her iki katılımcı grubuna da eğitim üst başlığında yer alan sorular yöneltilmiştir. Bu kapsamda velilere “Sizce eğitime erken veya geç başlamanın çocuğunun sosyalleşmesine etkisi nedir? Erken eğitime başlamanın size ne gibi getirileri oldu? / Geç başlamış olmanın verdiği dezavantajlar nelerdi? Eğitim almaya başladıktan sonra çocuğunuzda ne tür sosyal gelişimler gözlemlediniz? Eğitime başlaması sonrasında ne tür değişiklikler dikkatinizi çekti?”; öğretmenlere “Burada ne tür becerileri kazandırıyor sunuz? Bir beceri kazanıldı demek için ortalama ne kadar zaman harcanması gerekiyor? Sosyal becerileri öğretmede nasıl bir süreç takip ediyorsunuz? Süreçteki başarıyı nasıl denetleyip takip ediyorsunuz? Ne tür revizeler gerekli olabiliyor?” gibi sorular yöneltilmiş ve eğitim temasına dair anlatılar olabildiğince derinleştirilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların OSB’li çocukların eğitimleri ve eğitimin etkilerine yönelik anlatıları eğitim teması altında toplanmıştır.

Eğitim teması altında toplamda 4 kategori oluşmuştur. Söz konusu kategoriler “Eğitimde Kullanılan Metot ve Yöntemler” “Kazanımlar” “Sorunlar” “Dikkat Edilmesi Gereken Konular ve Öneriler”dir. Bu tema altında oluşan kategori ve kodları kod sayılarıyla birlikte EK-5’te “Eğitim Teması Hiyerarşik Kod Alt Kod Gösterimi” şeklinde yer almasına rağmen kategorilerin daha net görülebilmesi adına eğitim teması ve kategorilerini gösteren şekil aşağıda yer almaktadır.



Şekil 4.5. Eğitim teması ve kategorileri gösteren şekil

4.8.2.1. Eğitimde kullanılan metot ve yöntemler

Katılımcıların eğitimde kullandıkları yöntem ve metotlara yönelik ifadeleri eğitimde kullanılan metot ve yöntemler kategorisi altında kodlanmıştır. Bu kategori altında toplam 9 farklı kod oluşmuştur. Bu kodlar ve kod sayıları ise şu şekildedir:

Çocuğun ihtiyaçlarına yönelik eğitim (32), aile öğretmen ilişkisinin kurulması (23), bağımsız yaşam becerileri sosyal uygulamalar (17), çocuklar için pekiştireç kullanma (15), kontrol formları ve gözlem (12), kalıp ve rutinleri öğretme (8), alternatif metotlar (7), uygulamalı davranış analizi (6), model alma (4).

Aşağıda ise bu kategori altında yer alan kodlara dair katılımcı ifadelerinden örnek alıntılar bulunmaktadır:

Eğitimde kullanılan metot ve yöntemler kategorisinde katılımcıların en çok ifadeye bulundukları kod **çocuğun ihtiyaçlarına yönelik eğitim** kodudur. Katılımcılar eğitimin çocuğun ihtiyaçlarına yönelik tasarlanması gerektiğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Sene başında öğrenci tanıma sürecimiz olur. Genelde bir ay yapıyoruz biz bunu. Çocuğu gözlemliyoruz bu bir aylık süreçte. Fikir ediniyoruz. Milli eğitim bakanlığı tarafından bize hazır olarak gönderilen modüller var. Bu modüller içerisinden yaptıklarını eliyoruz. Yaptığı için bildiğini var sayıyoruz. O bildiğini geçtikten sonra en temel beceri hangisi ise onu seçiyoruz.” (Ö1)

“Her öğrenci için bireyselleştirilmiş planlarımız var bizim zaten. Her öğrenme şekli, her ay öğrenme tarzı hepsinin farklı. O yüzden biz hani size başında da olduğu gibi her öğrenci aile bireysel eğitim planı yapıyoruz. Sosyal beceriler konusuna gelirsek de sosyal beceriler belli kalıplarla üretiliyor. Hani TOHUM otizm vakfı vardır. Çok örnekleri var, zaten belli kalıplarla öğretiyoruz” (Ö4)

“Ya o beceriden beceriye değişiyor. Öğrenciden öğrenciye değişiyor. Örneğin bizim bir öğrencimiz var. Çocuğun şöyle söyleyeyim, beceri olarak yani. Yaklaşık olarak 2 ay 3 aydan aşağı olmuyor. Yani 3 aydan aşağı mümkün değil. Çünkü bu çocuk tabii bu süreyi şunun için söylüyorum, yani iyice ortama alıştı. Eğitim ortamına, öğretmenine, okula

alıştı. Bundan sonraki süreç için söylüyorum ancak 3 ay içinde bir davranışı evet tamamen kazandı. Bu beceriyi kazandı diye biliyoruz ve biz bunları zaten forumlarda sabit yani şöyle söyleyeyim, ‘al’ komutunu bile ya da ‘ver’ komutunu yerine getirmesini bile biz günde 50-60 deneme yaptıktan sonra evet beşte dördü yakaladık. Bu çocuk tamamdır diye biliyoruz ve bunu düşünün. Günde 50 defa yaptığınızı haftada 250, ayda 1.000 defa yapıyor. 3.000 defa biz bunu yapıyoruz ki bu çocuk evet bunu yapmıştır diyebiliyoruz.” (Ö7)

Eğitimde kullanılan metot ve yöntemler kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod **aile öğretmen ilişkisinin kurulması** kodudur. Katılımcılar aile öğretmen arasında iş birliği sağlanmasının önemine yönelik ifadede bulunmuştur. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Çocuk senin aileyle bire bir görüştüğünü görünce, anlaştığını görünce, çocuk sana karşı da olumlu bir tavır sergilemeye başlıyor. Sosyal olarak da seninle etkileşime giriyor. Bu çocuğu sosyalleştirmende etkin de olmuş oluyor.” (Ö10)

“Aileyle iş birliği bence sürecin gerçekten önemli parçası. Benim için en önemli parçası, danışmanlığı çok önemsiyorum. Böyle 2 haftayı bazen hiç çocuğu görmeden bile sadece yöntemleri aktarma konusunda evde neler yapabilecekleri konusunda bu yükü nasıl paslaşırız, bunu anlatarak geçiriyorum.” (Ö9)

“Öğretmen aşırı etkili. Ama aile böyle olduğu sürece... Hocam ama aile işin içine girmediği sürece sıkıntı. Büyüdüğünde ve problem yani diyorum ya bu ergenliğe girdiği zaman ergenlikle 20-21 yaş arasındaki o sıkıntı çok büyük. Ailenin bilmesi lazım.” (Ö8)

Eğitimde kullanılan metot ve yöntemler kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod **bağımsız yaşam becerileri sosyal uygulamalar** kodudur. Katılımcılar eğitimde bağımsız yaşam becerileri ve sosyal uygulamalara yönelik etkinliklere önem verdiklerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

“Bağımsız yaşam becerileri üzerinde çalışıyoruz. Aşağıda uygulama evimiz var. Uygulama evi de normal bir ev gibi. Orada düzen sağlamaya çalışıyoruz. Kendisi için bir şeyler yapmaya çalışıyoruz.” (Ö2)

“Aslında hayır tam tersi, sosyal beceriler toplumsal beslenme dersimiz, oyun spor derslerimiz, bu tarz derslerimiz var. Bunlarda zaten hani sosyal beceriler, toplumsal oyun becerilerine çalışıyoruz ve okulumuzda da işte yeme içme atölyesi, spor odası diğer çocuklar, parklarımız, diğer çocuklarla birlikte kaynaştırabileceğimiz oyun odalarımız var. Hani bu aslında yeterli ve hani okul bu konuda bize destek.” (Ö4)

“İşte Türkçe bilmeyen öğrencimizle sosyal beceriyi aslında şu anda geliştirmiyor. Sosyal beceri dediğimiz sadece işte bir diğer branş öğretmenlerimizle ve bizimle olan iletişimi geliştirmeye çalışıyoruz. Ama diğer öğrencimizle kantine gidip alışverişini kendi yapabiliyor. O çok çabuk kavradı, para alışverişine ne kadar verecek, ne kadar para üstü olacak, kantindeki insanlarla iletişimi, okulda diğer çalışanlarla hem hizmetlerimizi hem müdürümüze, müdür yardımcımız da iletişimlerini sağlamaya çalışıyoruz. Olabildiğince işte konuşsun. ‘Nasılsın?’ bile dese o bize bizim için...” (Ö6)

Eğitimde kullanılan metot ve yöntemler kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod **çocuklar için pekiştireç kullanma** kodudur. Katılımcılar eğitimde pekiştireç kullanarak belirli kazanımları öğrettiklerini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“İlk geldiğinde problemin ne olduğu hakkında bir süre gözlemledik. Ailesiyle konuştuk, ailesinden de fikir aldık. Ondan sonra davranış analizi dediğimiz UDA analizine başladık. Pekiştireçleri tespit ettik. Mesela annesiyle konuştuk ‘ne sever’ diye annesi de dedi ki ‘kraker sever’ o bizim için pekiştireçtir.” (Ö1)

“Ne tür beceriler kazandırıyoruz; şöyle aslında bu şeye giriyor biraz ama pekiştireç ve ceza, ceza demeyeyim, pekiştireç kullanımı var burada. Bir de birinci derecede ceza kullanamıyoruz ama çocuğun istemediği bir şeyi ortama sokabiliyoruz o esnada. Onu soktuğumuz zaman çocuk bu davranıştan vazgeçirmek için yapıyoruz bunu zaten. Atıyorum, öğrencimiz

aşağı inmekten hoşlanmıyordur, spor salonuna gitmekten hoşlanmıyordur. O anda istemediği bir davranışı yapıyorsa ve bunu çok yoğun bir şekilde yapıyorsa direkt onu kullanabiliyoruz. ‘Bak bununla gidiyoruz şu an aşağı ineceğiz, spor salonuna’ bu şekilde söndürmeye çalıştığımız oluyor. Yani aslında hepsi birbirinden farklı olduğu için dediğim gibi yöntemler hep değişiyor.” (Ö3)

“Pekiştireç belirleme tablosu, işte çocuk neyi seviyor, neyi sevmiyor anneye bunu gördüm. Şimdi çocuk anne dışarıda veriyor ister istemez, çocuk ne yapıyor? Dışarıya gideyim, ben onu yiyeyim. Ben bunu fark ettim. Markete gidiyor mesela bir şey alıyor. Çocuk camın önünden ayrılmıyor. Ben anneye söyledim dedim ki ‘çocuk ne seviyorsa bana hepsini söyle bir tablo alsın pekiştirme gelişme formunu hazırlayayım’ dedim. Hazırladım çocuğa göre mesela. Pekiştireçle otur dediğim zaman oturuyor. Yani yat dediğim zaman legolarla çalışıyoruz.” (Ö8)

Eğitimde kullanılan metot ve yöntemler kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod **kontrol formları ve gözlem** kodudur. Katılımcılar değerlendirmek için kontrol formlarını ve gözlemleri kullandıklarını dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Süreçteki başarıyı biz senenin başında ölçüyoruz. Ya neyi yapabildiğini, neyi yapamadığını; sene sonunda ya da dönem ortasında aldığımız amaçları ne kadar gerçekleştirmişiz, sürecin sonunda çocuğu değerlendiriyoruz. Yönerge veriyoruz ‘istediğimiz beceriyi yap’ dediğimizde hiçbir sözel ipucu vermeden, model olmadan yapabiliyorsa çocuk başarmıştır diyebiliriz. Ne kadar amacımıza ulaşmışız sonunda çocuğu değerlendiriyoruz.” (Ö1)

“Değerlendirme formları var. Evet, dediğim gibi sürekli aile ile de iletişim hâlinde olduğumuz için olmaya çalıştığımız için doğrusu, takibini sağlamaya çalışıyoruz.” (Ö3)

“Değerlendirme ölçeğimiz var. Ben ona çok açıkçası bağlı kalmıyorum. Çünkü yani bir, nasıl diyeyim... Bir yoldan gidemiyorsa diğer bir yolu deniyorum. Hani orada kaldığı için onda herhangi bir şekilde derecelendirme yapmıyorum. Farklı bir yöntemle yaptırmaya

çalışıyorum. Çocuk yapıyorsa yapmıştır. Hani herkes diyor aynı şekilde içecek diye bir şey yok.” (Ö5)

Eğitimde kullanılan metot ve yöntemler kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod **kalıp ve rutinleri öğretme** kodudur. Katılımcılar eğitimde kalıpları ve rutinleri öğrettiklerini belirtmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Selam verebilme, konuşabilme bunlar bizim öğretip öğrettiğimiz hani nasıl söyleyeyim? spontane değil de çocuğa hani kalıplarla üretebildiğimiz şeyler. Hani bunu pragmatik olarak değil de kalıplarla üretiyoruz. Çünkü bizim otizmlilerde en büyük sıkıntımız sosyal becerilerde... ve sosyal beceriler de çalışılması en zor alandır. Çünkü ciddi bir motivasyon gerekir. Bundan sebep belli bir kalıplarla öğretiliyoruz hani sabahları ‘günaydın’ der, ‘günaydın’ der. Hani sen ben belki günaydın demeyiz ama mesela bizim bir öğrencimiz var her sabah gene bütün öğretmenlerine günaydın der. Ama bu öğretilmiş bir şey. Hani bunu şey de mi yapıyor? Bunu kendi içten mi yapıyor? Hayır öğretilmiş bir davranış. Ve onun şeyi artık o hani rutini rutinelere bağladığı için...” (Ö4)

“Yani diyemeyiz. Belki bu çocuk ilk başta sosyalleşmesinden ziyade dedim ya kuralları öğrenmesi gerekiyor. Kuralları öğrendikten sonra biraz daha arttı. Buradaki eğitimlerin sosyalleşme boyutuna geçmesi gerekiyor. Bu çocuğun sosyal ortamlarda akranlarıyla bir araya gelmesi gerekiyor. Bizim zaten nihai hedefimiz bu çocukların kaynaştırmaya gidebilmesi. Kaynaştırma sonrası bu çocukların artık etiketlenmeyip hayatına normal bir şekilde devam etmesi ve biz bunu şu andan itibaren yapmak zorundayız. Çocuk 2 yıl boyunca burada. Eğer eğitime hemen başlarsa erken çocukluk biriminde doğar doğmaz artık dördüncü beşinci aydan sonra aileler buraya getirebiliyor, ilk 3 yaşta da burada eğitim alabiliyorlar. Üçten sonra bizimle beraber eğer her şeyin eğitimini alırlarsa son 2 yılında ben 3 dersim burada aldım. 3 dersinde artık parkta mı olur? Normal AVM’de olabilir, farklı okullarda olabilir,

sinema salonlarında olabilir. Her yerde eğitim almaları gerektiğini düşünüyorum. Yani açıkçası şu an...” (Ö7)

“Mesela sosyal seremonileri düşünelim işte ‘günaydın, nasılsın’ bir gibi o kısımlara aktardığını görmüştük.” (Ö9)

Eğitimde kullanılan metot ve yöntemler kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod **alternatif metotlar** kodudur. Katılımcılar eğitimde alternatif metotlar kullandıklarını dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Mutlaka. Yani o esnada şey yapıyorum. Özellikle de yan sınıflarımıza bir kapıyı çalıp ‘sizde kim varmış, sınıfımıza gelir misiniz ya da biz gelebilir miyiz’ gibi ya da aşağıdaki veli bekleme kısmına da inip hani o noktaya gelmiş çocuklarımıza...” (Ö9)

“Bunun da eğitimini aldım. Aynı zamanda saz dinleti belki duymuşsunuzdur bir frekans veriyoruz beyne bunun eğitimini aldım. Ne yapabilirim çocuklara daha fazla diye. Bu da dünya çağında uygulanan bir dinleti. İşitsel algı ile destekliyoruz, beyne frekans gönderiyoruz. Otizm o yüzden tek başına bir dünya zaten. DOWN’la, özel eğitim ihtiyacı olan çocukla, gelişimsel düzey sıkıntı olanla, okuma yazma güçlüğü olanla, özgül öğrenim güçlüğü olanla asla kıyas edilemez. Çünkü DOWN’la da ben çok güzel sadece eğitimle yol kat edilebilir ama otizmde bağırsakta flora çok ince olduğu için hem fizyolojik hem biyolojik hem de dışarıdan eğitimle desteklenmesi ve nörolojik olarak desteklenmesi, bütünsel olarak desteklenmesi şart. Desteklenmediği sürece bir yere kadar gidebiliyoruz, tıkanıyoruz. Orada çocuk ufak bir tekrarlamayla, ufak bir takıntıyla hemen en başa dönüyoruz. Bugün bir oyuncakla takıntı yapan bir çocuk biz ilerliyoruz bir sene iki sene geçiyor çok güzel ilerleme kaydediyoruz. Sonra çocuk bambaşka bir hortumla, bir çiçekle kendine bambaşka bir takıntı oluşturuyor. Biz en başa tekrar dönüyoruz ama beslenmeyle çok güzel ilerliyoruz. Nörolojik bozuklukları halledersek çok güzel ilerliyoruz. O takıntıyı yapsak da en başa dönmüyoruz. Bir adım daha öne ilerliyoruz en fazla. Geri dönmesi de çok kolay oluyor o yüzden otizmi hiçbir engel grubuyla karşılaştıramayız. Otizmle ilgilenen bütün eğitimcilerin

nörolojik olarak destek alması gerekiyor, eğitim alması gerekiyor, kendini geliştirmesi gerekiyor. Fizyolojik olarak yani anatomi olarak kendilerini geliştirmesi gerekiyor. Anatomiyi bilmesi gerekiyor, bağırsak temizliğini kesinlikle bilmesi gerekiyor. Kan grubu beslenmesini bilmesi gerekiyor, yani diyetetik de çalışması gerekiyor, bir diyetisyenle de bir arada götürmesi gerekiyor, aroma terapi diyoruz bununla da ilerletmesi gerekiyor. Yani otizmle ilgilenen bir öğretmenin tam olarak çocuğun bütünsel olarak ne yaptığına bakması gerekiyor. Öğretmen okul öncesi öğretmeni de olabilir, çocuk gelişimi mezunu da olabilir, özel eğitimci de olabilir, sınıf öğretmeni de yani bu özel eğitimciymiş çok iyi öğretmenmiş diyemeyiz. Sadece eğitimle gidiyorsa bir yerde tıkanır kalır. Geri dönmesi çok zor olabilir. Bir bütün hâlinde öğretmen kendine ekip kırabiliyorsa çok güzel ilerlemeler kaydeder. Ben bu şekilde çalışıyorum. Bu şekilde çalışmayı tercih ediyorum. Aileler de bu şekilde çalışan öğretmenler tercih etmeli kesinlikle... Çünkü ilerleme kaydetmek kesinlikle mümkün değil.”
(Ö10)

Eğitimde kullanılan metot ve yöntemler kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod **uygulamalı davranış analizi** kodudur. Katılımcılar eğitimde uygulamalı davranış analizi yaptıklarını vurgulamışlardır. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Uygulamalı davranış analizi yani otizmli öğrencilerde en şey, en etkili yöntem uygulamalı davranış analizidir.” (Ö4)

“Sınavla değil. Hayır, sınavla değil. O sınıf içerisindeki derse katılımıyla ben sorduğum zaman bana cevap verebiliyor mu, anlamış mı? Bir gün sonra sorduğumda bir hafta sonra sorduğumda bu konuda bana gene yeterli cevabı dönüt olarak verebiliyor mu?” (Ö6)

Eğitimde kullanılan metot ve yöntemler kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod **model alma** kodudur. Katılımcılar eğitimde model alma yöntemini kullandıklarını söylemişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Pragmatik diyorsunuz. Entonasyon kısmında hiç fena değiliz. Benden sonra model alarak artık sadece model alma yeterli olabiliyor ama bu

aşamaya gelmek için gerçekten anne de ben de defalarca kez hani işitsel bombardımana tutarak öyle söyleyeyim tabiri caizse... Hani bir rutin içerisinde rutinleri gömülü olarak verdik, çocuğun kaygı seviyesi de yükselmesin diye. Ama her gün neredeyse bir öncekinin tekrarı mahiyetindeydi. O yüzden çocuk gömülü olarak aslında bir nevi kaptı ve şu an bizden de ziyade kendi götürüyor işi. Çünkü bir şeyleri özellikle geliyor.” (Ö9)

“Yaptım. Burada değil ilk çalıştığım kurumda yaptım. Yanıma gelen 13 yaşındaki bir erkek çocuğu her şey çok ilerlemiş, artık birçok şeye geç kalınmış denilecek bir yaş grubu ama konuşma var. Geliyor ‘merhaba’ diyorsun ‘merhaba’, ‘nasılsın, iyiyim’ bu kadar. Sosyal iletişim hiç yok. İhtiyacı olduğunda sadece tek kelimeyle konuşma var. 13 yaşında ortaokula giden bir erkek çocuğu... Nasıl aştık durumu? Okul içerisinde değil, okul dışarısında. Ders programımızı ona göre ayarlıyorduk. Para birimini hiçbir şekilde bilmiyordu, matematikle arası çok kötüydü bu konuda önce marketlere gitmeye başladık. Ona kuruşlar vererek, markete götürerek ‘git sor’ kendi yapamıyordu ona öncülük yaparak ‘Şimdi ne almak istiyorsun marketten?’ Önce seçiyoruz şunu şunu şunu ‘Ama bak fiyatlarına bak, ne kadar?’ Önce okulda para birimlerini öğrenip daha sonra markete gitmeye başladık. ‘Aldıklarının fiyatlarına bak elindekilerinin fiyatlarına bak yeterli mi?’ ‘Yeterli öğretmenim ya da az.’ Daha sonra kasaya gidiyoruz, kasada buna göre ‘Şimdi git sor bakalım, bunların tutarı ne kadar, elimizdeki para yetiyor mu?’ Daha sonra giderken ve dönerken dolmuş kullanıyorduk. Yürümüyorduk. Dolmuşla gidip gelirken hem insanlarla sosyal iletişime girmek zorunda kalıyor hem de dolmuş ücreti ne kadar git sor bakalım, dolmuşçuyla konuşmak zorunda kalıyor. Daha sonra bunu yemeğe döktük.” (Ö10)

4.8.2.2. Kazanımlar

Katılımcıların eğitimin kazanımlarına yönelik ifadeleri kazanımlar kategorisi altında kodlanmıştır. Kazanımlar kategorisinde katılımcıların en çok ifadede bulundukları kod **problemleri davranışların azalması** kodudur. Katılımcılar eğitimin çocuğun problemleri

davranışları üzerinde etkili olduğunu vurgulamışlardır. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Bazı problemlili davranışları vardı. Yani burnunu falan karıştırıyordu sürekli. Bazı kötü davranışları daha vardı. Uygun olmayan cinsel hareketleri de vardı. Onları büyük oranda azalttık. Bağırıyordu, şu an daha sessiz.” (Ö2)

“Göz kontağını mesela söyleyebilirim size. Bu çocuğun göz kontağı ilk etapta size ismini söylediğinizde tepki vermesi eğer beşte bir diye muhtemelen. Onda birde bu çocuk size bakmıyordu. Ama şu an beşte dördünü alabiliyorsunuz ve bir çocuk kâğıt önüne koyulduğunda bu kâğıda tepkisiz kalıyordu. Ondan sonra biz bunu yanlış tepkiyi çevirdik. Yanlış tepki nedir? Bu çocuk önündeki kâğıda bakar ama bu kâğıdı yırtan. Ondan sonra bunun doğru tepkiye çevirdik. Çocuk önündeki kâğıda bakar ve burada ne yapması gerektiğini bilir ve bunu yapar. Örneğin bu çocuk oyun hamurlarının ilgisinden bu oyun hamurlarının figür yapmayı öğrendi. Örneğin bu çocuk kozalağı eline aldığıda sadece atılacak bir şey zannediyordu. Fakat bizim yaptığımızı etkinliklerde bunun parmaklarıyla içinin boyayan olacağını öğrendi ve bunu boyamaya başladı. Örnek veriyorum, bu çocuk artık sayıların, şekillerin topların... Tabii biz önce buna model oluyoruz ve bu çocuk bunu yapıyor. Bir kutuya biz fasulye doldurduğunuzda buna tepkisiz kalıyoruz. Bilgisizce ama bu oyun hamurlarının figür yapmayı öğrendi... Kırmızı, mavi ve sarıya boyamayı öğrendi. Kırmızıya boya dediğimizde kırmızının içine parmağını sokup onu boyamayı öğrendi. Ya şunu söyleyeyim, bu tabii bir şans, bu bir. Evet, yani bu bir öğrenci için böyle bir durum ama değişiyor. Şimdi başka öğrencilerde bu daha uzun sürede olabilir. Çok çok daha uzun sürenler de var ama çok daha iyi öğrencilerimiz de oldu. 2 ay boyunca ağlayan çocuğumuz vardı ama artık sonunda yaklaşık 12 kart veriyorduk, 12-12, 24 kart. Bu kartları sakladığımızda hafızasına kaydediyor. İsmi söylediğimizde çevirip ikisini eşleştirme biliyordu. Yani bunu da yapabilecek. Görsel, hafıza. Hafızası kuvvetli ama şeyi bilmiyor. Mesela önüne meyveleri koyuyorsunuz. Evet, çocuk buluyor ikisinin yerine ama şu

elmaları bul dediğimde elmanın ne olduğunu bilmiyor, portakalı bilmiyor, muzunu bilmiyor ama rastgele yapabiliyor. Fakat siz daha sonra bunları söylediğinizde bunu öğrendim. Bizim için önemli olan o rastgele yapmaması gerekiyor aslında. Önemli olan doğru zamanda doğru şeyi yapmak.” (Ö7)

Kazanımlar kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod **eğitimin çocuk üzerinde olumlu etkisi** kodudur. Katılımcılar eğitimin çocuk üzerinde olumlu etkisi olduğunu dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

*“Ayakkabıları kutuya koymaya başlıyor. Orada öyle öğretmişler ki kutuya koyuyor. Eve girerken oraya tarakla saçını tarıyor. ** beni, bana bakmayan çocuk. Çoraplarını getiriyor, ‘giydir bana’ diyor. Ben inanmadım yani demek ki biz hiç mi... Yok, anne baba eğitim veremez o...” (V1)*

“Bir şey yediği zaman gidip çöpe atabiliyor...” (V4)

“3 yaşında bir kreşe gidiyordu, pandemi girdi, mecburen almak zorunda kaldım. Tabii biz bu süreçte ben tabii hani onu da söyleyeyim. 2 yaşında yani 2 yaşından sonra otizm mi acaba diye düşünürken evde onunla beraber etkinlik yapmaya başladım. Biraz tableti falan attık, televizyonu attık. Okumayı bildiği için hikâyeler okuduk. Evde işte aynı. O nasıl oluyor, nasıl yapılıyorsa o tarz etkinlikler yaptık, bu da etkili oldu diye düşünüyorum. Sonra biz böyle. 4 buçuk 5 yaşındayken devlet şeyine başlamadı ana sınıfına. Oradaki öğretmenimiz de özel eğitim öğretmenliği yapmış daha öncesinde. Bir şeyler varken fark etmiş, bizimle paylaştı. Dedi ‘Evet, böyle böyle bir durum var.’ Bu konuda çok şanslıydı. Orda da çok güzel ilerledik. Yani öğretmenimizle tabii diğer çocukları ayırmadı ama onu ayrı bir şeye koymadı ama çok şey oldu. Yani çok adapte oldu.” (V8)

Kazanımlar kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod **akademik beceriler** kodudur. Katılımcılar eğitimin akademik beceriler kazandırdığını dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Biz daha çok akademik beceri üzerinde çalışıyoruz. Çünkü çocuklar zaten az çok orta ve hafif düzeyde oldukları için az çok kişisel bakımlarını yapabilir durumdalar. Kendi başlarına yemek yiyebiliyorlar, ellerini yıkayabiliyorlar, tuvalete gidebiliyorlar. Bu konuda çok desteklenmeleri gerekiyor. Tabii ki desteklenmeleri gerekiyor ama çok fazla değil. Bizim şu anda yaptığımız şey akademik çalışmaları üzerine bir tanesi öğrencilerimizin Arap olduğu için dille ilgili bir sorunumuz var ki bu bize çok büyük sıkıntı yaratıyor. Çünkü o bizi anlamıyor, biz onu anlamıyoruz. Müthiş sorun yaşıyoruz. Biz aslında şu anda ona Türkçeyi öğretmeye çalışıyoruz. Akademik beceri dediğimiz şey onunla uğraştığımız konu, sadece Türkçe öğretebilmek, kendi derdini en azından adı sorulduğu zaman adını söyleyebilsin gibi şeyler. Bir öğrencimizde daha akademik çalışabiliyoruz. 4 işlem, okuma yazma, okuduğunu anlama onunla daha iyi gidiyor.” (Ö6)

“Akademik olarak yani şu anda okumayı okuyor. Yani okuma...” (V5)

“İyiymi, hiç konuşması hiç bozulmadı, hatta giderek artarak iyi oldu. Şey ne oldu 3 yaşında kendi kendine okuma yazmayı öğrendi. Bir artık takıntı şeylerimizi uzaya merak sardı, sadece uzayla ilgili bilgiler çok fazla topladı. Benim şu an tahmin etmediğim şekilde bilgisi var. Bizim uzayla ilgili...” (V8)

Kazanımlar kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod **ailenin eğitilmesi** kodudur. Katılımcılar eğitimin aileye katkı sağladığını ve bilinçlendirdiğini belirtmişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“O eğitilmedi, biz eğitildik.” (V2)

“Abi tabii yani zaten şey gibi oldu, hep yönlendirdiler, aileden gibi oldular zaten. Hani her zaman bazen atıyorum alt kattan üst kata çıkaramadığım oluyordu mesela kendine kapandığı oluyordu. O zaman bile arayıp ne yapacağını sorabiliyordum. Yani hani ben kitlendim durumlar oluyordu, Allah razı olsun her şeyde, şey yaptı yani...” (V9)

Kazanımlar kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod **tuvalet eğitimi** kodudur. Katılımcılar eğitimin tuvalet eğitimi kazandırdığını dile getirmiştir.

Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Tabii tanıdığı şeyleri okuyor genelde. Yani reklam tabelalarını okur. Yolda onları şey, okuyor. Bu yemek konusunda öyle, tuvalet konusu da şey yaptı. Elleri artık kendi yıkıyor mesela...” (V5)

“Göz kontağı, konuşması, tuvalete alışkanlığı...” (V9)

Kazanımlar kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod **diğer kazanımlar** kodudur. Katılımcılar eğitimin farklı alanlarda katkı sağladığını söylemiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Evet, evet birçok konuda komut alabiliyor.” (Ö6)

“Daha öz güvenli oldu, kızım ile daha çok iletişim kurabildi. Ona da göstermeye başladı. Mesela sadece bendim hayatında, ama şimdi ben olmadım hayatında sadece. Kızıma da geçti, eşime de geçti. Ben olmayınca mesela onlarla da iletişime geçti ‘hadi bana şunu yapın, bunu yapın’ kızım ile anlatabiliyor.” (V1)

“Şu sıralar çok güzel ifade ediyor nedense ifadede sıkıntı yaşıyor ama onlarla sıkıntı yaşamıyor. Şu an o konuda çok iyiyiz.” (V2)

Sosyal Beceriler

Eğitimin kazanımlarından sosyal becerilere yönelik olan ifadeler sosyal beceriler alt kategorisi altında kodlanmıştır. Katılımcılara göre eğitim sayesinde OSB’li çocuklarda bir kazanım olarak gelişen sosyal beceriler ve ilgili kodlar şunlardır:

- Sosyal becerilerin gelişmesi,
- İletişim becerilerinin gelişmesi,
- Bağımsız yaşam becerileri,
- İstediklerini ifade etme,
- Konuşma becerileri,
- Göz teması kurmaya başlama,
- Oyun kurma.

Aşağıda ise kodlarla ilgili katılımcı ifadelerini içeren alıntılar yer almaktadır:

Eğitimin kazanımları kategorisinde katılımcıların en çok ifadede bulundukları kod **sosyal becerilerin gelişmesi** kodudur. Katılımcılar eğitimin sosyal becerileri geliştirdiğini ifade etmiştir.

“Daha çok, iletişim becerileri, sosyal yaşam becerileri...” (Ö2)

“Dediğim gibi insanlardan kaçıyordu. Resmen insan gördüğü zaman ağlıyordu, kıyameti kopartıyordu. Şimdi daha tersi diyeyim. Size insanlara o kadar yaklaşıyor. ‘Gel seni sevdiğim, gel seni öpeyim’ desem gelip öper. Erkeklerle karşı çok fazla şeyimiz var. Yani nasıl diyeyim hani çekilmiyor onlardan böyle direkt onlara gidip öpebilir hani, sarılabilir. Seviyor yani insanlara karşı çok şeyi var. Çok sevgi dolu şu anda o. Okula başladığınız dönemlerde de biraz öyleydi de okula başladıktan sonra biraz daha fazla oldu bu. Yani çok büyük etkisini...” (V3)

“Sanki daha da algısı açıldı. Hocam daha da sosyalleşmeye başladı bizimle de yani.” (V6)

Sosyal beceriler alt kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod **iletişim becerilerinin gelişmesi** kodudur. Katılımcılar eğitimin iletişim becerilerini olumlu etkilediğini vurgulamışlardır. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Oturup etkinlik yapması, derslerinde iyi olması, şu anda yani ya bir akademik olarak iyi yani çok iyi. Ben şunu yapamaz diyor ya kendi kendime diyordum, ‘yapamaz onu’ diyordum ama yapıyor yani şu anda. Okulu da sevdim. Okulu da seviyor. Bazen böyle bir huysuzluk yapıyor, girmek istemiyor ama o birazcık böyle şımarıklığı vuruyor. Biraz hani naz yapmaya vuruyor karşıdaki insana. Ama seviyor, iletişimi iyi. İyi yani sıkıntı görmedim ben şu ana...” (V3)

*“Yani oynuyor ama tabii ki şey bunları da kuruyor. Ama kişiye bağlı. Hani karşıdaki kişiye çok bağlı **’ın oyun kurması. Hani biraz karşıdakinin ondan bir tık büyük ve ona anlayış göstermesi, anlayabilmesi gerekiyor. Çünkü şey yapamıyor, ‘aaa sen beceremiyorsun’ hani deyip çocuk çıkıyor. Aynı yaş grubunda biraz sıkıntı. **’a da büyüklerle iletişim kurma olayına yerle daha iyi iletişim kuruyor. Orada nerede mesela öyle bir ortam yani benim arkadaşımın bir çocuğu var. Şimdi ikinci sınıfa*

*gidiyor ** diye... onu çok seviyorum. Mesela onu yönlendiriyor. ‘** şöyle yapalım, ** böyle yapalım’, hani ılımlı davranıyor.” (V9)*

Sosyal beceriler alt kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod **bağımsız yaşam becerileri** kodudur. Katılımcılar eğitimin bağımsız yaşam becerileri kazandırdığını dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Bu da genel olarak hani kendi kendine yetebilme, hayatını kendi başına yetebilme, bir başkasına bağımsız olabilme becerilerini kazandırmaya çalışıyoruz. Hani iki artı iki dört öğrense mi daha faydalı bir çocuğa kendi başına atıyorum yemek yiyebilse mi, yemek yapabilse mi? Biz daha çok hani otizm tarafı olarak kendi kendine yemek yapabilsin, ailesi Allah korusun yarın bir gün bir şey olduğu zaman kendi kendini hayatını idame ettirebilsin. Bunların üstünde çalışıyoruz.” (Ö4)

“Tabii tanıdığı şeyleri okuyor genelde. Yani reklam tabelaların okur yolda, onları şey okuyor. Bu yemek konusunda öyle, tuvalet konusu da şey yaptı. Ellerin artık kendi yıkıyor mesela...” (V5)

“Her şeyini kendi yapmaya çalışıyor.” (V6)

Sosyal beceriler alt kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod **istediklerini ifade etme** kodudur. Katılımcılar eğitimin isteklerini ifade etmeye yönelik becerileri kazandırdığını söylemişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Hocam herkes anlamıyor ama ben anlayabiliyorum. Mesela az önce diyor ki ‘bugün eve gideceğiz, duş alacağım’ diyor. Tamam oğlum diyorum, ‘salata yaparsın’ diyor. ‘Beyaz pilav yaparsın, babayı ara ekmek alsın’ bunları böyle cümleleri kuruyor.” (V7)

“Yani eğitim olarak yaptıktan sonra ya mesela... Mesela eşim ona nasılsın denildiği zaman artık cevap veriyor. Biri ondan bir şey istediği zaman kabul ediyor. Yapmak istemiyorsa yapmıyor, hayır diyor, istemiyorum diyor. Tabii bu sene sağlık raporu yenilerken oradaki testi yapan bayana ‘hayır’ dediği için onu pek uygun bulmadılar. Ama ‘4 tane küpü üst üste koyar mısın?’ dediler. ‘Hayır’ dedi. İstemiyor. Çünkü ona ama o zekâyı ölçmek için bir şey oldu. 4 tane küp üst üste koyup kule yapmak hani

istediği, istemediği her şeyi söyleyebiliyor. Kızdı mı aslında şöyle söyleyeyim, sözlü olarak size hayır demiyorsa bile hıh yapıyor. Mesela istemiyorsa onu yapmak hıh diyor, istiyorsa ya da ona bir şey verirsiniz ya hoşuna giden bir şeye alıyor, gelip sizden ya da sizinle oynamak istiyorsa yaklaşıyor yanınıza. Dokunmak istiyorsa dokunuyor, öpüyor.”
(V10)

Sosyal beceriler alt kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod **konuşma becerileri** kodudur. Katılımcılar eğitimin konuşma becerilerini geliştirdiğini söylemiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Tek tek kelimeler vallahi çok şükür yani ne söylediğimi anlayabildiği için bazen cevap da verebiliyor. Yani evet, kelime kelime bazen tek yani 2 kelimelik cümleler kurmaya başlıyor. Yani o diyorum ki o anki cevap verme şeyine, hâline isteğine bağlı.” (V2)

“İyiymiş hiç konuşması hiç bozulmadı, hatta giderek artarak iyi oldu. Şey ne oldu 3 yaşında kendi kendine okuma yazmayı öğrendi...” (V8)

Sosyal beceriler alt kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod **göz teması kurmaya başlama** kodudur. Katılımcılar eğitimden sonra göz teması kurmaya başladığını dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Dil gelişim hiç yoktu. Pragmatik yoktu. Hala pragmatik yok da açıkçası. Ondan sonra ortak dikkat yoktu. Göz teması yoktu. Şu anda ben öğrencide E harfi çalışıyorum.” (Ö4)

“Göz teması iyi o da başladı göz teması iyi algısı da var.” (V6)

Sosyal beceriler alt kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod **oyun kurma** kodudur. Katılımcılar eğitimden sonra çocukların oyun kurma becerilerinin geliştiğini vurgulamıştır. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

“Yok ama mesela derste bir şey gördüyse onu evde gelip kendi kendine hatta bir gün şey portakalla bir gemi gibi bir şey yapmışlar. Evde portakal görmüş, onu kesmiş. Ondan sonra üstüne kürdanlar batırmış bir baktım hatta fotoğrafını çekip ‘öğretmenim bunu, derste yapmıştık’ dedi.”

Gözlemlediğini uygulamaya çalışmıştı. Ama kalem defter konusunda pek sevmiyor, hâlâ da sevilmiyor. Yani çizmeyi seviyor.” (V2)

*“Oyun kuruyorlar, bazen oyuna giremiyor **. Çünkü niye girmiyor, çok böyle kendi ilgi alanıyla ilgili şeyler sorduğu için söylediği için çocuklar sıkılıyor. Bir de takıntılı olduğu arkadaşları oluyor. Tabii bu değişiyor. Mesela bir kişiye takılmıyor, bir arkadaşına takıldı. Mesela bir dönemde 2 ay boyunca şey yapıp sonra sıkıldı. Başka bir arkadaşına takıldı. Hani böyle bir dönüşümü...” (V8)*

*“Tabii ki kızım da yaradı mesela. Ben çocuğumla özel eğitimci nasıl oynuyorsa öyle oynayabiliyorum. Birine ihtiyacım yok, bir pandemi oldu, evde kaldık, ne yapacağız diye korkmuyorum mesela. Mesela gittiğim her kurumda bakıyorum annelerin çoğu farkında değil. Mesela çocuk orada ağlıyor, kaygılanmış ama işte öğretmen ne derse onu kabul ediyorlar. Yani ben mesela öğretmen konusunda seçiciyim. ** hocadan başka kimseyle derse sokmuyorum. Çünkü hani kızım da oğlum da onunla çok iyi ilerliyor. Ondan önce hediye, hediye ile hala devam ediyorum mesela. Çünkü aralarındaki iyi bir ilişki var, **’yu kreşe verememenin en büyük sebeplerinden birisi konuşmaması. Yeni girdiği ortamda kaygılanması, kaygı düzeyi yüksek bir çocuk. Şimdi normal gelişimde bir çocuk kreşe verdiğiniz zaman ağlamıyor mu? Siz de kreş konusunda bilgilisiniz, ağlıyor. Otizmin ağladığı zaman sıkıntı oluyor okullarda. Ben 3 tane okul denedim. Bir tanesi meraklı çocuktı. Gölge öğretmen istediler hemen ama bir kere denediler ve çocuk sabah gittiğimiz saatte almadılar. Ondan sonra işte orada bekledi, simidini yedi, dışarıda zaten orayı tüketti. Ne varsa merak ettiği baktı, sonra tek başına bir sınıfa aldılar, olmadı. Bu sefer kalabalık bir sınıfa soktular tekrar. Tabii ki tedirgin olmuş, oturmamış oturmuyor. Yanına gölge öğretmen lazım. Eee tabii haklılar onlar da şimdi. Normal gelişimde bir çocuklar aldığı paranın aynı parasını 2 kat emek vermek istemiyorlar Çoğu kurum. Ona da bir şey diyemiyorsun tabii...” (V10)*

4.8.2.3. Sorunlar

Eğitim temasında yer alan kategorilerden birini de sorunlar kategorisi oluşturmaktadır. Bu kategori altında “*Aile ve Öğrenci Kaynaklı Sorunlar*” ile “*Eğitim Alanındaki Sorunlar*” olmak üzere 2 alt kategori ortaya çıkmıştır. Aşağıda bu alt kategoriler ve ilgili kodlarla katılımcı ifadeleri yer almaktadır.

Aile ve öğrenci kaynaklı sorunlar

Katılımcıların eğitimde karşılaştıkları aile ve öğrenci kaynaklı sorunlara ilişkin ifadeleri aile ve öğrenci kaynaklı sorunlar alt kategorisi altında toplanmıştır. Aile ve öğrenci kaynaklı sorunlar alt kategorisinde katılımcıların en çok ifadede bulundukları kod **çocuklara sosyalleşme ortamı sağlanmaması** kodudur. Katılımcılar ailelerin çocuklarına sosyalleşme için alan tanımadığını vurgulamaktadır. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Evet, aileler genelde eve kapatıyorlar. Dışarı çıkarmaktan yana değiller. Dolayısıyla ben ne kadar çalışırsam ve ben 5 saatini dışarıda geçiren bu çocuğa ailesi kadar sosyal değiştiremem. Çünkü otorite değişiyor aile giriyor ortaya. Aile, abi, abla, neyse... Dolayısıyla benim yanımda yapmadığı şeyi ailesinin yanında yapabiliyor. Benim yaptığım şeyleri aile sıfırlayabilir. Ailenin yaptığı şeyleri ben sıfırlayabilirim...” (Ö6)

Aile ve öğrenci kaynaklı sorunlar alt kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod **öğrencinin dil sorunu** kodudur. Katılımcılar eğitimde çocuklardaki dil problemleri nedeniyle sorun yaşadıklarını dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Ya genel olarak bu Yalova ilinden kaynaklı galiba öğrencilerle bir dil problemi yaşıyoruz. Benim iki öğrencim Arap, iki öğrencim Türk. Dil problemi olduğu için veli bizde veli-öğretmen iş birliği çok önemli.” (Ö4)

“Öğretmen için de çok zor bir şey, çünkü ben hiçbir şey bilmiyormuş gibi hissediyorum. Aldığını anlamıyorum, anladığını anlamıyorum. Dil problemi çok büyük bir problem. Hele de otizmde çok büyük bir problem.” (Ö6)

Aile ve öğrenci kaynaklı sorunlar alt kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod **çocuğun öğretmen seçmesi** kodudur. Katılımcılar eğitimde çocukların

öğretmen seçmesi nedeniyle sorun yaşadıklarını söylemiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

*“Artık her şeyi biliyor **. Her şeyi öğretmenini, öğretmen seçer asla girmez ona zorla asla bir şey yaptıramazsın. Yani hemen direk dalar. Tabii hemen vurur eder, kendi öğretmenine girecek. Başka öğretmenle derse girmez. Ben de o yüzden gitmiyorum. Öğretmeni yoksa gitmem.” (V1)*

*“Yani ** hoca çok güzel yaklaştı. Benim düşündüğüm, korktuğum gibi olmadı. Çünkü **’da şey vardı, tekdüzelik vardı. Hani takıntı ya bir nebze öğretmen de takıntı olmuş şeyine rutin olayını şey yaptım. Bayağı bir tedirgin oldum ama ** hocayla çok, ** hoca da çok iyi alanında gerçekten hiçbir sorunda yaratmadı. Hani ** da beni çok şaşırttı. O konuda hiçbir problem olmadı.” (V9)*

Eğitim alanındaki sorunlar

Katılımcıların eğitimde karşılaştıkları eğitim sisteminden kaynaklı sorunlara ilişkin ifadeleri eğitim alanındaki sorunlar alt kategorisi altında toplanmıştır. Eğitim alanındaki sorunlar kategorisinde katılımcıların en çok ifadede bulundukları kod **sosyal etkinliklere önem verilmemesi** kodudur. Katılımcılar eğitim içeriğinin sosyal etkinlikler bakımından yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Bence bilhassa otizmlili öğrencilerimiz için böyle yapılı, masalı, sandalyeli sınıf ortamından ziyade spor ağırlıklı sosyal yaşama daha yakın eğitim alanları oluşturulmalı. Çocuk buraya gelip sporla stresini atmalı. Sınıf ortamında kitabi bilgi olacağına gidip sahada direkt bilgi öğretilmeli. Mesela burada öğretmen arkadaşlarımız öğrencilerin tutup elinden yemek yediriyor. Mesela çocukların önüne koysak o yemeği dökse saçsa kafasına kadar bulasa o yemeği ama yine de kendisi yese bizim bir yılda kat edeceğimiz yolu çocuk belki bir haftada, bir ayda kat edecek.” (Ö1)

“Tabii bizim resim dersimiz var, görsel sanatlar vardı, müzik vardı, spor vardı buna ders programında vardı bizim... Bir önceki sene galiba kaldırıldı bu tamam müfredattan kaldırılmış, bu 3 ders.” (V5)

“Ben onu dikkate aldıklarını düşünmüyorum. Neden düşünmüyorum? Çünkü orada aslında ağır ve orta dediğimiz çocukların çoğunun duyuusal hassasiyetleri çözülmemiş, orada duyu bütünleme terapisi verilmiyor. Havuz var, ama yüzme yok, öğretmen yok.” (V10)

Eğitim alanındaki sorunlar alt kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod **sınıflardaki materyal eksikliği** kodudur. Katılımcılar eğitim için gerekli materyalde eksiklik olduğunu söylemişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Öğrencilerde bir sıkıntı yok. Zaten öğrenciler buraya otizmliler olarak geliyorlar. Ona göre eğitim vermemiz gerekiyor ama bazen veliler konusunda sıkıntı yaşıyabiliyoruz. Velilerin desteği olmuyor ya da okulla ilgili olabiliyor veya çok sıkabiliyor veliler. Okulda da akıllı tahta yok. Mağduruz. Yeterli materyal yok.” (Ö2)

“İçeriği hiç yeterli değil. O okulda biz mesela bizim yani. Araç gereçler çok eksik. Ya sürekli veliler evden getiriyor. Bugün bir mukavva karton isteyen okulda yoktur. Hep velilerimiz temin ediyor bunları...” (V5)

Eğitim alanındaki sorunlar alt kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod **müfredat kaynaklı sorunlar** kodudur. Katılımcılar müfredatta sorunlar olduğunu vurgulamışlardır. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri ise aşağıda yer almaktadır:

“Bizim çocuk, sosyal eğitime ihtiyaçları var. Bizim çocuklarımız akademik olarak zaten yani haftanın 3 saat yani günlük 3 saat akademik alıp geri kalanını sosyal olarak alsalar. Keşke haftada bir gün dışarıda bir etkinlik yapıp sosyalleşmeye yani ayda bir kere sinemaya gitmelerini çok isterim. Ayda bir kere tiyatroya gitmelerini çok isterim ve bunlara özel okullar imkân sağlıyor. Ama devlet okullarında...” (V2)

Eğitim alanındaki sorunlar alt kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod **sosyal beceri kazandırmanın zor olması** kodudur. Katılımcılar eğitimde çocuklara sosyal beceriler kazandırmanın zor olduğunu dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Hem sosyal hem akademik becerileri kazandırmak daha kolay ama ağır düzeyde çok zor. Birkaç sene bile uğraştığımız oluyor. Bir tek şeyi bir tek davranış, bir tek beceriyi kazandırmak için bile birkaç sene uğraşmanız gerekebiliyor.” (Ö6)

“Öğretimi çok zor.” (Ö4)

Eğitim alanındaki sorunlar kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod **eğitimci sayısının ve niteliğinin yetersizliği** kodudur. Katılımcılar eğitim alanında öğretmen sayısının ve öğretmen yetkinliklerinin yeterli olmadığını vurgulamıştır. Konuyla ilgili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Mesela partnerim gelmiyor, yalnız kalıyorum, öğrenciler de ful oluyor. Yani her kafadan bir ses çıkıyor. Tek başıma kaldığımda zorlanıyorum.” (Ö2)

“Yani amaçlarımızı gerçekleştiremediğimiz her anda biz kendimizde problem aradık. Açıkçası. ‘Yani niye olmuyor, niye yapamıyor, niye yapamıyorlar?’ falan sonra şeyi fark ettik. Uzun bir süreç bu. Hani çünkü ben bizde daha önce alanda çalışmamış. İlk defa hani bunun bir eğitimini almış ama alanda çalışmadığımız için bir tecrübemiz yoktu açıkçası. Hani bu bir süreç ve nasıl söyleyeyim mesela ben karakter icabı birazcık tez canlı bir insanım hani. Bir an önce olsun bitsin.” (Ö4)

*“6 yaş grubuna oraya hocam gittik. Biz gittik, öğretmen dağıldı, yani ismini vermiyorum hocamızın. 2 gün gittik hocam, üçüncü günü tam giderken hatta hava da çok yağmurluydu. Çocuğu evim yakın olduğu için yürüyerek götürüyorum. Gittik. Hocamız şöyle ayakkabılarımızı çıkardık, tam yukarıya çıkarken sınıfına öğretmen dedi ki ‘ben’ dedi ‘sizi alamam’ dedi. Yani. Dedim ‘Ne oldu hocam hayrola?’ Dedi ‘Ben **’ya bir şey katamam, gidin başka okula gidebilirsiniz. Bak bunların okulları var OÇEM’ şey falan deyince orada bir sürü veliler falan da vardı. Yani dünyam sanki yıkıldı o anda başıma. Yani üçüncü gün dahi girmeden çocuk bir de ayakkabılarını şeyden indirdik. Yani yukarıdan sınıftan tekrar indirdik. Çocuğa montunu giydirdim, yağmur sırsıklam yani yağdı.” (V6)*

4.8.2.4.Dikkat edilmesi gereken konular ve öneriler

Katılımcıların eğitimde önemli olan hususlar ve dikkat edilmesi gereken noktalara yönelik ifadeleri dikkat edilmesi gereken konular ve öneriler kategorisi altında kodlanmıştır. Dikkat edilmesi gereken konular ve öneriler kategorisinde katılımcıların en çok ifadede bulundukları kod **eğitim sürecinin evde de devam etmesi** kodudur. Katılımcılar eğitimin yalnızca okulla sınırlı kalmaması gerektiğini ve eğitimin evde de devam etmesi gerektiğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Kesinlikle kestirilemez. Bir de eğitime ne kadar geç başlandıysa ve davranış ne kadar oturduysa süre o kadar uzar. Öğretmenin kullandığı yöntemler ne kadar etkiliyse bunlar süreyi uzatır ya da kısaltır. Öğretmen ne kadar kararlıysa bu o kadar etkilidir. Aile-öğretmen ilişkisi ne kadar fazlaysa, çocuk eve gittiğinde aile ne kadar eğitimlere devam ediyorsa o kadar süre kısalır.” (Ö1)

“Bizim burada yaptığımız şeyi aile evde devam ettirebilirse bu olumlu yönde etkiler. Mesela obez bir öğrencimiz var sürekli bir şeyler yemek istiyor. Biz burada engel olmaya çalışıyoruz. Mesela canı istediğinde burada ona ulaşması güç fakat evde eğer istediği zaman ona ulaşabilirse verilen eğitimin de bir önemi olmuyor.” (Ö2)

“Kesinlikle ödevlendirmeler kesinlikle burada ne yapılıyorsa aynısı evde de yapılacak. Burada yaptığımız etkinliğin bir benzeri de olsa evde yapılmasını istiyor. Evet, biz çok uçuracak şeyler istemiyoruz. Kalkıp da ekstrem bir materyal istemiyoruz. Onlardan sadece çocuğumuz evde sizin anne baba olduğunuzu biliyor. Evet ama siz sadece baba değilsiniz, aynı zamanda bir öğretmensiniz. Sizin öğretmen olduğunuzu da hissetmesi lazım. ‘Beni giydiriyor, beni yediyor, benim altımı değiştiriyor.’ Bu değil. Siz bundan ibaret değilsiniz. Siz aynı zamanda onun öğretmenisiniz, aynı zamanda onun arkadaşısınız. Oyun arkadaşısınız yani bunu öğrenmesi gerekiyor ve biz özellikle annelerimize bu görevi veriyoruz. Neden? Çünkü annenin sadece muhtaç olunan, anında gidilecek kişi olduğunu anlamamaları gerekiyor. Muhtaç değilsin buna. Bu senin

arkadaşın, bu senin annen, bu senin öğretmenin demek için bunlar görevlendirmeleri veriyoruz.” (Ö7)

Dikkat edilmesi gereken konular kategorisinde katılımcıların ifadede bulunduğu bir diğer kod **alanında uzman kişilere ihtiyaç** kodudur. Katılımcılar eğitim alanında uzman personele gerekliliğin olduğunu belirtmişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Şöyle söyleyeyim yani. Veriyorsa ya burada destek alacağımız alanlar sınırlı. Çok az yerden. Şimdi okulumuzda psikolojik danışmanımız da yok. Psikolojik danışmanlık öğretmenimiz de yoktu. Daha yeni geldi. Biz bu konularda çok aşırı sorun yaşıyor... Dışarıdan bu eğitimleri verebilecek kişileri araştırıyor ya da pedagogların da konuşuyoruz. Okul idaremiz ile beraber bunları yapmaya çalışıyoruz. Bu eğitimleri verebilecek. Mesela velilerimiz genellikle kadın olduğu için bu kadın velilerimize çocukların cinsel eğitimiyle ilgili eğitimi erkeğin vereceğini söylediğimizde kadınlar ‘o olur mu’ falan diyorlar. Bunun için kadın öğretmen bulmaya çalışıyoruz. En basitinden söyleyeyim, bunu bulmaya çalışıyoruz. Ondan sonra çocukların eğitimleriyle ilgili nereden birini bulabiliriz de getirebiliriz diye çabalıyoruz. Bir koordine edecek birilerine ihtiyacımız var, çünkü yetişemiyoruz. Herkes yol gösterecek düşünmesi gerekiyor. Aslında şöyle, yani öğretmen öğretmenliğini yapsın, veli veliliğini yapsa idare ilerlediğini yapsa bu işleri herkes kendi başına yaparsa eğitim daha kolay olur, daha hızlı olur, daha yaratıcı ve çocuğa faydalı olur.” (Ö7)

“Sınıf varsa ana sınıfların olduğu okullarda, sosyal hizmetlerden de çalışanların olması gerekiyor. Çünkü onların en azından nasıl ulaşılması gerektiğini bilirler ya da sizin o işte çıkmaza düştüğünüz anda nasıl bir yola başvurması gerektiğini de. Bir de farklı bir bakış açısından bakmak çok daha iyi oluyor. Ben a yolundan bakıyorum. Siz b yolundan bakıyorsunuz farklı bir şey. O anda insan göremeyebiliyor her şeyi...” (Ö6)

Dikkat edilmesi gereken konular kategorisinde katılımcıların ifadede bulunduğu bir diğer kod **gelişimin çocuktan çocuğa değişmesi** kodudur. Katılımcılar eğitimden elde

edilecek faydanın çocuktan çocuğa değişebileceğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Kesinlikle otizmli öğrencileri baz alırsanız hiçbirini aynı şekilde bu çocuk bunu, şu sürede yapabilir diyemeyiz. Bazı çocuklar zihinsel olarak odaklanma olarak farklı. Çok farklı, hemen yapabiliyor.” (Ö7)

“Her öğrenci için bireyselleştirilmiş planlarımız var bizim zaten. Her öğrenme şekli, her ay öğrenme tarzı hepsinin farklı. O yüzden biz hani size başında da olduğu gibi her öğrenci aile bireysel eğitim planı yapıyoruz. Sosyal beceriler konusuna gelirsek de sosyal beceriler belli kalıplarla üretiliyor. Hani TOHUM otizm vakfı vardır. Çok örnekleri var. Zaten belli kalıplarla öğretiyoruz.” (Ö4)

Dikkat edilmesi gereken konular kategorisinde katılımcıların ifadede bulunduğu bir diğer kod **eğitim sürecinin erken yaşta başlaması** kodudur. Katılımcılar eğitimin ne kadar erken yaşta başlanırsa o kadar faydalı olduğunu vurgulamışlardır. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Çocuk için de aile için de çok zorlu olmaya başlar. O yaştan sonraki çocuklarla ilerleme kaydetmemiz de çok zor olur bizim için yani bu çocuğun geliş durumuna bağlı. Alıcı dili çok önemli bizim için çocuğun alıcı dili iyiye ifade edici dil için biz çaba gösteririz. Bunu biz yapabiliriz bir şekilde ama çocukta alıcı dil yoksa zordur bizim için. Tabii eğitime ne kadar erken başlarsak... Ağaç yaş iken eğilir. Benim elime hamur şeklinde gelir, ben o hamuru şekillendirmekte daha kolay yaparım. Bu şekilde ilerleriz.” (Ö10)

“Bir dezavantajı şu anda benim çocuğum. Mesela Allah'a çok şükür güzel ilerliyor ama daha güzel de olabilir. Mesela 10 yaşında başladı konuşmaya hatta önce konuşabilirdi. Teşhis konulsaydı...” (V5)

“Eğitime ne kadar geç başlandıysa ve davranış ne kadar oturduysa süre o kadar uzar...” (Ö1)

Dikkat edilmesi gereken konular kategorisinde katılımcıların ifadede bulunduğu bir diğer kod **eğitim süresinin artması** kodudur. Katılımcılar eğitim sürelerinin artması gerektiğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“En az haftada üç, iki olsa daha ideal olurdu...” (V4)

“Yani 2 ders 4 saat alıyorlar. Az bir süre bence birazcık daha uzatılabilir diye düşünüyorum. Hani şöyle benim evet hafif olmasına rağmen böyle düşünüyorum. Ağır olanlarımız da var, onlar da aynı saatte duruyor. Herhalde öyle hiç bilmiyorum yani daha fazla olması gerekiyor. Çünkü bir an önce hem topluma öğrenci akran zorbalığı çok oluyor. Hele de bu yaş grubunda çok oluyor. Birinci sınıfa başlayacak. Yine de hafif olmasına rağmen yine de belli ediyor kendini. Mesela 1. sınıfta daha çok belli olacak. Bu sefer akran zorbalığı yaşayacak. Yani bu durumlarını ben yaşamasını istemiyorum. O yüzden aslında daha fazla eğitim olabilse daha güzel olur. Hani durum da olmuyor, mesela özel getireyim diyorum. Gerçekten maddi olarak çok yüksek meblağlar alıyor, onu da getiremiyorsunuz.” (V8)

“Toplam 10 saat oluyor toplam, ama geri evdeki saatlerde bizim. Yani bence yeterli değil. Şöyle bir şey bu. Nasıl sen eğitim için, okul için, kariyer için atıyorum ilkokul, ortaokul, lise eğitimi görüyorsan bence otizmin de bu şekil eğitimi olması gerekiyor.” (V9)

Dikkat edilmesi gereken konular kategorisinde katılımcıların ifadede bulunduğu bir diğer kod **eğitimci ve ilgililerin yetkin olması** kodudur. Katılımcılar alandaki kişilerin niteliğinin yüksek olması gerektiğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Aynen... Rehberlik anlamında okul idaresinin daha bilgili olması lazım...” (Ö1)

“Evet ve ama bunun sebebi de iyi bir eğitim alamamasından kaynaklanıyor. Hani birazcık belki o siyasi değil, olan bir şey sonuçta bu. Ücretli öğretmenler hani bu eğitimi ne kadar verebilir? Hani arkadaşlar gerçekten canla başla çalışıyorlar. Gerçekten büyük emek sarf ediyorlar, ama aldığımız eğitim farklı bizim. Hani davranış biçimimizden tut da vereceğimiz eğitim hepsi farklı olduğu için hani bir geldi. Hani arkadaşlar tıkanıp kalıyorlar çünkü eğitimi olmadı. Haklılar ama olabildikleri, yapabilecekleri en iyi en iyi seviyeye kadar eğitim vermeye çalışıyorlar tabii ki de...” (Ö4)

Dikkat edilmesi gereken konular kategorisinde katılımcıların ifadede bulunduğu bir diğer kod **eğitimin tekrar edilmesi** kodudur. Katılımcılar alınan eğitimin tekrar edilmesi konusuna özen gösterilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

*“Ara verince kalıcı olmuyor. Aileyi işe katmamız lazım. Şimdi aile çocuğun elinde olduğu zaman hiçbir şey yapamazsın. Çocuğun kontrolünde çocuğun ailenin elinde olması lazım ama çocuğun kontrolünde ya çocuk mesela diyelim ki burada bebekle oynuyor, anne diyor ki ‘gel, kalemle oynayalım.’ Bu hiçbir şey ifade etmez. Doğal öğretim yöntemleri diye bir şey var. ** hocanın. Biz genelde ona göre gidiyoruz, ben ona göre gidiyorum. Çocuk neyle ilgileniyorsa sen de ilgili biraz bunları onun üzerinden ya kalem ve kalem sarı kalem, mavi kalem o şekilde sevdiği şey üzerinden gittim. Mesela yemekhanede sınıfta yemek çalışmak çok farklı, yemekhaneye gittiğin zaman kaşığı çalışman çok farklı, en azından doğal oluyor çocuk. Bu da öyle oldu.” (Ö8)*

“Devamsızlık, bence düzenli ders saatlerinin olmaması olabilir. Çocuğun duyu hassasiyeti ve işte çevreye karşı olan farkındalığı, yani gerçekten çok ciddi duyu hassasiyetleri olan bir çocukla sosyal bağlam yapalım. Hadi şuraya gidelim, buraya olmuyor çocuk. Çünkü o güvenle ortamı benimsemiş, kaygı seviyesi artıyor. İş işkenceye dönebiliyor. Bu tip durumlarda mümkün olduğunca davranış problemleri de aynı şekilde var aslında. Ama davranış problemleri her şeyin önüne geçebiliyor.” (Ö9)

Dikkat edilmesi gereken konular kategorisinde katılımcıların ifadede bulunduğu bir diğer kod **okula devamlılığın sağlanması** kodudur. Katılımcılar eğitimin faydalı olabilmesi için okula devamlılığın sağlanması gerektiğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Okula devamsızlık yaptığında problemleri davranış çok çabuk geri geliyor. Çalışmayı unutuyor kendi oturttuğu programı arttırarak geliyor. Devamlılık esas.” (Ö1)

“Devamsızlık da çok...” (Ö2)

“En büyük sosyal becerileri okula uyum zaten. Okula uyum, sınıfı uyum, öğretmenlerin uyum, çocuk bir hafta geliyor. Tam uyum sağlıyor. Program davranışlar çıkartmıyor artık. Hani sınıfta artık ders yapabilecek seviyeye geliyor. Ondan sonra çocuk iki hafta gelmiyor. Çocuk tekrar sifıra sıfırlanıyor. Tekrar en başa. Hani tekrar okul uyumundan başlıyoruz. Hani okula uyum sağladıktan sonra bütün becerilerin öğretimi başlar bizde. Çünkü uyumsal... Çocuk hiçbir şey yapamaz. Ama mesela devamsızlıkta özellikle birinci kademedede devamsızlık olduğu an çocuk sıfırlanıyor. Okula gelmek istemiyor. Tekrar anne-babayı okul istiyor. Tekrar başa sarıyoruz. Kademe kademe...” (Ö4)

Dikkat edilmesi gereken konular kategorisinde katılımcıların ifadede bulunduğu bir diğer kod **devlet okullarında farklı hizmetlerin verilmesi** kodudur. Katılımcılar devlet okullarında farklı hizmetlere yer verilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Yani ne olabilirdi... Benim kızım şu anda dil bölümüne mesela çok ihtiyacı var. Dil terapistine ama kurumların çoğunda şu anda dil sıkıntısı var. Dil hocası sıkıntısı var. Bir de çocuklarda da galiba bu konuşma bozukluğu çoğaldığı için öğrenci de çok o yüzden yetişemiyor. Mesela böyle bir ana sınıfında böyle bir tane öğretmen dil terapisti koyup hani haftada bir kere de olsa çocuklara verebilseler. Dil dersi çok iyi olur. Okullarda sürekli olması bence haftada bir günde olsa çocuklara bir ders olarak da verilse yine iyi olur bence...” (V3)

“Bizim rehabilitasyonda ergoterapi de yok, dil terapisti de yok. Ben gerek duymuyorum, özel götürme şey yaptım dediler. Aynı şeyi biz de yaptıracağız. Yani çocuğa setler burada her şey ne gerek var para vermene tabii ki 250 liraydı ücret 3 sene önce.” (V5)

*“Ergoterapistlet var. Mesela o tarz duyu eğitimi bu okullarda yok. Mesela şimdi tek **de galiba başlanmış. Hani onlar ekstra eklemek isterdim ama anca gücüm ona yetti. Bundan dolayı da çalışamadım için zaten. Devletin verdiği, anne babamın desteğiyle anca bu kadar oldu.” (V9)*

Dikkat edilmesi gereken konular kategorisinde katılımcıların ifadede bulunduğu bir diğer kod **kalabalık sınıfta olmama** kodudur. Katılımcılar öğrencilerin kalabalık sınıfta olmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

*“Normal çocuklarla olması bir sıkıntı değil. Önemli şey, kalabalık ortamda olmaması. Onun için çok büyük avantaj normal çocuklar için. Öğretmenlerin çocukları yetmesi çok önemli. Engelli bir çocuğa nasıl davranacaklarını o okulda çocuklara o yaşta öğretiyorlardı ve o yaşta sorumluluktur. Mesela sizin çantanızı başka bir çocuğa sınıfa götürmesini söylüyorum. O çocuk o benim çantam değil demiyordu. Bunun bilincini olan o yaşta yerleştiriyordu. Yardımlaşmayı. Yani o kişi çocuğun engelli olup olmadığını onun yüzüne vurmayı... ‘Ay o konuşmuyor’ diye bir kelime hiç duymuyordum yani. Ben sınıfa haftada ayda bir öğretmenler çağırıyordum işte görevlendiriyor velileri orada senin çocuğun niye konuşmuyor diye bana sormuyorlardı ki... O çocuklar yani bilinçliler yani her şeyin farkındalar. ‘Sen niye böylesin?’ Yani ‘bu niye böyle, niye konuşursun’ hiçbiri demiyordu. Çünkü çocukların hepsini o yaşta belki ama normal okullardaki öğretmenlerin. Ben aslında şunu düşünüyorum, normal her öğretmenin keşke otizmli çocuklar için veya engelli çocuklar için biraz da olsa bir destek eğitim almaları gerektiğini düşünüyorum. Ben köydeki okulumuza **’ı götürmek istediğim zaman hem müdürüydü oranın hem 1-2-3-4 sınıflarının öğretmeni. ‘Ben bu çocuk hakkında yeterli eğitime sahip değilim. Onu bu sınıfa alamam.’ Keşke bir müdür kapasitesindeki bir öğretmenin bu kelimeyi kullanmamasını dilerdim. Yani keşke o kadar eğitim hayatı yılında. Belki 6 aylık dönemini engelli çocuklar için bir eğitim alarak geçirmiş olsalar.” (V2)*

“Kaynaştırmada pek bir ilerleme olmadı, çünkü 20 tane çocuk var sınıfta yani öğretmen ne kadar ilgili de olsa yani 2-3 çocuklu bir yere benzemiyor.” (V5)

Dikkat edilmesi gereken konular kategorisinde katılımcıların ifadede bulunduğu bir diğer kod **personel ve uzman desteği alma** kodudur. Katılımcılar eğitim alanında

personel istihdamının ve uzman desteği alınması gerektiğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Çocuk çok fazla problemli davranışta direnç gösteriyorsa kesinlikle çıkmaza giriyorum. ‘Acaba olmayacak mı, acaba başaramayacak mıyım?’ diye öyle bir çıkmaza giriyorum. İkinci çıkmaz ailenin desteklememesi. Ne yaparsan yap desteklemiyor ve programı sürdüremiyorsun ikinci çıkmaz bu. Üçüncü çıkmaz da yardımcı personel kesinlikle olması lazım. En azından iki öğretmen olması lazım. Altını değiştirecek birinin olması lazım. Bunlar...” (Ö1)

“Evet alıyoruz. Nasıl bir destek alıyoruz; bazen hani tamam çocuğu eğitim ortamından uzaklaştırmak pek doğru değil ama tamamen uzaklaştırmak doğru değil, bazen buna kapalı olabiliyorlar. Sınırlı bir sayı atıyorum iki gün getirip üç gün getirmede ve o iki gün içinde de o çocuğu bireysel almaya çalışıyoruz. Çünkü sınıf ortamından etkileniyor. O anda kalabalıktan hoşlanmıyor vesaire ya da okuldan gelmek istemiyor. Dediğim gibi tamamen uzaklaştırmak yerine böyle sınırlı sürelerde getirtmeye çalışıp o şekilde ilerlemeye çalışıyoruz. Tabii bu sadece örnek. Farklı şekilde de yapabiliyoruz.” (Ö3)

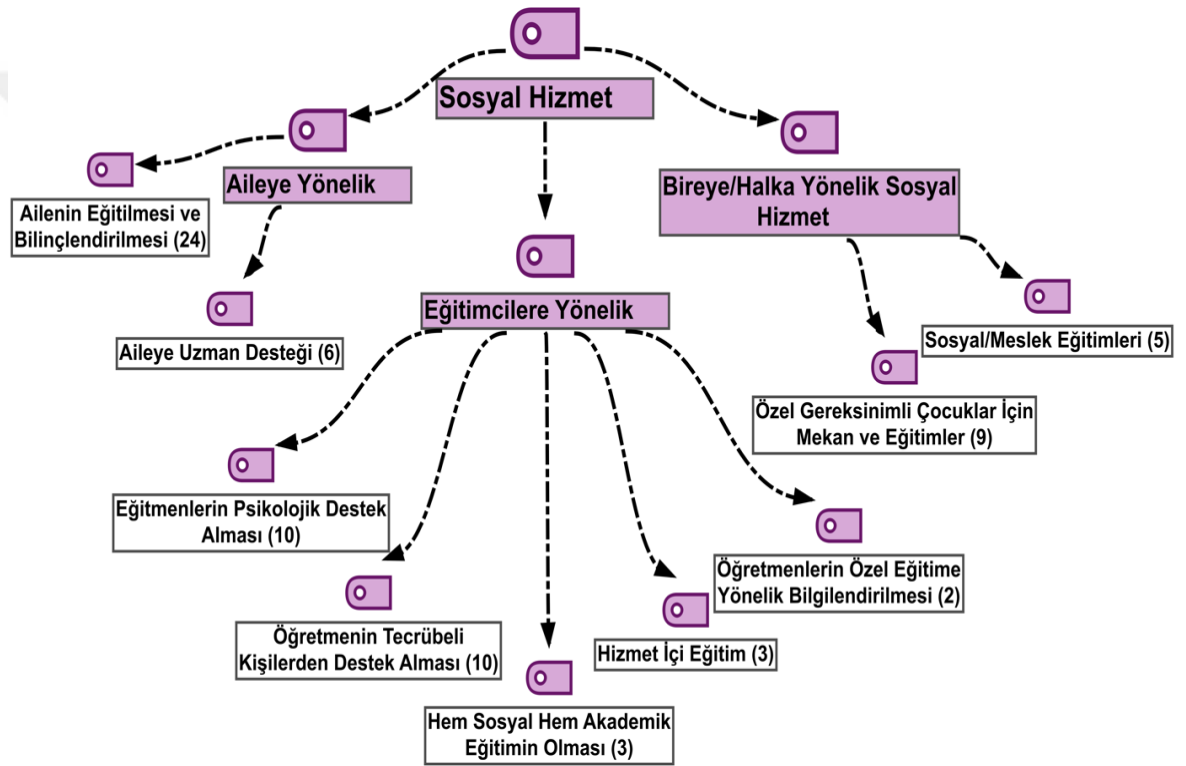
4.8.3. Sosyal hizmet

OSB’li çocuğun sosyalleşmesinde sosyal hizmetin oynayabileceği olası rolleri, imkânları ve yollarını, neleri içermesi gerektiğini ortaya koyabilmek adına katılımcılara OSB’li çocukların sosyalleşmesi sürecinde sosyal hizmetin yerine ve sosyal hizmet desteği ve gereksinimine dair sorular yöneltilmiştir. Bu sayede sosyal hizmetin ilgili süreçte yer almasının ve sunabileceği psiko-sosyo-tinsel desteğin içeriğinin anlaşılması ve detaylandırılması hedeflenmiştir. Söz konusu sorular ise velilere “Sizin ya da ailenizin ihtiyaç duyduğunuz ancak mevcut imkânlarınız ile karşılayamadığınız bir gereksiniminiz var mı? Bu konuda profesyonel bir destek almak ister misiniz? Çocuğunuzla ilgilenirken ve eğitimi süresince sizlere çocuğunuzun eğitimiyle ilgili verilecek eğitim ve psiko-sosyo-tinsel bir destek nasıl olurdu?” şeklinde; öğretmenlere “Eğitim sürecinde çıkmazlara girdiğiniz durumlar nelerdi? Bu çıkmazlarda ne tür bir destek ve yardım aldınız? Almadıysanız bu durumla nasıl başa çıktınız? Ne tür bir destek sizi işinizde daha verimli/ başarılı kılar? Size

sunulacak psiko-sosyo-tinsel destek çocuğun eğitim sürecini ne yönde etkiler?” şeklinde sorulmuştur. Bu sayede sosyal hizmetin olası rolü ve sunabileceği psiko-sosyo-tinsel desteğin içeriği detaylandırılmıştır.

Katılımcıların sosyal hizmete yönelik ifadeleri sosyal hizmet teması altında toplanmıştır. Bu tema “*Ailelere Yönelik, Eğitimcilere Yönelik, Bireye/Halka Yönelik Sosyal Hizmet*” şeklinde 3 kategoride incelenmiştir.

Sosyal hizmet teması kategorileri, kodları ve kod frekanslarına ilişkin bilgilere şekil 4.6.’da yer verilmiştir.



4.8.3.1. Aileye yönelik sosyal hizmet

Katılımcıların aileye yönelik sosyal hizmet önerilerine ilişkin ifadeleri aileye **yönelik kategori** altında toplanmıştır. Aileye yönelik kategorisinde katılımcıların en çok ifade bulundukları kod **ailenin eğitilmesi ve bilinçlendirilmesi** kodudur. Katılımcılar ailelere yönelik bilinçlendirme faaliyetlerine önem verilmesi gerektiğini söylemiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

*“Ya inanın ki ailesine göre çok değişiyor. **’yla aile iletişimimiz çok çok kuvvetli, gayet iyi ama ***’la asla iletişim denen bir şey yok. Adam burayı sadece bir bakımevi olarak görüyor. Yeter ki zaten bu ailelerin çoğu da kopuk aile. Belki ondan da kaynaklanıyor olabilir. Bilmiyorum. ***’nın anne ve baba öz, normal bir orijinal bir çekirdek aile. Ama **... Anne, üvey anne, üvey anneden olan ikinci bir çocuk var. Büyük ihtimalle anne bunu üvey anne bunu evden gitsin diye burayı bakım evi olarak kullanıyor. Zaten anne olmayınca baba hiçbir işe yaramıyor. Yani Türk toplumunda maalesef böyle.” (Ö5)*

“Öğretmen aşırı etkili. Ama aile böyle olduğu sürece hocam ama aile işin içine girmediği sürece sıkıntı. Büyüdüğünde ve problem yani diyorum ya bu ergenliğe girdiği zaman ergenlikle 20-21 yaş arasındaki o sıkıntı çok büyük. Ailenin bilmesi lazım.” (Ö8)

Aileye yönelik kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod **aileye uzman desteği** kodudur. Katılımcılar ailelere uzman desteği sağlanması gerektiğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Aynen, bazen bunaltıcı durumlar olabiliyor, işin içinden çıkamadığım durumlar olabiliyor. Mesela çok fazla soru soruyor, bilmediğim alanda sorular soruyor, bulamıyorum cevabını üsteliyor. Bunalıyorum çocuk bunalıyorum. Yanlış bir şey yapmak istemiyorum. Bağıramıyorum. Hiçbir şekilde şey yapamıyorum. Cevap veremiyorum. Ne yapıyorum, gidiyorum odaya kendimi sıkıyorum. Kendime bağırıyorum, bir tane de küçük bebeğim var. Yani ikisi bir olunca gerçekten de çok bir çıkmaza gelmiş oluyorum. Onlarla mesela geleceğini düşünüyorum. Evet, hani otizmlili tamam, akademik olarak belki ilerleyecek ama. Sonra akran zorbalığı yaşayacak, sıkıntı olacak...” (V8)

“Güzel olurdu. Bir düzen olsa güzel olurdu, ama bir de ben hep şey düşünüyorum. Ben bir şekilde bunu çözüyorum ama çözemeyen ve bilmeyen bir sürü aile var. Hani onlara elinden tutmak lazım. Hani benim çok yoğun bir grubum var. Ben kendi çocuklarımı bıraktım diyen arkadaşların çocuklarına şeylerine düşünüyorum. Bazen onlara üzüliyorum. Bayağı bir böyle 100 kişilik...” (V10)

4.8.3.2. Eğitimcilere yönelik sosyal hizmet

Katılımcıların eğitimcilere yönelik sosyal hizmet önerilerine ilişkin ifadeleri eğitimcilere yönelik kategorisi altında toplanmıştır.

Eğitimcilere yönelik kategorisinde katılımcıların en çok ifadede bulundukları kodlardan ilki **eğitmenlerin psikolojik destek alması** kodudur. Katılımcılar eğitimcilerin psikolojik olarak destek alması gerektiğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Yapamıyorum dediğim dönemlerde hani benimle bu işin içerisinde aynı işi yapan ve hani yıllarını vermiş artık tecrübeli kişilerden destek alıyorum diyebilirim. Böyle durumlarda onların söylediklerini dinliyorum.” (Ö3)

“Yani bu çalışmanın sonunda aslında ne kadar büyük ihtiyaç. Özellikle şu son sorduğunuz soruda keşke olsaydı dediğim bir nokta. Olması gerekiyor. Çok büyük bir ihtiyaç hani şey gibi uçaklarda kaza olduğu zaman ilk önce maskeyi kendinize takın mantığında. O yüzden eğer benim sosyal sağlığın genel olarak sağlığım.” (Ö9)

Eğitimcilere yönelik kategorisinde katılımcıların en çok ifadede bulundukları kodlardan bir diğeri öğretmenin **tecrübeli kişilerden destek alması** kodudur. Katılımcılar eğitimcilerin deneyimli kişilerden destek alması gerektiğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Rehber öğretmenler biraz daha profesyonel destek olarak gördüğüm için evet...” (Ö6)

“Aynen öyle beraber çalışıyoruz o da öyle, ama işte diyorum işi bilenlere sormak lazım. Şimdi yanındaki adam veya okuldaki adam bilmediği zaman özel eğitimi bilmediği, yöntemi bilmediği zaman ister istemez sıkıntıya kimse soracak birini bulamayınca sıkıntı. O yüzden kendi alanımızda, alanımızdan mezun olan öğretmenlerle dediğiniz gibi o şekilde gördük.” (Ö8)

Eğitimcilere yönelik kategorisinde katılımcıların en çok ifadede bulundukları kodlardan bir diğeri **hem sosyal hem de akademik eğitimin olması** kodudur. Katılımcılar hem sosyal hem de akademik eğitimin verilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Hepsi bir bütün hâlinde zaten hani okuma yazarı belki ilerleyebilecek, bunu göz ardı edemem yani. İkisini aynı anda götürmem gerekiyor.” (Ö4)

Eğitimcilere yönelik kategorisinde katılımcıların en çok ifadede bulundukları kodlardan bir diğeri **hizmet içi eğitim** kodudur. Katılımcılar eğitimcilerin hizmet içi eğitim alması gerektiğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Hizmet içi eğitimler olabilir. En başta da söylemiştim aslında farklı engel gruplarıyla da çalışmak gerekiyor, sürekli kendini geliştirmek gerekiyor, bu işin içinde çalışmak için...” (Ö3)

“Gene akademik destek daha başarılı kılabilirdi. Çünkü hani tamam dört yıllık alan mezunu olabiliriz ama hani bizim de eksik olduğumuz yerler var. Hizmet içi eğitimler tarzında hani daha bir eğitimlerin güncellenmesi çünkü dört üç yıl oldu ve biz unutuyoruz bir yerden sonra. Bunun yanı sıra psikolojik destek de bence önemli. Çünkü hani çalıştığımız kitle sürekli problem davranış çıkartan, sürekli kendini tekrar eden, sürekli takıntıları olan bir grup. Hani bir arasa ben kendimde şeyi fark mesela benim rutinim bulunca ben de rahatsız oluyorum. Benim programım aksayınca ya da şey olunca ben de rahatsız oluyorum ve ben de problem çıkartmaya başlıyorum.” (Ö4)

*“Şöyle benim eğitim en çok zorlandığım mesela otizm de oldu yine ve çok fazla sümküren ve kusan çocuklar oluyor. Bu beni çok zorlamıştı çıkmaza girdiğim tek yer orasıydı çünkü durduramıyosun, laf anlatamıyorsun, müdahil olamıyorsun. Bununla da nasıl baş etmeye çalıştım açıkçası özel ders almaya başladım Hacettepe Üniversitesinde ** hocadan ve Gazi Üniversitesinden ** hocadan özel ders almaya başladık. Toplu eğitim veriyorlardı. Ben onların girdiği eğitim bilimi dersinden çok güzel dönütler aldım. Bu şekilde onların yönlendirmesiyle de ** hocayla bire bir çalışma şansımız oldu. Alandaki uzmanlardan dönüt aldık. Ben kendimdeki eksikliği fark ettim. Baş edemediğimi gördüm. Bir yerlerde tıkanıp kaldığımı gördüm. Benim de birilerinden, benden daha iyi bilen benden daha çok araştıran birilerinden yardım alabileceğimi görünce ben kendim özel eğitimler almaya başladım.” (Ö10)*

4.8.3.3. Bireye/Halka yönelik sosyal hizmet

Katılımcıların bireye ve halka yönelik sosyal hizmet önerilerine ilişkin ifadeleri **bireye/halka yönelik sosyal hizmet** kategorisi altında toplanmıştır. Bireye/halka yönelik sosyal hizmet kategorisinde katılımcıların en çok ifadede bulundukları kod **özel gereksinimli çocuklar için** kodudur. Katılımcılar ailelere yönelik bilinçlendirme faaliyetlerine önem verilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Yani keşke sosyal etkinliklerde bir sıkıntı yaşıyoruz. Keşke onlar için özel bir şey olsa. Sosyal etkinlikleri olan bir yer olsaydı bu çocuklar için açılabilir. Çünkü diğer çocuklardan bir tepki aldıkları için her ortama aynı şekilde giremiyoruz. Ama kendi gibi çocukların olduğu yerden bir sosyal etkinlik sadece o tipte şeyler olsa güzel olur değil mi?” (V2)

“Yani demek istediğim şu, özel olay olmayacak. Devletlerin ister otizm olsun, down sendromlu olsun, normal engelli çocuklar için olsun tesis biçiminde okulların olması lazım.” (V9)

Bireye/halka yönelik sosyal hizmet kategorisinde katılımcıların ifadede bulundukları bir diğer kod **sosyal/meslek eğitimleri** kodudur. Katılımcılar özel gereksinimli çocuklar için meslek eğitimleri verilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Eğitim süresi, eğitim sıklığı yeterli midir o biraz tartışılabilir ama ben her çocuğa bir öğretmen olması gerektiğini düşünüyorum. Şu an siz bir öğrencimize denk geldiniz fakat normalde sınıfta dört tane öğrencimiz var. Bir tanesinde çok yoğun davranış problemleri olan bir çocuk. Onunla ilgilenirken diğer çocuklar gerçekten atıl durumda kalıyorlar. Ben her bireyin özel olduğunu düşünüyorum ve hepsinin bir öğretmene ihtiyacı olduğunu düşünüyorum. Evet, onun dışındaki süre her öğrencinin kendine ait öğretmeni olduğunda çok güzel ilerlenebildiğini düşünüyorum.” (Ö3)

*“Aynen bitmiş oluyor. Yani ** mesela her türlü bir aşçının yanında kullanılabilir. Ya da bir mutfakta işte yemekhanede temizlik bölümünde kullanılabilir. Çocuk her türlü onları yıkıp bir makineye yerleştirebilir. Para pul vermeseler de bile karın tokluğuna, çocuğun en azından bir*

adresi belli olur, yeri belli olur. Çocuğun ruhsal durumu en azından daha kötüye gitmez.” (Ö5)

4.9. Tartışma

Bu başlık altında çalışmanın bulgularına dayanılarak bulgularla literatür arasındaki ilişki tartışılmaktadır. Bulgulardaki temalar, alt temalar ve literatüre dair karşılaştırma ve yorumları içeren tartışma her bir tema için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. İlgili tartışma aşağıda yer almaktadır.

Kabul ve tanı süreci araştırma kapsamında ortaya çıkan ve ele alınan temadır. Bu tema altında paylaşılan veriler, eğitim sonrasında OSB’li çocuklarda meydana gelen değişimleri daha net görebilmek adına çalışmada yer almıştır.

Sendrom belirtilerinin yer aldığı kategori altında yer alan kodlar, literatürde yer alan sendrom belirtileri ile uyumludur. Nitekim Frith (2008) OSB’nin üç temel özelliğinden bahsederken de tekrarlayıcı davranışlar ve kısıtlı ilgiden bahsetmektedir ve velilerin ifadelerinde sendrom belirtileri arasında belli şeylere ilgi ve tekrarlayan davranışlar yer almaktadır. Ayrıca *sosyalleşme ve iletişim bozukluğu, konuşamama, göz kontağı kuramama* gibi belirtiler de OSB’nin diğer tanılayıcı özellikleri arasında yer almaktadır (Wing ve Gould, 1979; Hill ve Frith, 2004; Frith, 2008). OSB’ye *hiperaktivite* gibi bazı başka bozuklukların da eşlik edebildiği (Prosser, 2019) literatürde yer alırken bu belirti de veliler tarafından görülen belirtilerden biri olarak dile getirilmiştir.

CDC (2022) ve NAC (2015) verilerinde yer alan OSB belirtileri arasında öfke, ağlama, gelişim bozukluğu veya duraklaması gibi belirtilerden bahsedilmektedir. Bu belirtiler de kabul ve tanı teması altında yer alan sendrom belirtileri altındaki kodlarda veli ifadeleri olarak görülmektedir.

Kabul ve tanı teması altında yer alan bir diğer kategori de *sosyalleşme* kategorisidir. Bu kategoriye tezin ana konusu olarak özellikle değinilmektedir. Bu kategoride ifade edilen sosyalleşememe ve belli ortamlara girerken telkin alma ihtiyacı hissetme durumu da OSB’li çocuk ailelerinin dile getirdiği ifadelerdendir. Nitekim OSB’nin üç özelliğinden biri de sosyalleşme problemi (Wing ve Gould, 1979; Frith, 2008) ve arkadaşlık kurma, arkadaşlarla diyaloga girebilme, oyun kurup devam ettirememe veya söylenen şakaları mecaz anlamlı kelimeleri anlayamama (NAC, 2015; CDC,

2022) durumu da OSB’li kişilere özgü bir durum olarak bu bireylerin sosyalleşmesini engelleyen özellikler arasında yer almaktadır. OSB’li çocukların normal gelişim gösteren çocuklara oranla daha az arkadaşı olmaktadır. Ancak bu arkadaş azlığının sebebi bu çocukların arkadaş sahibi olmak istememelerinden ziyade sosyal beceri ve iletişim eksikliğinden kaynaklı bir durumdur (Özerk ve diğ., 2021).

Sosyalleşme kategorisi altında yer alan *sosyal hayatta problem yaşamama* koduna bakıldığında her ne kadar bazı aileler sosyal hayatta çok problem yaşamadıklarını dile getirmiş olsalar da görüşmeler süresince verdikleri ifadelerde çocuklarından dolayı çok farklı ortamlara girmeyi tercih etmedikleri veya çocukların alışkın oldukları ortamlarda vakit geçirmeyi tercih ettikleri görülmüştür. Sorun yaşamadıklarını ifade etmelerinin sebebi aslında sosyalleşme çabası içinde olmamalarından kaynaklanmaktadır. Sosyal hayatta problem yaşamadıklarını dile getirirken burada sosyalleşme ifadesini dışarı çıkıp parkta tek başına oyuncakları kullanabilme veya alışverişe gidebilme olarak belirtmişlerdir. Sosyal hayatta özellikle sıkıntı yaşamadığını ifade eden bir velinin ikiz çocuklarının hafif düzeyde OSB’li olması, hatta birinin tanıdan çıkma aşamasına gelmek üzere olması ve OSB’li çocuklarla gezerken de beklentilerini ona göre ayarladığını ifade etmesi de bu anlamda sorun yaşamayışına bir gerekçe olarak gösterilebilir. Ayrıca OSB’li kişilerin çok az bir kısmında sosyalleşme insanlarla etkileşime girmede problem olmadığı, daha ziyade sosyal iletişim becerilerinde neyin, nasıl olması gerektiğini bilememede problem yaşayabildikleri (Bellini, 2009) de literatürde bulunmaktadır.

Son olarak bu kategoride var olan *sosyal ortama girince telkin verme* ihtiyacını belirten kod ise bu çocukların farklılıklara ve yeniliklere uyum sağlamada zorlanması sebebiyle, önceden olabilecek durum ve olayları aileleri çocuklara açıklayarak onları yeni durum veya olaya alıştırmaya gerekliliği duymaktadırlar. Kahraman-Güloğlu’nun (2022) da belirttiği gibi engelli bireylere sahip olan aileler kendi deneyimleri doğrultusunda deneme yanılma yoluyla da olsa faydalı olan yöntemleri öğrenmiş olduklarından, OSB’li çocuklarını farklı bir ortama girmeden önce nasıl hazırlamaları gerektiğini ve ne yapmaları gerektiğini bilmektedirler. Bu bağlamda sosyal öykülerdekine benzer şekilde aileler daha önceden sıkıntı yaşadıkları durumlarda çocuğun karşısına çıkabilecek durum ve olayları önceden basitçe adım adım ifade ederek farkında olmadan yaşanabilecek kaotik bir durumun önüne geçmiş

olmaktadırlar. OSB’li çocuklar genel olarak belli rutinlerine sadık kalma eğilimindedir. (Martínez-Pedraza ve Carter, 2009; Van der Walt ve Moran, 2001). Mesela masada hep aynı sandalyede oturma, aynı yoldan okula gitme, aynı saatte uyuma gibi rutinler bu çocukların stres seviyelerinin az olmasını sağlamaktadır. Aksi bir durum olduğunda ise bilinmeyen bir ortam, hastalık durumunda bir hastane ziyareti (Van Der Walt ve Moran, 2001) veya gürültülü, kalabalık bir ortama girme durumunda bu çocuklarda öfke nöbeti, vurma, nesne fırlatma, ağlama gibi durumlar görüldüğü belirtilmektedir (Matson, 2009b).

Kabul ve tanı sürecindeki son kategori olan öğrenme süreci altında yer alan beş koddan biri *tanı sürecinin uzaması*dır. Genel olarak literatüre de bakıldığında ebeveynlerin en çok sorun yaşadıkları ve bilinmezlik, stres ve kargaşa içinde hissettikleri dönemlerden biri de evlatlarında farklılık olduğunu hissettikleri andan itibaren bu farklılığın ne olduğuna dair tanıyı almaya kadar geçen süredir. Literatürde de genelde ebeveynlerin en çok sıkıntı yaşadıkları durumun çocuklarının geç tanı alması sebebiyle eğitimlerine geç başlamaları, bu süreçte farklı zorluklarla da mücadele etmeye çalışmaları olarak görülmektedir (Siegel ve diğ., 1988; Bejarano-Martín ve diğ., 2019; Lau ve diğ., 2022).

Ayrıca tanıyı almayla birlikte durumu *kabullenememe* durumu da genel olarak sık karşılaşılan tepkilerden biridir. Bu durumun örneği literatürdeki başka çalışmalarda da yer almaktadır (Bejarano-Martín ve diğ., 2019; Baker-Ericzn ve diğ., 2005; Ludlow ve diğ., 2012). Bu kategoride görülen diğer kodlardan *üzüntü*, *keder* (Ludlow ve diğ., 2012; Canpolat ve Özokçu, 2021; Zengin-Akkuş ve diğ., 2021), *eşten destek alma veya alamama* gibi durumlar da alan yazındaki çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Baker-Ericzn ve diğ., 2005; Ludlow ve diğ. 2012; Hutton ve Caron, 2005; Selimoğlu ve diğ., 2013; Canpolat ve Özokçu, 2021; Rfat ve diğ., 2023). Ayrıca çocuklarında bir farklılık olduğunu fark ettiklerinde bir uzman desteğine başvurmaları ve bu değişikliğin nedenini anlamaya çalışmaları da alan yazında karşılaşılan örnekler arasında yer almaktadır (Aydos ve Çalış, 2021).

Bazı babalar bu dönemde eşlerine daha çok destek sunmaya çalışmaktadır. Her ne kadar genelde babaların OSB’li çocuklarıyla daha az ilgilendiğiyle ilgili çalışma örnekleri olsa da (Baker-Ericzn ve diğ. 2005; Ludlow ve diğ. 2012) bazı çalışmalarda

babaların da eşlerine kendilerince destek sunmaya çalıştığına dair veriler mevcuttur (Paynter ve diğ. 2017; Meadan ve diğ., 2015).

Eğitim teması ise katılımcı ifadelerinde ve çalışmanın amacında merkezi bir öneme sahiptir. Nitekim OSB’li çocukların erken tanı ve teşhis sonrası, yoğun, bireye göre yapılandırılmış ve etkili bir eğitimle ilerleme kat ettiği bilinmektedir. Bu nedenle eğitimde kullanılan metotlar, yöntemler ve sonrasındaki kazanımlar; dikkat edilmesi gereken hususlar ve karşılaşılan sorunların iyi analiz edilmesi önem arz etmektedir.

Eğitim teması altında ilk değinilen kategori eğitimcilerin kullandığı metot ve yöntemler olmuştur. Bu kategori altında ortaya çıkan kodlara bakıldığında *çocuğun ihtiyaçlarına yönelik eğitim* (Simpson, 2001; Lanou ve diğ., 2011), *aile öğretmen ilişkisinin kurulması* (Ruble ve Dalrymple, 2002) derken *ailenin eğitime katılması*, *eğitilmesi ve/veya eğitimin evde de devam etmesi* kastedilmektedir. Bunun örnekleri de literatürde görülmektedir (Odom ve diğ., 2003, Dunlap ve Fox, 1999; Buschbacher ve Fox, 2003; Koegel ve diğ., 2002; Terpstra ve diğ., 2002; Ibañez ve diğ., 2018).

Uygulanan metot ve uygulamalardan *bağımsız yaşam becerileri sosyal uygulamalar* koduyla sosyal becerilerin edindirilmesi, kişisel yaşam becerileri ve kendi kendine yetebilme gibi uygulamaların edindirilmesi kastedilmektedir. Eğitimlerde genel amaç öncelikle OSB’li çocuğun kişisel ihtiyaçlarını giderebilecek düzeye erişmesi, bağımsız yaşam becerileri edinebilmeleri ve sonraki aşamada da sosyalleşebilmeleridir. Yapılan araştırmalarda bu alanlarda çocuğun gelişmesi için yürütülmüş çeşitli metot ve uygulama çalışmaları görülmektedir (Koegel ve Frea, 1993; Terpstra ve diğ., 2002; Reichow ve Volkmar, 2010; Hancock ve Kaiser, 2002; Cowan ve Allen, 2007).

Diğer uygulama yöntemleri olan *çocuklar için pekiştireç kullanma* (Karasu, 2009; Neitzel, 2010; Zanolli ve diğ., 1996; Zanolli ve Daggett, 1998), *kalıp ve rutinleri öğretme* (Watson ve DiCarlo, 2015; Banda ve diğ., 2009), *alternatif metotlar* (Karasu, 2009; Millar ve diğ., 2006; Charlop- Christy ve diğ., 2002; Odom ve diğ., 2003; Neitzel, 2010; Quill, 2000), *uygulamalı davranış analizi* (Simpson, 2001; Matson, 2009a) gibi uygulamaların da literatürde OSB’li çocukların eğitiminde kullanılan metot ve yöntemler arasında olduğu görülmektedir. Kodlar arasında yer alan *model alma* yöntemi özellikle konuşma öğretiminde dil terapisti tarafından kullanılan bir yöntem olarak ifade edilmiş ve alan yazında kullanılan metotlar arasında yerini almıştır (Karasu, 2009; Neitzel, 2010; Ingersoll ve diğ., 2006). Yine model alma

yöntemi öğretmenler tarafından bağımsız yaşam becerileri öğretimi için de kullanılmıştır. Bu uygulama örneği de literatürdeki diğer uygulamalarla paralellik göstermektedir (Neitzel, 2010; Lindsay ve diğ., 2013). *Kontrol formları ve gözlem* yöntemi daha çok uygulanan yöntemin etkisini ölçerken ve öğrenciyi sene başında tanırken doldurulan formlara göre öğrencinin ihtiyacını belirleme ve yine ilk bir ay içindeki gözlemler neticesinde gerekli yöntemleri belirlemek için kullanılan bir metot olarak nitelendirilmiştir.

Kazanımlar kategorisi altındaki kodlar incelendiğinde *problem davranışların azalması* (Charlop-Christy ve diğ., 2006; Buschbacher ve Fox, 2003; Lorimer ve diğ. 2002; Özdemir, 2010; Vismara ve Rogers, 2010; DiSalvo ve Oswald, 2002), *eğitimin çocuk üzerinde olumlu etkisinin görülmesi* (Buschbacher ve Fox, 2003; Odom ve diğ., 2003; Ainsworth ve diğ., 2016), *akademik becerilere sahip olmaya* (Vismara ve Rogers, 2010; DiSalvo ve Oswald, 2002; Ainsworth ve diğ., 2016) başlaması da eğitim sonrası OSB’li çocukların kazanımları arasında yer aldığı ortaya çıkmaktadır.

Kazanımlar kategorisinin sosyal beceriler alt kategorisi altındaki kazanımların da diğer literatür çalışmalarında ortaya çıkan kazanımlar arasında belirtildiği görülmüştür. Örneğin çocuğun *eğitim sonrası komut alabilmesi, sosyal becerilerinin gelişmesi* (Güven ve Diken 2014; Bellini ve Peters, 2008; Krasny ve diğ. 2003), *iletişim becerilerinin gelişmesi* (Rogers, 2000; Güleç-Aslan, 2008), *isteklerini ifade edebilmesi* (Krantz ve McClannahan, 1998; Charlop ve diğ., 1985), *oyun kurması* (Odluyurt ve Orum- Çattık, 2019), *konuşma becerilerinde ilerleme* (Odluyurt ve Orum-Çattık, 2019; Stone ve Yoder, 2001), *göz teması kurma* (White ve diğ., 2007; Morris, 2013; Güleç-Aslan, 2008) *bağımsız yaşam becerilerinde gelişme görülmesi* (Taylor ve diğ., 2014; Baghdadli ve diğ., 2018; Bal ve diğ., 2015; Shipley-Benamou ve diğ., 2002) gibi kazanımların görüldüğüne dair veriler sunan literatür çalışmalarıyla uyum sağlamaktadır.

Eğitim teması altında yer alan diğer kategorilerden biri de sorunlardır. *Aile ve öğrenci kaynaklı sorunlar* eğitimin kalitesini ve etkisini etkileyen sorunlar arasında gösterilmektedir. Ailelerin *çocuklarına sosyalleşme ortamı sağlayamaması*, daha doğrusu çocuklarıyla dışarı çıkamama, sosyal hayata karışamama durumu çocukların aldıkları eğitimin etkisini genelleştirmesine, sosyal hayatında uygulamasına engel olabilmektedir. Örneğin Karst ve diğ., (2012) OSB’li çocuğa sahip olmanın aileler

üzerindeki olumsuz etkisi nedeniyle ailelerin çocuklarıyla birlikte sosyalleşemediğini, bu durumun çocukların sosyalleşme becerisi üzerinde de olumsuz etkisi olduğunu ifade etmektedir.

Ailenin ve öğrencinin *farklı bir dil konuşması* da bir diğer sorun olarak nitelendirilmektedir. Bu durumun da OSB’li çocuğun eğitimini sekteye uğratan bir faktör olduğunu belirten çalışmalar yer almaktadır. Dil bilmeme sorunu, normal gelişim gösteren yabancı uyruklu öğrenciler için bile büyük bir sıkıntı ve uyum problemi oluşturmakta iken OSB’li çocuklar ve aileleri için problem olması da doğaldır. Nitekim yapılan çalışmalar dil bilmeyen öğrencilerin ve ailelerinin eğitim sürecinde problem yaşadığı, öğretmen-öğrenci ve öğretmen-veli iletişimde sıkıntılara yol açtığını göstermektedir (Keskinlik-Kara ve Şentürk Tüysüzer, 2017; Taştan ve Çelik, 2017; Şeker ve Sirkeci, 2015; Yılmaz, 2023).

OSB’li çocukların rutinlerine çok önem verdiği ve alışkanlıklarının değişimine karşı dirençlerinin olduğu, belli oyuncak ve nesnelere takıntılı olma durumlarının var olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda da bireysel problem olarak çocukların öğretmenlerine de takıntılı olduğu, aynı öğretmenle eğitime devam etmede ısrar etme durumunun örneği görülmektedir. Diğer takıntı ve rutine sadık kalma isteği gibi bu istekleri de eğitimleri sürecinde öğretmenlerinde değişiklik olması durumunda yaşanan sorunlar arasında sayılabilir.

Eğitim alanındaki sorunlar alt kategorisine bakıldığında *sosyal etkinliklere önem verilmemesinin* eğitim sürecinde bir engel teşkil ettiği ve çocukların okulda aldıkları eğitimin sosyal yaşamda karşılımlarına çıkabilecek tarzda olması ve pratiklik kazanımlarını sağlayacak etkinlikler düzenlenmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Bu tür sorunların alan yazındaki benzer araştırmalarda da dile getirilen problemler arasında olduğu görülmektedir. Mesela Akçin ve diğerlerinin (2014) yaptığı çalışmada da özel öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirecek nitelikte programların okul içinde yeterince uygulanmadığı yönünde sorunlara değinilmiştir.

Sınıflardaki *materyal eksikliği* de eğitim sürecindeki diğer problemler arasında sayılmış ve literatürde de bu tür şikâyetlere değinen çalışmalara rastlanmıştır (Vızlı, 2005; Altun ve Gülben, 2009; Dikici-Sığırtmaç ve diğ., 2011; Özdoğru, 2021; Akçin ve diğ., 2014) Örneğin, Billingsley ve Cross’un (1991) yaptıkları çalışmada öğretmenler, materyal eksikliğinin eğitimlerini sekteye uğratan etmenlerden olduğunu

dile getirmiştir. Benzer şekilde *müfredat kaynaklı sorunların* görüldüğü başka çalışmalarda da ifade edilmiştir (Billingsley ve Cross, 1991; Akçin ve diğ., 2014).

Sosyal beceri kazandırmanın zor olması da eğitim kaynaklı diğer sorunlar arasında belirtilmektedir. Zira konuşma becerisi, alıcı dil becerisi olmayan ve öz bakım becerilerine sahip olmayan ağır derecede OSB tanısı almış olan çocukların sosyalleşebilmeleri daha uzun bir süre gerektirmektedir. Ağır derecedeki OSB’li çocuklarda sosyal beceri kazandırılmasının zor olması bundan kaynaklanabilmektedir. Nitekim bu çocuklar normal gelişim gösteren çocuklar gibi gözlem ve tecrübe yoluyla sosyal becerileri öğrenememektedir. Nitekim Canikli (2022) de çalışmasında OSB’li çocukların sosyal beceri edinmesinin normal gelişim gösteren bireylere oranla daha zor olduğuna değinmiştir.

Son olarak da *eğitimci sayısının ve niteliğinin yetersizliği* de alan yazında dikkat çeken sorunlar arasında görülmektedir (Kahraman-Güloğlu, 2022; Billingsley ve Cross, 1991; Akçamete ve diğ., 1998; Billingsley ve McLeskey, 2004; Akçin ve diğ., 2014; Bamed ve diğ., 2011; Özer, 2021; Seylim, 2021). Özellikle okullarda eğitim veren eğitimcilerden alan mezunu olanların azlığı, genelde ücretli görevlendirilen öğretmenlerin bu çocuklarla çalışıyor olması ve onların da OSB ve bu çocukların nasıl eğitilmesi gerektiği hakkında çok daha az bilgi ve tecrübeye sahip olmaları, OSB’li çocukların eğitim kalitesini etkileyen bir etmendir. Bazı öğretmenlerin (Ö2, Ö4) de belirttiği üzere yetersiz ve alandan olmayan personel sebebiyle eğitim sekteye uğrayabilmekte, kalitesi düşebilmekte ve yalnız kalan öğretmenlerdeki yük artabilmektedir. Bu da öğretmenlerde tükenmişliğe, yetersiz hissetmeye sebep olabilmektedir.

Eğitim teması altında yer alan “dikkat edilmesi gereken konular ve öneriler” kategorisine bakıldığında *eğitim sürecinin evde de devam etmesi, alanda uzman kişilere ihtiyaç, gelişimin çocuktan çocuğa değişmesi, eğitim sürecinin erken yaşta başlaması, eğitim süresinin artması, eğitimci ve ilgililerin yetkin olması, eğitimin tekrar edilmesi, okula devamlılığın sağlanması, devlet okullarında farklı hizmetlerin verilmesi, kalabalık sınıfta olmaması gerektiği, personel ve uzman desteği alma gerekliliği* gibi kodların yer aldığı görülmektedir.

Dikkat edilmesi gereken hususlara dair kodlara bakıldığında önemli olan kodlardan biri, *gelişimin çocuktan çocuğa değişmesi* hususudur. Bu bilinçle hareket etmek

çocuğun eğitimine büyük katkı sağlayacaktır. Eğitim programları hazırlanırken bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmasının gerekliliği (Low ve diğ., 2021), OSB'nin doğası gereği dikkat edilmesi gereken hususlardan biridir. Nitekim şu anda özel eğitim verilen okullarda da hazırlanan BEP'ler OSB'li çocukların bireysel ihtiyaç ve gelişimleri göz önünde bulundurularak hazırlanmaktadır. Dönem boyunca da belli zaman aralıklarında tekrar gözden geçirilerek çocuğun gelişimine göre düzenlenmesi gerekliliği de vurgulanmaktadır (Avcıoğlu, 2011).

Bu kategoride yer alan diğer kodlar daha çok öneriler başlığına uymaktadır. Veliler ve öğretmenler tarafından belirtilen bu öneriler aslında onların beklentilerini ve ihtiyaç duydukları destek ve yardım alanlarını ifade etmektedir. Bu öneriler şu şekilde sıralanmıştır:

Eğitim sürecinin evde de devam etmesi: Eğitimin kalıcılığının ve genellenebilmesinin mümkün olabilmesi için okulda görülen eğitimin evde de tekrar edilmesi gerekmektedir. Nitekim özellikle “Floor Time” modelinde çocuğun sadece okulda eğitim alması değil doğal ortamında ailesi veya bakım vereninin de eğitilmesi yoluyla doğal ve düzenli olarak eğitim görmesinin sağlanması amaçlanmaktadır (floortimemodel, 2022; Mahoney ve Perales, 2003).

Alanda uzman kişilere ihtiyaç ve eğitimci ve ilgililerin yetkin olması: Çocukların eğitimi için de zamanında teşhisin doğru koyulabilmesi için de alanda uzman kişilere ihtiyaç duyulmaktadır (Kahraman-Güloğlu, 2022; Şahin, 2011; Friend, 2006). Spann ve diğerlerinin (2003) OSB'li çocukların velileriyle yaptıkları çalışmada da veliler çocuklarının eğitimiyle ilgilenen ve okul içinde çalışanların OSB hakkında daha fazla bilgiye sahip uzmanlar olmaları gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu koda dair öğretmenlerin özellikle isteği OSB alanında uzmanlaşmış olacak sosyal çalışmacı gibi meslek elamanlarının desteği ve yönlendirmesinin gerekliliği (Ö6, Ö7) şeklinde dile getirilmiştir.

Eğitimci ve ilgililerin yetkin olması: OSB'li çocuklarla çalışan eğitimcilerin alana yönelik eğitim ihtiyacı isteğine değinen çalışmalar (Buell ve diğ., 1999; Mercer, 1996) literatürde de yer almaktadır. Özellikle Buell ve diğerlerinin (1999) çalışmasında eğitimcilerin kendilerini yetkin ve özgüvenli hissedebilmeleri için alan odaklı, öğretme yöntem ve metotları hakkında eğitim almalarının gerekliliğini belirttikleri dile getirilmektedir. Yapılan görüşmelerde, özellikle alan dışı mezunu olan öğretmenlerde

bu konuda sıkıntı yaşandığı gözlemlenmiştir. Yapılan görüşmelerde de veliler ve eğitimciler tarafından ücretli öğretmenlere ve alanda bilgisi olmayan idarecilere özellikle vurgu yapılmıştır (Ö1, Ö4). Kahraman-Güloğlu (2022) de özellikle çalışmasında gerekli donanım ve bilgiye sahip olmayan öğretmenler ve idarecilerin tutum ve davranışlarının özel eğitime gereksinim duyan çocukların eğitiminde büyük engel oluşturduğunu dile getirmektedir. Hatta bu durumun özellikle kaynaştırma eğitimine dâhil olan çocuklar için sosyal dışlanmaya sebep olabildiğine de vurgu yapmaktadır.

Eğitim sürecinin erken yaşta başlaması: Çolak'ın (2016) da belirttiği üzere eğitim sürecinin erken başlaması bu çocuklar için büyük anlam ifade etmektedir. Bu öneri bu bağlamda literatürdeki önerilerle örtüşmektedir. Kasilingam ve diğerlerinin (2019) çalışmasında ailelerin genel olarak eğitimin erken başlaması gerekliliğinden bahsettiklerine değinilmiştir. AL Jabery ve diğerlerinin (2012) çalışmasında da ebeveynlerin ihtiyaçları arasında eğitim sürecinin erken yaşta başlaması talebinin olduğuna değinilmiştir.

Eğitim süresinin artması: Alderson'un (2009, 2011) da özellikle vurguladığı Yoğun Çoklu Uygulama Yaklaşımı'nda da çocukların yoğun ve sürekli olarak birkaç metodun etkili şekilde kullanımıyla eğitimi amaçlamaktadır. Kasilingam ve diğerlerinin (2019) yaptığı çalışmada da ailelerin genel olarak eğitim süresinin artması yönündeki isteğine değinmiştir. Bu önerinin OSB'li çocukların geleceği ve gelişimi için gerekli, yerinde ve ihtiyaca yönelik bir öneri olduğu görülmektedir. Ayrıca, Kahraman- Güloğlu (2022) da özel eğitime gereksinim duyan çocukların ailelerinin devlet destekli olarak özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerince sağlanan haftada her biri kırk dakika olmak üzere iki saat, ayda toplam sekiz saat olarak verilen eğitimin çocuklara yeterli gelmediği, ek eğitim hizmeti alınmasının mali olarak külfetli olmasının da ailelerin ek hizmet almasına engel teşkil ettiğini belirtmektedir. Bu da özellikle OSB'li çocuklar için eğitimin yetersizliğine sebep olmakta ve bu bakımdan dikkat edilmesi gereken hususlar arasında önemli bir yer tutmaktadır.

Eğitimin tekrar edilmesi: OSB'li çocukların eğitiminde yoğunluk, süreklilik ve tekrarın önemli olduğu bilinmektedir. Elzem olan veli ve öğretmen iş birliği (Ruble ve Dalrymple, 2002) sayesinde eğitimin evde ve okul dışı ortamlarda da devam etmesinin sağlanması OSB'li çocukların gelişimi ve özerklik kazanabilmesi adına katkı sunacak

bir adımdır. Özellikle öğretmenlerin verdikleri eğitimin sonuçlarını görebilmek ve katkı sunduğunu fark edebilmeleri adına eğitimin tekrar edilmesini (Ö8, Ö9) istemeleri normal görülebilir.

Okula devamlılığın sağlanması: Eğitimde devam normal gelişim gösteren çocukların gelişimi için dahi büyük önem arz ederken OSB'li çocuklar için bu durumun düşünülmemesi imkânsızdır. Öğretmenlerin genel olarak en çok sıkıntı yaşadıkları durum olarak devamsızlık sorunu belirtilmiştir (Ö1, Ö2, Ö4). Öğrencilerin hastalık ve tatil gibi sebepler neticesi devamsızlıklarının uzaması ve okula geri döndükleri vakit önceki dönemde öğretilen her şey unutulmuş olması, geri başlanan noktaya dönemlerine sebep olmaktadır.

Devlet okullarında farklı hizmetlerin verilmesi: AL Jabery ve diğerlerinin (2012) ailelerin okullarda sunulan eğitimlerdeki memnuniyetine dair yaptığı çalışmada da aileler okullarda verilen eğitimlerin genel olarak artmasını istediklerini belirtmişlerdir. Özellikle her bir eğitim için farklı bir kuruma/yere gitmek zorunda kalmanın verdiği külfet ve zaman kaybına değinerek çeşitli eğitimlerin tek bir yerde verilmesi isteklerini dile getirmişlerdir. Kohler'in (1999) çalışmasında da velilerle yapılan görüşmelerde velilerin okullarda farklı hizmetleri görmek istediklerine değinilmiştir.

Kalabalık sınıfta olmaması gerektiği: OSB'nin derecesine göre kimi aileler, çocuklarının kaynaştırma öğrencisi olabilecek düzeyde olduğunu (V2) düşündükleri için kalabalık olmamak kaydıyla normal bir okulda eğitim almasının daha iyi olacağı görüşünde bulunmuştur. Burada özellikle diğer çocuklardan örnek alabilmesi ve sosyalleşmesine olumlu katkı sağlaması adına kaynaştırma öğrencisi olmasının etkisinden bahsedilmektedir. Çocuğun OSB derecesi ve karakteri, diğer çocuklarla bulunduğu kendine veya onlara zarar verecek bir yapıda olmaması da etkilidir. Bir başka veli için ise kesinlikle özel eğitim sınıfı ortamının maksimum 2-3 kişiyle sınırlı olmasıyla alınan eğitimin çocuk için daha avantajlı ve önemli olacağı (V5) görüşünü dile getirmiştir. Burada OSB derecesi ve çocuğun gelişimsel ve karakteristik özelliklerinin, öğrenme güçlüğü çekip çekmemesinin, iletişim kurabilme ve konuşma becerisine sahip olup olamamasının etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim iletişim kuramayan, komut alamayan ve zihinsel gelişimi yaşıtlarına uymayan bir çocuk için kalabalık bir sınıf ortamının olumludan ziyade geriye götürücü, zararlı bir etkisi olacaktır. Kaynaştırma programına dâhil olarak eğitim alan OSB'li çocuklar kalabalık

sınıflarda eğitim alıyorsa, öğretmenin özel eğitim alanıyla ilgili bilgisinin olmaması ve kaynaştırma yoluyla eğitim hizmetine dair bilgi, beceri ve yetkinliğinin bulunmaması, çocuğun eğitiminde yetersizliklere hatta çocuk ve ailenin eğitim alanında sosyal dışlanmaya uğramasına neden olmaktadır (Kahraman- Güloğlu, 2022).

Personel ve uzman desteği alma gerekliliği: Okul içi eğitim sürecinde bazen yaşanan sıkıntılarda öğretmenler tek başına kalabilmektedir. Bu durumlarda destek olabilecek bilgili ve yetkin personele ihtiyaç olduğu bu bağlamda dile getirilmiştir. Özellikle özel eğitim alanında görev yapan eğitimci sayısının azlığı, toplam eğitimci sayısının %10'u kadar olduğu yapılan bu görüşmelerde ortaya çıkmıştır. Bu kurumlarda çalışan alan mezunu öğretmenler de meslekte 3-8. yıllarını icra etmektedir. Sıkıntılı bir durumla karşılaştıklarında kendi kendilerine çare bulmaya çalıştıklarını (Ö4, Ö7, Ö6), bazen başka şehirlerdeki arkadaşlarından veya zaman zaman üniversite hocalarından destek almaya çalıştıklarını söyleyenler olmuştur. Okul içinde ise kendilerinden daha kıdemli olan özel eğitim mezunu öğretmen arkadaşlarına danıştıklarını belirtmişlerdir. Yine de çıkmaza girdikleri durum olduğunu ve bir uzman desteği ve yönlendirmesinin ne kadar önemli (Ö6) olduğunu ifade eden söylemlerde de bulunmuşlardır. Bir diğer sorun ise ara eleman eksikliği, çocukların kişisel ihtiyaçları noktasında okulda hizmetli olmamasının sıkıntısı (Ö1) öğretmenler için bir başka dikkat edilmesi gereken husus olarak dile getirilmiştir.

Sosyal hizmet teması, sosyal hizmet literatürüne doğrudan katkı sunmayı hedefleyen, çalışmanın da uygulamaya veri sağlayacağı bölüm olarak ayrıca öneme sahiptir. Bu tema altındaki ifadelerden *ailelere yönelik sosyal hizmet* kategorisi altındaki kodlara bakıldığında “*ailenin eğitilmesi ve bilinçlendirilmesi*” (Williams ve Chavkin, 1985; Weihs ve diğ., 2002; Campbell, 2003; Suppo ve Floyd, 2012) ve “*aileye uzman desteği*” (Neely ve diğ., 2012; Tehee ve diğ., 2009; Ramisch, 2012, Campbell, 2003) gibi sosyal hizmet ihtiyaçları, gerekliliği ve olumlu katkıları literatürdeki benzer çalışmalarda da dile getirilmiştir. Literatür incelendiğinde de genelde ailelerin bu tarz destek ve eğitimlere ihtiyaç duyduğunu gösteren çalışmalarla karşılaşmıştır. Nitekim Ramisch (2012) OSB’li çocuğu olan ailelerle yaptığı çalışmada, bu ailelerin uzman desteğine, eğitime, çocuklarıyla birlikte farklılıklara uyum güçlerinin artırılmasına ve yapabileceklerine dair bilgilendirilmeye yönelik eğitim ve destek ihtiyacı içinde olduklarını belirtmiştir. Bu ailelere sunulacak desteklerle uygun kaynaklara nasıl

ulaşabilecekleri yönünde, evliliklerini kurtarabilmeleri ve çocuklarıyla toplumsal yaşama uyum konusundan olumlu gelişimlerin gözlenmesinin mümkün olabileceğini de dile getirmektedir (Ramisch, 2012). Suppo ve Floyd (2012), ailelere verilecek eğitim ve bilinçlendirme çalışmalarını bu ailelerin çocuklarının gelişimi için gerekli görmüştür.

Eğitimcilere Yönelik Sosyal Hizmet kategorisinde yer alan “*eğitmenlerin psikolojik destek alması*”, *öğretmenlerin tecrübeli kişilerden destek alması*” “*hem sosyal hem akademik eğitimin olması*” “*hizmet içi eğitim*” ve “*öğretmenlerin özel eğitime yönelik bilgilendirilmesi*” kodları yer almıştır. Bu kısımda belirtilen ihtiyaçlar “*dikkat edilmesi gereken konular ve öneriler*” kategorisindeki önerilere ve daha önce belirtilen “*eğitim alanındaki sorunlar*” alt kategorisindeki kodlarda belirtilen problem ve ihtiyaçların sonucu olarak gereken beklenti ve talepler olarak değerlendirilebilir.

Örneğin öğretmenlere yönelik sosyal hizmet ihtiyaçları ele alındığında öğretmenlerin “*hizmet içi eğitim*”e ihtiyacı duymaları ve “*özel eğitime yönelik bilgilendirilmek*” istemeleri kendilerini daha özgüvenli ve yetkin hissetmek istemelerini ve alandaki bilgilerini güncel tutacak, yeniliklerden de haberdar olmalarını sağlayacak bir katkı sunacaktır. Ayrıca alanlarında daha “*tecrübeli öğretmenlerden destek almaları*” bilgi alışverişini sağlamaya ve tecrübe aktarımı ile yeni öğretmenlere veya kendini yeterli ve yetkin görmeyen öğretmenlere destek olmasını sağlayacak bir hizmet olarak yer alacaktır. Nitekim Jackson ve Brueggman (2009) da tecrübeli öğretmenlerin bilgi paylaşımı ve yol gösterici tutumlarının özellikle de yeni öğretmen olanlarda olumlu etkisini ve bunun öğrencilerin gelişimine katkı sunduğunu ifade etmiştir. Kraft ve Papay (2014) de benzer şekilde tecrübeli öğretmenlerin desteği ve iş birliği ile çalışan yeni öğretmenlerin daha verimli ve özgüvenli olduklarını ifade etmiştir. Bu sosyal hizmet ihtiyacı ve olumlu dönütü de dikkat edilmesi gereken bir husus olarak literatürde de yerini almıştır. Billingsley ve Bettini (2017) de öğretmenlerin etkili ve verimli çalışmasının artması için iş birlikli çalışmadan, hizmet içi eğitimin öneminden, özel eğitime yönelik eğitimlerin katkısından bahsetmektedir. Genel olarak bu ihtiyaçlar karşılanacak olursa bunlar OSB’li çocuklarla çalışan öğretmenler için katkı sunacak sosyal hizmet müdahaleleri olacak ve bu da OSB’li öğrencilerin eğitimlerine olumlu yansıtacak bir hizmet olarak dönecektir.

Bu tür eğitim ve buluşmaların sağlanması için aslında sosyal çalışmacı gibi uzmanların eğitim verme, planlama ve köprü kurucu görevlerine ihtiyaç açıkça dile getirilmiştir. Nitekim bu tür hizmet ihtiyaçlarına karşılık olarak eğitmenlere yönelik yapılacak olan iş birlikli profesyonellerin desteği ile öğretmenlerin bu konulardaki ihtiyaçlarına yönelik atılımlarla uygun bir sosyal hizmet desteğinin sağlanabileceğini gösteren çalışmalar mevcuttur. Örneğin Anthony ve Campbell (2020) yaptıkları çalışmada multidisipliner bir yaklaşım sergileyerek eğitimci, aile ve OSB’li çocuklara yönelik bir çalışma ile her bir gruba katkı sağlanacak bir sosyal hizmet müdahalesinden bahsetmektedir. Bu çalışmada da öğretmenlerin hizmet içi eğitime ve özel eğitime yönelik bilgilendirme ihtiyacı duyduklarından bahsedilmiş ve iş birlikçi bir planlama ile bu konuda bir sosyal hizmet sunulmasının gerekliliğinden, faydasından ve olumlu sonuçlarından bahsetmişlerdir.

Brownell ve diğerleri (2020) de çalışmalarında bütüncül olarak öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitim ve profesyonel gelişimlerini desteklemeye yönelik atılımların katkısını dile getirmiştir.

Constable ve Montgomery (1985), okul sosyal çalışmacılarının bu okullardaki öğretmenlere psikolojik destek sunabilecek meslek elemanları olduğundan bahsetmektedir. Burada belirtilen sosyal hizmet ihtiyacı karşılık bulduğunda öğretmenlerin psikolojik olarak destek almalarının yolu açılmış olacaktır.

Son olarak “*birey/ halka yönelik sosyal hizmet*” ihtiyacına yönelik kategoride “*sosyal/ meslek eğitimleri*” ve “*özel gereksinimli çocuklar için mekân ve eğitimler*” kodları yer almıştır. Buradaki kodlar sosyal hizmet literatürü bağlamında değerlendirildiğinde halkın bilinçlendirilmesi çalışmasının gereği, özel gereksinimli çocukların aileleri için de çocukların rahat sosyalleşebilmesi için de önem arz etmektedir. Sosyal çalışmacının toplumsal bilinçlenmeye katkı sağlayıcı bu rolüne ihtiyaç velilerce de özellikle dile getirilmiştir.

Çopuroğlu ve Mengi (2014) OSB konusunda genel eğitimlerle halkın bilgilendirilmesinin önemini, toplumsal dışlanmanın azalması ve genel bilincin artması için gerekli görmüştür. Ayrıca uygun sosyal ortamların ayarlanmasını, fırsat eşitliği ve eşit muamelenin sağlanması gerektiğini de dile getirmiştir.

“*Özel gereksinimli çocuklar için mekân ve eğitimler*” kodu ele alınacak olursa OSB’li çocuk ailelerinin çocuklarıyla gezebileceği sosyalleşebileceği mekânların olması ve

belli mekânların bu bağlamda düzenlenmesi ve bu aileleri çocuklarıyla birlikte kabul edebilecek tarzda olması önem arz etmektedir. Langa ve diğerleri (2013) bu ailelerin çocuklarıyla yapabilecekleri bir müze gezisinin ve ailelerin önceden bilgilendirilmesinin bu aile ve OSB’li çocuklar için faydalı bir sosyalleşme etkinliği olduğunu belirtmiştir. Toplumsal farkındalığın artırılması ve sosyal mekânların engelsiz özelliğe sahip şekilde düzenlenmesi adına atılacak adımların toplumun tüm bireylerini içerebilmesi adına önemli bir atılım olarak görülebilir.

Okul sonrası yaşama ve hayata uyum sağlama sürecinde genel bilinç düzeyinin artırılması ve bu konuda farklı kurumların ve birimlerin iş birliği yapması, OSB’li çocukların sosyalleşebilmesi adına olumlu katkı sunacaktır. Carter ve diğerleri (2013) çalışmalarında OSB’li çocukların eğitim sonrası yaşama uyum sağlayabilmeleri adına gerekli adımların atılmasının ve sosyalleşebilecekleri toplumun bir parçası olduklarını hissedecekleri ortamların ayarlanmasının hem OSB’li kişilere hem de topluma olan faydasına değinmişlerdir.

Ailelerin genel isteği toplumun bu özel gereksinimli çocuk ailelerini kabul edebilmesi, içermesi, ailelerin evlatlarıyla sosyalleşebilecek ortamlara girebilmelerinin sağlanmasına, halkın da genel olarak özel gereksinimli bireyler, özelde de OSB’li bireyler hakkında daha bilgili olmasına yönelik sosyal hizmet müdahalesinin katkısına olan ihtiyaç dile getirilmiştir.

Bu araştırma sonucu, eğitime erken katılım durumunda OSB’li çocukların sosyalleşmesinde eğitimin rolünün yüksek olduğu, eğitime katılmada gecikme olması durumunda ise sosyalleşmede düşüş ve gecikme olduğu, ayrıca eğitim ortamlarının yetersizliğinin sosyalleşmeye olumsuz etkileri olduğu tespit edilmiştir.



5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu başlığında araştırmanın verilerine dayanan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir. Sonuçlar ve öneriler gruplandırılmış ve ilgili başlıklar altında maddeler halinde verilmiş son olarak genel bir değerlendirmeye bu bölüm sonlandırılmıştır.

Sonuçlar:

1. Yapılan görüşmeler neticesinde ortaya çıkan sonuçlardan biri şudur: Eğitim öncesi yoğun davranışsal problemler ve bozukluklar yaşayan OSB’li çocuklar, bireyselleştirilmiş, yoğun ve iyi planlanmış bir eğitim sürecine dâhil olmaları ile genelde olumsuz davranışlarının ve tutumlarının azalması yönünde gelişim göstermeye başlamaktadırlar. Kimi zaman olumsuz davranışlar tamamen yok olurken kimi zaman da şiddetinin ve yoğunluğunun azalması gibi ilerlemeler görülebilmektedir. Eğitim sayesinde sosyal-bilişsel yetenekleri gelişebilen özellikle hafif ve orta düzey OSB’li çocukların çevreleriyle sosyal etkileşimleri kolaylaşabilmekte ve sosyal becerileri artabilmektedir.
2. Ağır derecede otizmi olan çocuklar için sosyalleşmenin, sosyal beceri ve iletişimin gerçekleşmesinin pek mümkün olmadığı bu çocuklar için öz bakım becerilerini edinebilmesi, komutları anlayabilmesi, alabilmesi ve komutlara uyabilmesi durumunun öncelikli hedefler olduğu görülmüştür. Ağır derecedeki bu OSB’li çocukların sosyal beceri elde edebilmeleri için erken teşhisin, yoğun ve sürekli eğitimin önemi yapılan görüşmelerde de ortaya çıkmıştır.
3. OSB’li çocukların sosyal anlamda da akademik anlamda da gelişebilmesi için eğitimin sürekli, sistemli, aralıksız ve yoğun bir şekilde devam etmesi hayatlarının ilk 20 yılında önem arz etmektedir. Ancak tatil ile üç aylık bir ara durumu, çocuk, aile ve öğretmenler için her şeyin unutulduğu bir dönem anlamına gelmektedir. Kısacası, eğitime ara verilmesi akademik ve sosyal anlamda gerilemeye neden olabilmektedir.
4. OSB’li çocuklarda akademik ve sosyal anlamda gelişimlerin görülebilmesi için eğitim programlarının bu öğrenciler için somut, ölçülebilir hedefler belirlenerek planlanması, öğretmen ve diğer eğitim çalışanlarının katkısı ile desteklenmesi ve gerekli müdahale programlarıyla uygulanmasının önemi

ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarının (BEP) önemi bir kez daha ortaya çıkmıştır.

5. OSB’li çocuklar rutinlere sadık kalmayı severler, ortam ve plan dışı zamanda yapılan etkinlikler olduğunda stresli, öfkeli olabilir ve problem davranışlar sergileyebilirler. Eğitim ortamlarının çocukların ihtiyacına yönelik rutinlerini devam ettirebilecek ve sosyal becerileri kazanabilecekleri şekilde düzenlenmesi ve kişiliklerine uygun planlamaların yapılmasının önemi ortaya çıkmıştır.
6. Maddi durumu daha iyi olan veliler çocuklarının öğrendiklerinin pekişmesi için yaz döneminde özel kurumlardan veya hocalardan destekle evlatlarının eğitimlerini sürdürebilmektedir. Ancak, OSB’li çocuklara sunulabilecek özel eğitim hizmetleri için maddi olarak yüksek meblağlar ödenmek zorunda kalınması, gelir seviyesi düşük ailelerin çocuklarının bu eğitimleri almasını imkânsız kıldığı görülmüştür. Bazı velilerin de ötekileştirilmekten ve dışlanmaktan çekindikleri için çocuklarını ücretsiz olan belediye spor salonlarına ve etkinliklerine götüremedikleri tespit edilmiştir.
7. OSB’li çocuk velilerinin ve öğretmenlerinin alanda uzman kişilerin tecrübelerine ve yönlendirmelerine ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır.
8. Aile ve eğitimcilerin kendi durumlarındaki diğer kişilerle görüşmelerinin ve bilgi paylaşımı sağlanmasının ihtiyacı ortaya çıkmıştır.
9. Kimi veliler çocuklarıyla kendi başlarına ilgilenmekte, eşlerinden veya ailenin diğer üyelerinden yeterince destek görememektedir. Bu da velilerin, bu çalışmada annelerin, keder, stres ve kaygı durumlarını artırıcı bir etkiye sebep olmaktadır. Bu durumda eğitimin ve sosyal çalışmacının velileri psiko-sosyo-tinsel olarak güçlendirici rolüyle varlığının önemi ortaya çıkmaktadır.
10. Bazı velilerin, kendi ebeveynleri, eşleri ve evlatları tarafından destek ve yardım gördüğü ortaya çıkmıştır. Burada kişilerin bağlayıcı sosyal sermaye bakımından güçlü olmasının olumlu katkılarının olduğu görülmüştür. Zaman zaman kendi annelerine çocuklarını bırakabildiklerini söyleyen velilerin hayata bakışlarının da diğer velilere göre pozitif anlamda daha olumlu olduğu, şükür ve teslimiyetlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun bu velilerin

çocuklarıyla daha rahat ve stressiz olarak ilgilenebilmelerine vesile olduğu da görülmüştür. Nitekim bu veliler genelde çocuklarının sosyalleşmesi ile ilgili pek sorun yaşamadıklarını, onlarla seyahatlere çıkabildiklerini, parka ve alışverişe gidebildiklerini ifade etmişlerdir. Yine bu velilerin OSB'yi iyi araştırdıkları, çocukların durumlarını kabul ederek tevekkül ettikleri, onları kendilerine Yaratandan birer emanet olarak gördükleri bu nedenle de daha stressiz ve kaygısız, daha mutlu bireyler oldukları görülmüştür. Yıldız ve diğerlerinin (2018, s. 48) de belirttiği üzere bu kişilerde zorluklarla mücadelede şükür ve teslimiyetin yaşam memnuniyetlerini artırıp stres ve kaygı düzeylerini azalttığı görülmüştür.

11. Görüşmeler neticesi elde edilen bulgulara bakıldığında veli ve eğitimcilerin sosyal hizmet alanına ve sosyal çalışmacının görevine, çocuk, aile ve eğitimciye sunabileceği katkıların neler olabileceğine dair net bir bilgiye sahip olmadığı görülmüştür. Nitekim daha öncesinde herhangi bir alan uzmanı ile görüşüp görüşmedikleri sorulduğunda da sadece birkaçı (V1, V2) olumlu cevap vermiştir. Bu kişilerin görüştüğü sosyal çalışmacı dedikleri kişilerin de okullarına eğitim sürecinde anket yapmaya gelen alan öğrencileri olduğu öğrenilmiştir.
12. OSB'li çocuk, aile ve eğitimcilere uygun sosyal hizmet müdahalesi ve bir sosyal çalışmacının katkısının, OSB'li çocukların eğitim ortamlarına girdikleri andan itibaren biyo-psiko-sosyo-tinsel anlamda güçlendirilmeleri, sosyal işlevselliklerini geliştirici, uygun ve doğru eğitim olanaklarına ulaşabilmeleri için yönlendirilebilmeleri adına gerekli olduğu görülmüştür.
13. Eğitimin OSB'li çocukların sosyalleşme becerisine katkı sunabilmesi adına sosyal hizmet disiplini ile iş birliği içinde olarak çocuk, aile, öğretmen üçlüsünün üçlü iyiliğinin, ahenginin ve çalışma düzeninin sağlanması gerektiği tespit edilmiştir. Tek taraflı bir eğitim anlayışı ile çocukların sosyalleşmesi mümkün olamamakta veya kısa süreli ilerlemeler şeklinde kalıcı olmayan gelişmeler görülmektedir. Çocuğun gelişmesinin eğitimci ve ailenin eğitimiyle doğru orantılı olduğu ortaya çıkmıştır.
14. OSB'li bir çocuk ebeveyni olmak maddi ve manevi açıdan güçlü olmayı gerektiren bir durumdur. Çocuklarının gelişimine ve OSB'nin özelliklerine

dair doğru ve yeterli bilgiye sahip olmayan ailelerin çocuklarının sosyalleşme eğitiminin kalitesi ve ilerlemesinin sekteye uğrayabildiği görülmüştür. Nitekim dil bilmeme sorunu, öğretmenle iletişim kuramama ve evde eğitimin devam ettirilememesi gibi durumlar bunu kanıtlayan örnekler olarak görülmüştür.

15. Öncelikli olarak özel eğitim uygulama okullarında, özel eğitime muhtaç kişilerle çalışabilecek, alanda uzman bir sosyal çalışmacının varlığının ailelere biyo-psiko-sosyo-tinsel bağlamda destek sunup onları eğitmesi, bilgilendirmesi ve yönlendirmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.
16. Bu çocukların eğitimlerini sadece tek bir kurumda almadığı tespit edilmiştir. Tek bir kurumda eğitimin sürdürülmesinin mümkün olmaması demek ailelerin çocuklarıyla kurum kurum dolaşması demektir. Bunun da aileler için maddi ve manevi bir külfete dönüşebildiği görülmüştür.
17. Bazı eğitimler özel rehabilitasyon merkezlerinde ve devlet destekli olarak ücretsiz verilse de eğitimlerin sayısının velilere göre genel olarak yeterli gelmediği tespit edilmiştir.
18. Özel eğitim kurumlarında yeterli sayıda özel eğitim mezunu öğretmen görevlendirilmediği, ücretli görevlendirilen öğretmenlerin alanda yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmüştür. Yeterince bilgi sahibi olmadıklarını düşündükleri için bu öğretmenlerin genel olarak özgüven eksikliği yaşama (Garrad ve diğ., 2019) durumları da görülmektedir. Nitekim ücretli öğretmenlerin bazıları bu maksatla mülakat yapmaktan da kaçınmışlardır.
19. Her bir OSB’li bireyin kendine has özelliklerinin olması bu çocuklara eğitim veren öğretmenlerin, eğitimcilerin diğer özel eğitim grubu öğretmenlerine nazaran daha çok çıkmaza düşmelerine, kaygı ve stres durumlarının artmasına (Gönüldaş ve Gümüşkaya, 2022) ve plan hazırlamada zorluklara neden olduğu (Ö3, Ö7, Ö8) ortaya çıkmıştır.

Değerlendirme

Çalışma bulgular ve sonuçlarıyla ele alınıp değerlendirildiğinde eğitimin OSB’li çocukların sosyalleşmesinde hem olumlu hem de olumsuz rolleri olduğu tespit edilmiştir.

Eğitimin Sosyalleşme üzerindeki olumlu rolleri:

1. Öğretmenlerin gözünden OSB’li çocuğun sosyalleşmesinde eğitimin geliştirici, sosyal beceri kazandırıcı, güçlendirici bir rolü olduğu söylenebilir.
2. Ailenin gözünden eğitimin çocuğu güçlendirici, kendi kendine yetebilecek düzeye getirici, ailelerine daha az muhtaç olmasını sağlayıcı, destekleyici bir rolü olduğu söylenebilir.
3. Ailenin farkındalık düzeyi ile sosyalleşme arasındaki ilişkiye bakıldığında, konu hakkında bilgili, eğitimli ve bilinçli olan ailelerin çocuklarının sosyalleşmesinin ve eğitilmelerinin daha kolay olduğu ve bu çocukların daha hızlı gelişim gösterdikleri yönündedir. Bilgi ile güçlenen ailelerin öz güveni artar ve çocuklarına daha bilinçli yaklaşımları mümkün olabilir. Eğitim sonucu elde edilen bilginin sağladığı güç ve öz güven sayesinde toplum içinde kendilerini ötekileştirilmiş hissetmekten ziyade toplum içine dâhil olmaya çalışmaları mümkün olabilecektir.
4. Kabul ve Tanı Süreci teması bağlamında eğitim ve sosyalleşme ilişkisi değerlendirildiğinde, eğitimin farkındalığı artırıcı, çabuk harekete geçmeyi sağlayıcı ve böylece çocukların sosyalleşme becerilerini daha hızlı edinmeyi sağlayıcı bir rolü olduğu söylenebilir.
5. Eğitim teması ve sosyalleşme ilişkisi değerlendirildiğinde, eğitimle hafif düzeydeki OSB’li çocukların sosyalleşmesi arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yani eğitimin sosyalleşmede geliştirici ve güçlendirici bir rolü vardır.
6. Sosyal hizmet teması bağlamında eğitim ve sosyalleşme ilişkisi değerlendirildiğinde de eğitim kişilerin problem çözme becerilerini geliştirmekte, topluma uyum sağlamalarına yardımcı olmakta ve onları biyo-psiko-sosyo-tinsel bağlamda güçlendirmektedir. Ayrıca, OSB’li çocuklar ve aileleri için sosyal içerme sağlayarak kendilerini topluma olumlu katkı sunucu kişiler olarak hissetmelerini sağlamakta ve genel sistemin ahengini, işleyişini sürdürmeye yardımcı bir role sahiptir.

7. OSB düzeyi ve eğitim ile sosyalleşme arasındaki ilişki değerlendirildiğinde ağır düzeydeki OSB’li çocuklar için bunun çok mümkün olmadığı, kişisel yaşam becerilerinin dahi elde edilmesinin zor olabildiği görülmüştür. Ancak orta ve hafif düzeydeki OSB’li çocuklar için erken, yoğun ve sistemli bir eğitimle sosyalleşmenin ve sosyal becerileri elde edebilmenin mümkün olabildiği görülmüştür.
8. Araştırmacıya göre ise eğitim aile, kurum ve çocuk üçlüsü bağlamında ele alınması gereken bir olgu olmalıdır. Bu bağlamda bütüncül bir yaklaşımla ele alındığında eğitim, OSB’li çocukların sosyalleşmesinde güçlendirici, yol gösterici, farkındalık oluşturunca, özgürleştirici ve sosyal işlevselliği artırıcı ve sosyal içerme sağlayıcı bir rol üstlenmektedir.
9. Bireysel anlamda da bu çocukların güçlendirilmesi, biyo- psiko-sosyo-tinsel bağlamda desteklenmesi ve yönlendirilmesi, onlara uygun eğitim ortamlarının sağlanması ve bulunması bakımından sosyal hizmet mesleğinin yol gösterici, danışmanlık yapıcı ve sosyal işlevsellik artırıcı katkısının olacağı öngörülmüştür.

Eğitimin sosyalleşme üzerinde olumsuz rolleri:

1. OSB tanısı alan çocuklar derecelerine göre özel eğitim uygulama okulları, özel eğitim alt sınıfları veya kaynaştırma öğrencileri olarak genel eğitim sınıflarında öğretim görebilmektedir. Eğitime başlamayla birlikte özellikle normal gelişim gösteren çocukların olduğu ortamlarda, özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara nasıl yaklaşması gerektiğini tam bilmeyen öğretmenlerin sınıfta bu çocukları istememesi, sınıftaki diğer çocukların ve ailelerinin özel gereksinimli çocukları istememesi ve onları ötekileştirmesi sebebiyle bu çocukların sosyalleşmesine ket vurulmaktadır.
2. Ayrıca alan mezunu olmayan, OSB hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan, bu konuda kendini geliştirmemiş olan ücretli öğretmenlerin eğitimci olarak devam etmesi OSB’li çocukların tam anlamıyla sosyalleşme becerileri edinmesine ket vurabilmektedir.

Öneriler

1. OSB’li çocuklara ve ailelerine yapılacak olan her tür destek ve hizmette göz önünde bulundurulması gereken 5378 sayılı “*Engelliler Hakkında Kanun*” Madde 1- (Değişik:6/2/2014-6518/62 md.): “...kanunun amacı, engellilerin temel hak ve özgürlüklerden faydalanmasını teşvik ve temin ederek ve doğuştan sahip oldukları onura saygıyı güçlendirerek toplumsal hayata diğer bireylerle eşit koşullarda tam ve etkin katılımlarının sağlanması ve engelliliği önleyici tedbirlerin alınması için gerekli düzenlemelerin yapılmasını sağlamaktır.” (Resmi Gazete, 2005) şeklinde yer almaktadır. Buna göre sosyal çalışmacıların bu ailelerin hakkını savunmak, ötekileştirilmelerinin, OSB’li çocuklarının eğitim ve olanaklardan eşit yararlanamayışlarının önüne geçmek amacıyla özel çalışmalar yapması gerekmektedir. İlgili bakanlık ve belediye birimlerinde bu işlerin yapılmasını ve yürütülmesini sağlayan birimlerin olması ve sosyal çalışmacıların bu alanda aktif olarak çalışma yapması sağlanmalıdır.
2. OSB’li çocuklarda sosyalleşmenin mümkün olabilmesi için bu çocukların, okul dışı ortamlarda ve normal gelişim gösteren insanlarla bir araya gelebilmeleri, gerçek hayatı görebilmeleri, deneyerek ve görerek tecrübe edebilmeleri gerekmektedir. Yine yukarıdaki kanun maddesi gereğince ve Madde 4/A’ da (Ek:6/2/2014-6518/65 md.) yer alan: “*eşitliği sağlamak ve ayrımcılığı ortadan kaldırmak üzere engellilere yönelik makul düzenlemelerin yapılması için gerekli tedbirler alınır*” (Resmî Gazete, 2005) ifadesi gereğince özel çocuk ailelerinin rahatça gidebileceği engelsiz kafe, restoran, oyun alanı, sinema, tatil köyü gibi yerlerin artırılarak bu ailelerce erişiminin kolaylaşması sağlanmalıdır. Kısacası, engelsiz sosyal mekânlar artırılmalıdır.
3. Yaz dönemi boyunca OSB’lilere yönelik eğitimlerin devamını sağlamak, yaz okulları ve kursları ile yaza uygun etkinliklerle OSB’li çocukların okul ve belki de onlar için ev dışı tek sosyalleşme imkânı olan bu ev dışı ortamdan uzaklaşmalarını önlemek adına çalışmalar, düzenlemeler yapmak faydalı olabilir. Böylece okullar yaz tatiline girdiğinde, OSB’li çocuklar uzun bir süre eğitim olanağından mahrum kalmamış olacaklardır.

4. Yaz dönemlerinde özellikle spor, yüzme, piknik, gezi gibi dış mekânlarda vakit geçirilebilecek etkinliklerin daha fazla sayıda düzenlenmesi sağlanabilir. Çocuk ve aile kampı gibi devlet, yerel yönetim, STK ve/ veya özel teşebbüs girişimli programlar yapılarak ve var olanlar da artırılarak hem bu çocukların hem de ailelerinin daha çok sayıda özel bireyle ve diğer insanlarla bir araya gelmeleri sağlanabilir. Bu tür mezo sosyal hizmet uygulamaları sosyalleşme sürecinde faydalı olabilir.
5. 5378 sayılı kanunun Madde 4/B- (Ek:6/2/2014-6518/66 md.) de yer alan “*Engellilerin topluma dâhil olmaları ve toplum içinde yaşamaları amacıyla bireysel destek hizmetleri de dâhil olmak üzere ihtiyaç duydukları toplum temelli destek hizmetlerine erişimleri sağlanır.*” (Resmî Gazete, 2005) ek maddesi gereğince sosyal hizmet alanında bu konuda gerekli adımların atılarak bu çocukların biyo-psiko-sosyo tinsel anlamda güçlendirilmeleri uygun destek hizmetlerine erişmeleri sosyal çalışmacıların desteğiyle sağlanmalıdır. Özellikle OSB derecesi hafif olanların sosyal becerilerini geliştirmek adına ortaöğretim sürecinde staj imkânı sunarak belli mekânlarda kapasite ve becerilerine uygun kısa süreli çalışma imkânları sunulabilir.
6. Lise son sınıftaki öğrencilerden uygun olanlara, mezuniyet ile birlikte kişinin kendi durumu da elveriyorsa iş olanakları hakkında bilgilendirme, eğitim ve danışmanlık hizmetleri de verilebilir. Bu birimlerde görev alacak uzmanlar arasında sosyal çalışmacı, psikolog, psikiyatrist, iş ve meslek danışmanları ortaklaşa çalışabilir. Nitekim OSB’li çocukların sosyalleşmelerinin okul dışı ortamlarda da devamı için bu disiplinler arası işbirliği katkı sunacaktır.
7. Özel eğitim öğretmeni adayların özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik eğitimlerinin otizm özelinde ele alınması,” OSB ve Eğitim” konulu derslerin verilmesi, gerekirse yüksek lisans programlarının da açılması sağlanabilir. Benzer şekilde, sosyal hizmet bölümü ve eğitim fakültesi öğrencilerinin de özel gereksinimli bireylerle ve aileleriyle çalışmaya yönelik daha detaylı eğitimler almaları sağlanmalıdır. Bu amaçla bu bölümlerde de “OSB ve Sosyalleşme Eğitimi”, “Sosyal Hizmet ve OSB” isimli derslerin verilmesi uygun olacaktır. Nitekim OSB’lilerle çalışmak

diğer özel gereksinimli çocuklarla çalışmaktan çok daha farklı ve kapsamlı bir bilgi ve tecrübe gerektirmektedir. Bu eğitimlerle bu zorluğun azaltılması sağlanmış olacaktır.

8. Yeni mezun öğretmenlerin genelde kurum içinde hizmet içi eğitimle desteklenip yönlendirilmeleri sağlanabilir. Onlara yönelik biyo-psiko-sosyo-tinsel müdahale, güçlendirme çalışmaları, çözüm odaklı yaklaşım desteği sağlanabilir. Çünkü sistem kuramı açısından ele alındığında öğretmenin iyiliği ve eğitim kalitesinin artırılması, OSB'li çocuğun sosyalleşme becerisinin gelişmesine vesile olabilecektir.
9. Ayrıca öğretmenlere başka öğretmenlerle ve OSB'li çocuklarla çalışan farklı meslek elemanlarıyla bir araya gelme, bilgi ve tecrübe paylaşımı yapma olanağı sağlanmalıdır. Düzenli aralıklarla öğretmenlerin OSB genelinde detaylı bir eğitim almaları, dünyadan farklı vaka ve eğitim örnekleri, eğitim uygulama metotlarını öğrenmeleri sağlanmalıdır.
10. Öğretmenler için de belli periyodlarla beden-zihin-ruh bütünleme çalışmaları zihin rahatlatma etkinlikleri, nefes çalışmaları, rahatlatıcı beden hareketleri ve farkındalık geliştirme, hayatın anlamına ve amaçlarına dair iç görü çalışmaları düzenlenebilir. Böylece onlar da psiko-sosyo-tinsel bağlamda rahatlamış hissederek, iş streslerini okul dışına taşımazlar ve sınıf içi eğitimi sekteye uğratacak sorunlar yaşamazlar.
11. OSB'li çocukların ailelerine sunulacak eğitim hizmetleri ile bu aileler bilinçlendirilip güçlendirilebilir. Çözüm odaklı bakış açısı kazandırma çalışmaları ile çocuklarıyla evde nasıl etkili iletişim kuracakları ve eğitimlerini nasıl devam ettirebilecekleri öğretilir. Okulda görev alacak sosyal çalışmacıların bu tür eğitimleri organize etmesi ve gerektiğinde kendilerinin vermesi etkili olacaktır. Ailelerin durumun farkına varıp gerçekçi beklentilere ulaşmaları ve daha doğru adım atmaları adına bu tür çalışmalar verimli olabilir
12. Sene içi velilere yönelik çeşitli etkinlikler, eğitimler, biyo-psiko-sosyo-tinsel destek çalışmaları düzenlenebilir. Yeri geldiğinde çevrimiçi olarak farklı şehirlerdeki, ülkelerdeki ailelerle iletişim sağlanarak aileler arası tecrübe ve bilgi paylaşımı sağlanabilir. Böylece ailelerin çözümsüz olduğunu veya yalnız olduklarını sandıkları durumları deneyimleyen başka

ailelerin de olabildiğini görmeleri sağlanmış olur. Yüz yüze buluşmalar da tertip edilebilir.

13. 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun Madde 6- (Değişik:6/2/2014-6518/68 md.)’ de “*Engellilerin...bağımsız yaşayabilmeleri için durumlarına uygun olarak gerekli psikososyal destek ve bakım hizmetleri sunulur....Destek ve bakım hizmetlerinin standardizasyonu, geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması için gerekli olan çalışmalar Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığınca yürütülür.*” (Resmî Gazete, 2005) şeklinde bir ifade yer almaktadır. Bu madde gereğince evlatları için gelecek kaygısı olan velilerin bu kaygılarının giderilmesi veya en azından azaltılması için çalışmalar yapılabilir. Örneğin, Öksüz’ün (2023) de belirttiği gibi yerel yönetim, sivil toplum kuruluşları, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı il müdürlükleri, üniversiteler, okul müdürlükleri ve rehberlik araştırma merkezi müdürlüklerince sosyal çalışmacıların desteğiyle yapılacak biyo-psiko-sosyo-tinsel güçlendirme çalışmaları etkili olabilir.

14. Engelliler Hakkında Kanun Madde 3’te (Değişik:6/2/2014-6518/63 md.) h) bendinde yer alan, “*Engellinin bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılayabilmesini ve yaşamını bağımsız bir şekilde sürdürebilmesini sağlamayı amaçlayan fiziksel, sosyal, zihinsel ve mesleki beceriler kazandırmaya yönelik hizmetler*” (Resmî Gazete, 2005) habilitasyon olarak tanımlanmaktadır. Bunu gerçekleştirmek amacıyla yerel yönetimlerce kurulan aile danışma merkezlerinin sayısı artırılmalı ve burada sosyal çalışmacıların da görev alması uygun destek ve yönlendirmeler için faydalı olabilir. Bu bakımdan ilk pilot uygulama Yalova Belediyesi işbirliği ile yapılarak gerçekleştirilebilir. Nitekim aynı kanunun 10. Maddesinde (Değişik:6/2/2014-6518/70 md.): “*Habilitasyon ve rehabilitasyon kararının alınması, planlanması, yürütülmesi ve sonlandırılması dâhil her aşamasında engelli ve ailesinin aktif ve etkin katılımı sağlanır. Habilitasyon ve rehabilitasyon hizmetlerinin mümkün olan en erken evrede başlaması ve engellinin yerleşim yerine en yakın yerde verilmesi esastır.*” (Resmî Gazete, 2005) ifadeleri gereği OSB’li çocukların olduğu her il ve ilçede bu tür çalışmaların ve destek hizmetlerinin sunulması faydalı olacaktır.

15. Kahraman-Güloğlu'nun (2022) da önerdiği gibi, OSB'li çocuk ailelerinin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri dışında da danışmanlık hizmetleri veren başka birim ve kurumlardan da ücretsiz veya düşük meblağlar karşılığında hizmet alabilmesinin önü açılabilir.
16. Sadece OSB odaklı değil farklı eğitimlerle aileler desteklenebilir böylece streslerini atmaları ve farklı becerilere sahip olmaları sağlanabilir. Bu hem aile üyelerine hem de çocuklara yarar sağlayacaktır.
17. OSB'nin erken teşhisi ve eğitime erken başlanmasının sosyalleşme becerilerine katkısı göz önünde bulundurulduğunda ve Engelliler Hakkında Kanunun erken tanı ve koruyucu hizmetler başlıklı 11. Maddesi'nde;

Yeni doğan, erken çocukluk ve çocukluğun her dönemi fiziksel, işitsel, duyuşsal, sosyal, ruhsal ve zihinsel gelişimlerinin izlenmesi, genetik geçişli ve engelliliğe neden olabilecek hastalıkların erken teşhis edilmesinin sağlanması, engelliliğin önlenmesi, var olan engelliliğin şiddetinin olabilecek en düşük seviyeye çekilmesi ve ilerlemesinin durdurulmasına ilişkin çalışmalar Sağlık Bakanlığınca planlanır ve yürütülür (Resmi Gazete, 1983).

şeklinde bir ifade yer almaktadır. Bu madde gereğince OSB'nin erken teşhisine yönelik olarak, ailelerin hızlı ve etkili yönlendirilmesi adına ilgili bakanlık bünyesinde hastane ve aile sağlık merkezlerinde çalışacak klinik sosyal çalışmacıların görev alması sağlanmalıdır.

18. 2828 sayılı Sosyal Hizmet Kanununda Madde 4'te Madde 4 – Sosyal hizmetlere ilişkin genel esaslar sunulmaktadır. Bu maddenin ek a fıkrasında (Ek fıkra: 3/6/2011-KHK-633/35 md.) Engellilere yönelik hizmetlerin yürütülmesine ilişkin genel esaslar arasında yer alan “a) Eşit katılım için, engellilerin sahip oldukları hak ve yükümlülükler konusunda birey, aile ve toplumun bilinçlendirilmesi...” (Resmî Gazete, 1983) ibaresi gereği sosyal çalışmacılar tarafından yönetilen toplum bilinçlendirme çalışmalarının artması sağlanmalıdır. Bu amaçla kamu spotlarının artması, sosyal medya, TV gibi mecralarda bu çocukların, kişilerin daha çok görünür olması sağlanmalıdır. Çünkü bu OSB'li çocuk ve ailelerin ötekileştirilmesinin önlenmesi adına önemli bir adımdır. Örneğin sosyal medyada ve televizyon programlarında, sabah kuşağı programlarında günlük veya haftalık eğitim amaçlı bilgilendirmeler yapan sunumların olması, ailelerin sıkıntı ve kaygılarını, tecrübelerini paylaşma imkânı sunan bir program hazırlanmasıyla genel halk kitlesine ulaşım mümkün olabilir.

Ek olarak, bazı OSB’li çocuk ailelerinin uzmanlarla yaptığı canlı yayınlar duyurulabilir; OSB tanısını yeni almış olan çocukların ailelerinin bu tür canlı yayınlardan faydalanması sağlanabilir. Böylece mezo ve makro düzeyde sosyal hizmet uygulamasının yapılması sağlanmış olur.

19. Toplumun bilinçlendirilmesi için tüm okullarda çocuklara özel eğitim gereksinimi duyan çocuklar hakkında bilgi verilmeli, böyle bir çocukla karşılaştıklarında nasıl davranmaları gerektiği, özel çocukları ötekileştirip, dışlamak yerine nasıl kabul edip onlarla nasıl iletişime geçebilecekleri öğretilmelidir. Bu aşamada sunulacak bir hizmet, farklılıkları kabulü artırıcı etkiye sahip olacaktır. Bu da eğitim ortamına dâhil olan OSB’li çocukların sosyalleşmesine katkı sunacaktır.
20. Türkiye’de henüz net OSB’li sayısına bile ulaşamadığı gerçeği ve hala sosyal çalışmacının görev ve sorumluluklarının farkında olunmadığı görülmektedir. OSB’li çocukların sosyalleşebilmesi, ailelerinin de toplum içinde sosyal içermelerinin sağlanması için sosyal çalışmacı, eğitimci ve veli iş birliği sağlanmalıdır. Sosyal hizmet açısından değerlendirildiğinde özellikle OSB’li gibi özel gereksinimli çocukların eğitim aldığı bir ortamda sosyal çalışma ve eğitim iş birliği ve etkileşiminin olmaması düşünülemez. Bu iş birliğinin artık tüm okullarda uygulamaya geçmesi sağlanmalıdır.
21. Farklı şehirlerdeki okullarda ve farklı gelişimsel bozukluğu ve engel durumu olan çocukların velileri ve öğretmenleri ile de benzer çalışmaların yapılması eğitimin genel olarak çocukların sosyalleşmesine ve sosyal beceriler edinmesine katkısının daha iyi anlaşılması için faydalı olacaktır. Bu sayede, tümevarıma götüren bir bilgi birikimi sağlanmış olacak ve eğitimin sosyalleşme üzerindeki etkisine dair daha net bilimsel veriler elde edilmiş olacaktır.
22. Bu çalışmada babalarla görüşme yapılamamış ve onların bu konudaki görüşleri değerlendirilememiştir. Gelecek araştırmalar için babaların bu konudaki görüşlerinin değerlendirileceği çalışmaların yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Afacan, H. H. (2001). *Toplumbilimi*. 68-70, Konya: Turhan Kitabevi Yayınları.
- Ainsworth, M. K., Evmenova, A. S., Behrmann, M., & Jerome, M. (2016). Teaching phonics to groups of middle school students with autism, intellectual disabilities and complex communication needs. *Research in Developmental Disabilities*, 56: 165–176. doi:10.1016/j.ridd.2016.06.001.
- Akbulut, M. (2019). *Otizm spektrum bozukluğunda koçluk sisteminin birey ve ailesi üzerindeki psikososyal rolü*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Akçamete, G., Kaner, S ve Sucuoğlu, B. (1998). Normal ve Engelli Çocuklar ile Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi. 6. Ergonomi Kongresi, Ankara.
- Akçin, N., Çapa-Tayyare, B. ve Mandan, S. (2014). Bağımsız Otistik Çocuklar Eğitim Merkezinde Yaşanan Sorunların Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 24(2), 61-84.
- Akkuş, B. ve Alevok İzci, N. (2018). Sistem Yaklaşımı, Kavramları ve Yönetim. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 223-237.
- Akoğlu, G. (2019). *Ankara'da yaşayan ve otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip orta sınıf babaların babalık deneyimleri*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi].Hacettepe Üniversitesi.
- Aksüt, M. (2001). Yeni bin yılın yeni eğitim merkezleri (OÇEM'ler) ve otistik bireylerin eğitimi, *AKU, Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 56-71.
- Aktürk, A. (2017). *Bakım rehabilitasyon merkezlerinde otizm spektrum bozukluğu olan bireylerle çalışan bakım elemanlarının karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Alderson, J. (2009). *Moving toward a multi-treatment approach to autism: The whole is greater than the sum of the parts* https://www.imti.ca/media/documents/AutismFileFinal_Jan09.pdf (Erişim Tarihi: 28.09.2022)
- Alderson, J. (2011). *The secrets of multi-treatment intervention*. <https://www.jalderson.com/secrets-multi-treatment-intervention/> (Erişim Tarihi: 28.09.2022)
- AL Jabery, M. A., Arabiat, D. H., AL Khamra, H. A., Betawi, I. A., & Abdel Jabbar, S. K. (2012). Parental perceptions of services provided for children with autism in Jordan. *Journal of Child and Family Studies*, 23(3), 475–486. doi:10.1007/s10826-012-9703-0

- Altun, T. ve Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- Altunışık, R., R. Coşkun, S. Bayraktaroğlu ve E. Yıldırım. (2002). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Adapazarı: Sakarya Yayıncılık.
- Anderson, C. A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L. R., Johnson, J. D., Linz, D., ... Wartella, E. (2003). The influence of media violence on youth. *Psychological Science in the Public Interest*, 4(3), 81–110. [doi:10.1111/j.1529-1006.2003.pspi.1433.x](https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2003.pspi.1433.x)
- Anderson, C. A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., et al. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in Eastern and Western countries. *Psychological Bulletin*, 136(2), 151–173.
- Anthony, N., & Campbell, E. (2020). Promoting collaboration among special educators, social workers, and families impacted by autism spectrum disorders. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*. [doi:10.1007/s41252-020-00171-w](https://doi.org/10.1007/s41252-020-00171-w).
- APA- American Psychiatric Association. (1980) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd Edition) (DSM-III). American Psychiatric Association.
- APA-American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5th ed.) (DSM- 5). Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- APMS- Adult Psychiatric Morbidity Survey (2020) https://files.digital.nhs.uk/pdf/1/o/adult_psychiatric_study_ch6_web.pdf (Erişim Tarihi: 07.12.2020)
- Arı, R. (2008). *Eğitim psikolojisi. gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Kitap.
- Arı, R., Üre, Ö. ve Yılmaz, H. (1998). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*, Konya: Mikro Yayınevi
- Arslan, K. (2020). *Otizmlı çocuğu olan ailelerin dayanıklılığına etki eden faktörlerin incelenmesi*, [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Artan, T. (t.y.). *Sosyal hizmet kuramları*. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Ders Kitabı. http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/sosyalhizmetler_ao/sosyalhizkur.pdf (Erişim Tarihi: 06.05.2022)
- Aslantürk, Z. ve Amman, T. (1999). *Sosyoloji. Kavramlar, kurumlar, süreçler, teoriler*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları No: 166.

- Asperger, H. (1944). 'Die autistischen psychopathen im kindesalter'. Archiv fur Psychiatrie und Nervenkrankheiten, 117, 76-136
- Atlı, A. (2019). *Otizmli çocuğa sahip ailelerin aldıkları sosyal desteğin toplumsal entegrasyonlarına etkisi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Attwood, T. (1998). Asperger's syndrome: A guide for parents and professionals. Philadelphia: Kingsley.
- Autism Independent UK, (t.y). *What is TEACCH*. <https://autismuk.com/training/what-is-teech/> (Erişim Tarihi: 28.09.2022)
- Autism Society (t.y.). Autism Society of America. <https://www.as-az.org/autism-society-of-america/> (Erişim Tarihi: 09.05.2023)
- Autism Speaks, (t.y.). What is TEACCH? <https://www.autismspeaks.org/teacch-0> (Erişim tarihi: 28.09.2022).
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(01), 39-56. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000156
- Awwad, A. (2020). *Türk kardeşlerin otizm spektrum bozukluğu olan kardeşlerine ilişkin deneyimleri ve bilgileri*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Aydos S, ve Çalış E. S. (2021). Otizm spektrum bozukluğu'nda öncesi ve sonrasıyla tanı: Çocuk gelişimci bakış açısıyla bir inceleme. *Türkiye Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi (TÜSBAD)*. 4(1), 31-53. doi: 10.51536/tusbad.779103
- Aziz, A. (1982). *Toplumsallaşma ve kitle iletişim*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basın Yayın Yüksekokulu Yayınları.
- Baer D.M., Wolf M.M., & Risley T. (1968). Current dimensions of applied behavior analysis. *J. Appl. Behav. Anal.* 1:91-97
- Baghdadli, A., Michelon, C., Pernon, E., Picot, M.-C., Miot, S., Sonié, S., ... Mottron, L. (2018). Adaptive trajectories and early risk factors in the autism spectrum: A 15-year prospective study. *Autism Research*. doi:10.1002/aur.2022
- Baker-Ericzn, M. J., Brookman-Frazee, L., & Stahmer, A. (2005). Stress levels and adaptability in parents of toddlers with and without autism spectrum disorders. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(4), 194-204. doi:10.2511/rpsd.30.4.194
- Bal, V. H., Kim, S.-H., Cheong, D., & Lord, C. (2015). Daily living skills in individuals with autism spectrum disorder from 2 to 21 years of age. *Autism*, 19(7), 774-784. <https://doi.org/10.1177/1362361315575840>

- Balakrishnan, S., & Aliaz, A. (2017). Usage of social stories in encouraging social interaction of children with autism spectrum disorder. *Journal of ICSAR*, [S.l.], 91-97. doi:<http://dx.doi.org/10.17977/um005v1i22017p091>
- Balderaz, L. (2020). Social skills interventions for adults with ASD: A review of the literature. *J. Psychosoc. Rehabil. Ment. Health*, 45–54. <https://doi.org/10.1007/s40737-020-00158-9>
- Banda, D. R., Grimmert, E., & Hart, S. L. (2009). Activity schedules: Helping students with autism spectrum disorders in general education classrooms manage transition issues. *Teaching Exceptional Children*, 41(4), 16-21.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barker, R. (1995). *Social work dictionary* (3rd Edition), Washington DC: NASW.
- Barlett, C. P., & Anderson, C. A. (2013). Examining media effects: The general aggression and general learning models. In E. Scharrer (Ed.), *Media effects/media psychology* (1–20). New York: Blackwell-Wiley.
- Barned, N., Knapp, N. and Neuharth-Pritchett, S. (2011). Knowledge and attitudes of early childhood preservice teachers regarding the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(4), 302-321.
- Barry, C., & Wentzel, K. R. (2006). The influence of middle school friendships on prosocial behavior: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 42(1), 153–163.
- Bartak L, & Rutter M, (1974). The use of personal pronouns by autistic children. *J Autism Child Schizophr.* 4, 217-222.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar G. (2011). *Kaynaştırma*, Ankara: Kök Yayıncılık. 6. Basım.
- Batu, S. (1998). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Beckett, J. O., & Johnson, H. C. (1995). Human development. In R. L. Edwards (Ed.), *Encyclopedia of social work* (19th ed.) Vol. 2, 1385–1405. Washington, DC: NASW Press.
- Bejarano-Martín, Á., Canal-Bedia, R., Magán-Maganto, M., Fernández-Álvarez, C., Cilleros-Martín, M. V., Sánchez-Gómez, M. C., ... Posada de la Paz, M. (2019). Early detection, diagnosis and intervention services for young children with autism spectrum disorder in the European Union (ASDEU): Family and professional perspectives. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. doi:[10.1007/s10803-019-04253-0](https://doi.org/10.1007/s10803-019-04253-0)

- Bellini, S. (2009). Making (and keeping) friends: A model for social skills interaction. *The Reporter*, 8(3), 1-10. <https://www.iidc.indiana.edu/irca/articles/making-and-keeping-friends.html> (Erişim Tarihi: 28.08.2023)
- Bellini, S., & Peters, J. K. (2008). Social skills training for youth with autism spectrum disorders. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 17(4), 857–873. doi:10.1016/j.chc.2008.06.008.
- Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L., & Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 28(3), 153–162. <https://doi.org/10.1177/07419325070280030401>
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1991). *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. Penguin Books Ltd. England. (First published in the USA, 1966)
- Berns, R.M. (2009). *Child, family, school, community: Socialization and support*. (8th ed.). Cengage Learning.
- Bertalanffy, L. V. (1968). *General System Theory*. Newyork: George Braziller Inc. Publishing.
- Bettelheim, B. (1967). *The emptyfortress*. London: Collier-MacMillan
- Billingsley, B. S. & Mcleskey, J. (2004). Critical issues in special education teacher supply and demand: an overview, *Journal of Special Education*, 38(1), 2-4.
- Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1991). Teachers' decisions to transfer from special to general education. *The Journal of Special Education*, 24(4), 496–511. doi:10.1177/002246699102400408
- Billingsley, B. S., & Bettini, E. (2017). Improving special education teacher quality and effectiveness. In *Handbook of special education*. Routledge.
- Birkan, B. (2015). Otizmi olan çocuklar ve eğitimi. Akçamete G. (ed). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim içinde*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bleuler, E. (1911). *Dementia praecox or the group of schizophrenias*. (transl by. J Zinkin, 1950), New York: International Universities Press.
- Bozkurt, S. S. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde teknoloji destekli etkileşimli ortam tasarımı ve etkililiği*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Bozkuş-Genç, G., & Yücesoy-Özkan, S. (2016). Meta-analysis of pivotal response training for children with autism spectrum disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51(1), 13–26.

- Brom, L. & Selznick, P. (1968). *Sociology*. New York: A Text with Adapted Readings. Harger.
- Brownell, M. T., Jones, N. D., Sohn, H., & Stark, K. (2020). Improving teaching quality for students with disabilities: Establishing a warrant for teacher education practice. *Teacher Education and Special Education*, 43(1), 28–44. <https://doi.org/10.1177/0888406419880351>
- Buckley, K. E., & Anderson, C. A. (2006). A theoretical model of the effects and consequences of playing video games. In P. Vorderer & J. Bryant (Eds.), *Playing video games—motives, responses, and consequences* (pp. 363–378). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(2), 143–156. doi:10.1080/103491299100597
- Bukowski, W.M., Castellanos, M., Vitaro, F., & Brendgen, M. (2015). Socialization and experiences with peers. In Grusec, J. E., & Hastings, P. D. (Eds.). (2015). *Handbook of socialization: Theory and research*. Guilford Publications.
- Buschbacher, P. W., & Fox, L. (2003). Understanding and intervening with the challenging behavior of young children with autism spectrum disorder. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 34(3), 217. doi:10.1044/0161-1461(2003/018)
- Bushman, B. J., & Huesmann, L. R. (2012). Effects of violent media on aggression. In D. G. Singer & J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (2nd ed.), 249–272. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Camilleri, L.J., Maras, K. & Brosnan, M. (2022). Autism spectrum disorder and social story research: a scoping study of published, peer-reviewed literature reviews. *Rev J Autism Dev Disord*, 9, 21–38. <https://doi.org/10.1007/s40489-020-00235-6>
- Campbell, T. L. (2003). The Effectiveness of family interventions for physical disorders. *Journal of Marital and Family Therapy*, 29(2), 263–281. doi:10.1111/j.1752-0606.2003.tb01204.x
- Canda, E. R. (1989). Religious content in social work education: A comparative approach. *Journal of Social Work Education*, 25(1), 36–45. doi:10.1080/10437797.1989.1067126
- Canda, E. R. (1999). Spiritually sensitive social work: Key concepts and ideals. *Journal of Social Work Theory and Practice*. https://www.bemidjistate.edu/academics/publications/social_work_journal/issue01/pdf/canda.pdf

- Canikli G. (2022). *Orta-ağır düzeyde otizm spektrum bozukluğu olan yetişkin bireylerin annelerinin çocuklarının eğitim yaşantısına ve eğitim sonrasına ilişkin görüş ve önerileri*. [Order No. 30348730]. Marmara Üniversitesi.
- Carnagey, N. L., Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2007). The effect of video game violence on physiological desensitization to real-life violence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(3), 489–496.
- Canpolat, M. & Özokcu, O. (2021). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğum var: Bir olgubilim çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 73-95.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/65646/934267>
- Carroll, M. M. (1997). *Spirituality, alcoholism, and recovery*. *Alcoholism Treatment Quarterly*, 15(4), 89–100. [doi:10.1300/j020v15n04_07](https://doi.org/10.1300/j020v15n04_07)
- Carter, E. W., Harvey, M. N., Taylor, J. L., & Gotham, K. (2013). Connecting youth and young adults with autism spectrum disorders to community life. *Psychology in the Schools*, 50(9), 888-898.
- Cascio, T. (1998). Incorporating spirituality into social work practice: A review of what to do. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 79(5), 523–531. [doi:10.1606/1044-3894.719](https://doi.org/10.1606/1044-3894.719)
- Castells, M. (2000). *The rise of the network society: The age of information—economy, society and culture* (Vol. 1). Oxford: Blackwell Publishers.
- CDC-Centers for Disease Control and Prevention. (2016). Autism spectrum disorders: Data and statistics. <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html> (Erişim Tarihi: 06.12.2020)
- CDC-Centers for Disease Control and Prevention (2020). Community report on autism. *Autism And Developmental Disabilities Monitoring (ADDM) Network*. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/addm-community-report/documents/addm-community-report-2020-h.pdf> (Erişim: 06.12.2020)
- CDC-Centers for Disease Control and Prevention (2022). *Signs and symptoms of autism spectrum disorder*. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/signs.html> (Erişim Tarihi: 29.05.2023)
- CDC-Centers for Disease Control and Prevention (2023). Community report on autism. *Autism And Developmental Disabilities Monitoring (ADDM) Network*. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/pdf/ADDM-Community-Report-SY2020-h.pdf> Erişim Tarihi: 29.05.2023)
- Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(2), 230-242.

- Charlop, M. H., Schreibman, L., & Thibodeau, M. G. (1985). Increasing spontaneous verbal responding in autistic children using a time delay procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18(2), 155–166. [doi:10.1901/jaba.1985.18-155](https://doi.org/10.1901/jaba.1985.18-155)
- Charlop-Christy, M. H., Carpenter, M., Loc, L., LeBlanc, L. A., & Kellet, K. (2002). Using the picture exchange communication system (PECS) with children with autism: Assessment of PECS acquisition, speech, social-communicative behavior, and problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 35(3), 213–231.
- Charman, T., Pickles, A., Simonoff, E., Chandler, S., Loucas, T. & Baird, G. (2010). IQ in children with autism spectrum disorders: Data from the special needs and autism project (SNAP). *Psychological Medicine*, 41(3), 619- 627.
- Child, I. L. (1954). Socialization. In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology. I. Theory and method. II. Special fields and applications. (2 Vols.)* (pp. II, 655–692). Addison-Wesley Publishing Co.
- Choe, D. E., Olson, S. L., & Sameroff, A. J. (2013). Effects of early maternal distress and parenting on the development of children’s self-regulation and externalizing behavior. *Development and Psychopathology*, 25, 437–453.
- Choque Olsson, N., Flygare, O., Coco, C., Görling, A., Råde, A., Chen, Q., Lindstedt, K., Berggren, S., Serlachius, E., Jonsson, U., Tammimies, K., Kjellin, L., & Bölte, S. (2017). Social skills training for children and adolescents with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. [doi: 10.1016/j.jaac.2017.05.001](https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.05.001)
- Choque Olsson, N., Rautio, D., Asztalos, J., Stoetzer, U., & Bölte, S. (2016). Social skills group training in high-functioning autism: A qualitative responder study. *Autism*, 20(8), 995–1010. [doi:10.1177/1362361315621885](https://doi.org/10.1177/1362361315621885)
- Cillessen, A., & van den Berg, Y. (2012). Popularity and school adjustment. In A. M. Ryan & G.W. Ladd (Eds.), *Peer relationships and adjustment at school*, 135–164. Charlotte, NC: Information Age
- Cole, (2020). *Understanding Socialization in Sociology: Overview and discussion of a key sociological concept*. <https://opentextbc.ca/introductiontosociology/chapter/chapter5-socialization/> (Erişim Tarihi: 20.03.2022)
- Constable, R. T., & Montgomery, E. (1985). Perceptions of the school social worker’s role. *Children & Schools*, 7(4), 244–257. [doi:10.1093/cs/7.4.244](https://doi.org/10.1093/cs/7.4.244)
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and social order*. New York, NY: C. Scribner’s Son.
- Cooley, C.H. (1998). *On self and social organization. (Heritage of Sociology Series)*. (ed. and with intro by Schubert, H. J). The University of Chicago Press

- Cooper, M. J., Griffith, K. G., & Filer, J. (1999). School Intervention for Inclusion of Students With and Without Disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(2), 110–115. doi:10.1177/108835769901400207
- Cotugno, A. J. (2009). Social competence and social skills training and intervention for children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(9), 1268-1277.
- Cowan, R. J., & Allen, K. D. (2007). Using naturalistic procedures to enhance learning in individuals with autism: A focus on generalized teaching within the school setting. *Psychology in the Schools*, 44(7), 701–715. doi:10.1002/pits.20259
- Creedon, M. Egel, M., Holmes, D. L., Mesibov, G.B, Pratt, C. L., Robbins, F., & Schopler, E. (2006). Building our future: Educating students on the spectrum. *Autism Society*.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. Ed.: Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (Çev. Ed.: Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap Yay.
- Crosnoe, R., & Needham, B. (2004). Holism, contextual variability, and the study of friendships in adolescent development. *Child Development*, 75(1), 264–279.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Curby, T. W., LoCasale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., et al. (2009). The relations of observed pre-K classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education and Development*, 20(2), 346–372.
- Çetrez Arıcan, G., Fazlıoğlu, Y. ve Tezcan, S. (2018). Otizmlı öğrencilere kendini tanıtırma becerisinin öğretiminde videoyla model olmanın etkililiği. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 157-176. doi: 10.26468/trakyasobed.502208
- Çolak, A. (2016). Otizm spektrum bozukluğunu anlamak. A. Cavkaytar (Ed.). *Otizm Spektrum Bozukluğu* içinde (21- 56). Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Çopuroğlu, Y. C., ve Mengi, A. (2014). Toplumsal dışlanma ve otizm. *Electronic Turkish Studies*, 9(5).
- Danış, Z., M., ve Kara, Z. H. (2016). Sosyal hizmette problem çözme yaklaşımı. *The Journal of Academic Social Science Studies International*, 45(3), 1-10.
- Darıca, N. (2002). *Otistik çocukların eğitiminde aile el kitabı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

- Davis, H. A. (2001). The quality and impact of relationships between elementary school students and teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 26(4), 431–453.
- Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A., & Liaw, J. (2004). Early social attention impairments in autism: Social orienting, joint attention, and attention to distress. *Developmental Psychology*, 40(2), 271–283. [doi:10.1037/0012-1649.40.2.271](https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.2.271)
- Dekker, V., Nauta, M. H., Timmerman, M. E., Mulder, E. J., van der Veen-Mulders, L., van den Hoofdakker, B. J., ... & de Bildt, A. (2019). Social skills group training in children with autism spectrum disorder: a randomized controlled trial. *European child & adolescent psychiatry*, 28(3), 415-424. (Epub 2018 Jul 21.)
- Deisinger, J. A. (2011), "Chapter 10 history of autism spectrum disorders", Rotatori, A.F., Obiakor, F.E. and Bakken, J.P. (Eds.) *History of special education (advances in special education, vol. 21)*, Emerald Group Publishing Limited, Leeds, 237-267. [https://doi.org/10.1108/S0270-4013\(2011\)0000021013](https://doi.org/10.1108/S0270-4013(2011)0000021013)
- Delano, M. E. (2007). Video modeling interventions for individuals with autism. *Remedial and Special Education*, 28(1), 33-42. [doi:10.1177/07419325070280010401](https://doi.org/10.1177/07419325070280010401)
- Dempsey, I. & Foreman, P. (2001) A review of educational approaches for individuals with autism, *international journal of disability, development and education*, 48(1), 103-116. [doi: 10.1080/10349120120036332](https://doi.org/10.1080/10349120120036332)
- Dewey, J (1933). *How we think*. (Boston: Heath, 1933) <https://www.gutenberg.org/files/37423/37423-h/37423-h.htm>
- Dikici Sığırtmaç, A., Hoş, G. ve Abbak, B. S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 205-223.
- DiSalvo, C. A., & Oswald, D. P. (2002). Peer-mediated interventions to increase the social interaction of children with autism: Consideration of peer expectancies. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 17(4), 198-207.
- Dunlap, G., & Fox, L. (1999). A demonstration of behavioral support for young children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1, 77–87.
- Durkheim, E. (1982) *The rules of sociological method*, (trans. W.D. Hall) New York: The Free Press.
- Eisenberg, L, & Kanner, L. (1963). Early infantile autism, 1943-1955. in *Psychopathology. A Source Book*. (Reed, C.F, Alexander, I., E., Tomkins, S.,S. Eds.) (With White R.B. I) 1963). (3-14). Second Printing. Harvard University Press, Cambridge, USA.

- Emeri, P.N. & Olabiyi, O.B. (2022). Evolving from a post-modern society: Impact of COVID-19- on global culture and socialization. *International Journal of Youth Empowerment atrepreneurship Development (IJYEED)*, University of Nigeria, Nsukkand En, 3(2), 650-663.
- Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü (EYHGM), (2019). <https://www.aile.gov.tr/media/51942/otizm-ozel-sayi-bulten-2019.pdf> (Erişim Tarihi: 10.03.2022)
- Erözkan, A. (2007). Davranışçı yaklaşımda öğrenme. (ed. Deniz, M.E) *Eğitim Psikolojisi*. (235-268). Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.
- Ersöz-Alan, B., and Gülerman, F. (2019). The role of gut microbiota in autism spectrum disorder. *Türk Psikiyatri Derg.* 30, 210–219.
- Etymonline. (t.y.a). Autism. <https://www.etymonline.com/search?q=autism> (Erişim Tarihi: 10.05.2022)
- Etymonline. (t.y.b). Social. <https://www.etymonline.com/search?q=social> (Erişim Tarihi: 28.04.2022)
- Evans, B. (2013). How autism became autism. *History of the Human Sciences*, 26(3), 3–31. doi:10.1177/0952695113484320
- Ewen, R.B. (2010). *An introduction to theories of personality: 7th edition* (7th ed.). Psychology Press. (Ebook published 2014) <https://doi.org/10.4324/9781315793177>
- EYİB, (Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni), (2020). Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://www.aile.gov.tr/media/60415/istatistik_bulteni_ekim20.pdf
- EYİB (Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni), (2023). Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://www.aile.gov.tr/media/144888/eyhgm_istatistik_bulteni_eylul_23.pdf
- Ferkiss, V. C. (1969). *Technological man: The myth and the reality*. New York: New American Library.
- Foden, T.J. and Anderson, C. (2011). *Social skills interventions: Getting to the core of autism*. https://www.kennedykrieger.org/stories/interactive-autism-network-ian/social_skills_interventions?utm_source=iancommunity.org&utm_medium=redirect&utm_campaign=iancommunity.org-article (Erişim Tarihi: 13.05.2023)
- Forbes, H.J., Travers, J.C. & Vickers Johnson, J. A., (2020). Systematic review of linguistic and verbal behavior outcomes of pivotal response treatment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 50(3), 766–778. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04307-3>

- Forness, S., & Kavale, K. (1999). Teaching social skills in children with learning disabilities: A meta-analysis of the research. *Learning Disability Quarterly*, 19(1), 2–13.
- Foucault, M. (1980). *Knowledge/power: Selected interviews and other writings, 1972-1977*. New York: Pantheon.
- Freud, S. (1923). The ego and the id. (Ed. Strachey, J). The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XIX (1923- 1925): The Ego and the Id and Other Works, 1-66.
- Freud, S. (1933). *New introductory lectures on psycho-analysis*. W Norton & Co.
- Friend, M. (2006). *Special education contemporary perspectives for school professionals*. Pearson. USA.
- Frith, U. (2008). *Autism: A very short introduction*. New York: Oxford University Press Inc.
- Funk, J. B., Baldacci, H. B., Pasold, T., & Baumgardner, J. (2004). Violence exposure in real-life, video games, television, movies, and the Internet: Is there desensitization? *Journal of Adolescence*, 27(1), 23–39.
- Garrad, T.-A., Rayner, C., & Pedersen, S. (2019). Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 58–67. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12424>
- Gatchel, R. J. & Turk, D. C. (2008). Criticisms of the biopsychosocial model in spine care: Creating and then attacking a straw person, *Spine*, 33(25), 2831-2836. [Doi: 10.1097/BRS.0b013e31817d24ad](https://doi.org/10.1097/BRS.0b013e31817d24ad), PMID: 19050589.
- Gates, J. A., Kang, E., & Lerner, M. D. (2017). Efficacy of group social skills interventions for youth with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 52, 164–181. [doi:10.1016/j.cpr.2017.01.006](https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.01.006)
- Gebeloğlu, B. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri kazandırma sosyal öykü ve müzikli sosyal öykü uygulamalarının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Gentile, D. A., Anderson, C. A., Yukawa, N., Saleem, M., Lim, K. M., Shibuya, A., et al. (2009). The effects of prosocial video games on prosocial behaviors: International evidence from correlational, longitudinal, and experimental studies. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(6), 752–763.
- Gentile, D. A., Groves, C. L., & Gentile, J. R. (2014). The general learning model: Unveiling the learning potential of video games. In F. C. Blumberg (Ed.), *Learning by playing: Frontiers of video gaming in education*, 121–142. New York: Oxford University Press.

- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Görgülü, E. (2022). *Otizmli öğrencilerin yüzde 92'si eğitime erişemiyor*. 26 Ocak. <https://www.dw.com/tr/otizmli-ogrencilerin-yuzde-92si-egitime-erisemiyor/a-60562506> (Erişim Tarihi: 05.09.2022)
- Gray, C. (1998). Social Stories and comic strip conversations with students with Asperger syndrome and high-functioning autism. In E. Schopler, G. B. Mesibov, & L. J. Kunce (Eds.), *Asperger syndrome or high-functioning autism?*, 167–198. New York: Plenum.
- Gray, C. (2000). *The new social story book*. Arlington, TX: Future Horizons.
- Gray, C. A. & Garand, J. D. (1993). Social stories: improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8(1), 1-10.
- Greene, R. R. (2008). Human behavior theory, person-in-environment, and social work method. In R. R. Greene (Ed.), *Human behavior theory and social work practice* (3rd ed.-2017), 1–30. Routledge. NY. (original work published in 1991 by Routledge)
- Greenspan, S., I. (2015). Floortime: What it is, and what it isn't. <https://www.icdl.com/parents/webradio/dirfloortimemodel> (Erişim Tarihi: 13.09.2022)
- Greitemeyer, T. (2009). Effects of songs with prosocial lyrics on prosocial thoughts, affect, and behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(1), 186–190. doi:10.1016/j.jesp.2008.08.003
- Greitemeyer, T., Osswald, S., & Brauer, M. (2010). Playing prosocial video games increases empathy and decreases schadenfreude. *Emotion*, 10(6), 796–802.
- Gresham, F. M. (1981). Social skills training with handicapped children: A review. *Review of educational research*, 51(1), 139-176.
- Gresham, F. M. (1982). Misguided mainstreaming: The case for social skills training with handicapped children. *Exceptional Children*, 48(5), 422–433. doi:10.1177/001440298204800506
- Grusec, J.E. & Hastings P. D. (eds) (2015). *The handbook of socialization: theory and research*. (2nd Ed). The Guilford Press. E-book.
- Güleç-Aslan, Y. (2008). *Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİDEP) ev uygulaması sürecinin ve sonuçlarının incelenmesi*. [Yayınlanmamış doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gündoğdu, R. (2013). *Sosyalleşme ve sosyalleşme süreci*. https://www.researchgate.net/publication/315386774_SOSYALLESME_VE_SOSYALLESME_SURECI (Erişim Tarihi: 05.03.2022)

- Güven, D. ve Diken, İ. H. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocuklara yönelik sosyal beceri öğretim müdahaleleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(01), 19-38. doi: [10.1501/Ozlegt_0000000190](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000190)
- Güven, E. (2019). Otizmli çocukların ailelerinin yaşadığı sorunlara ilişkin görüşleri. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Hancock, T. B., & Kaiser, A. P. (2002). The effects of trainer-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 39–54. doi: [10.1177/027112140202200104](https://doi.org/10.1177/027112140202200104)
- Harris, J. (2018) Leo Kanner and autism: a 75-year perspective, *International Review of Psychiatry*, 30:1, 3-17, doi: [10.1080/09540261.2018.1455646](https://doi.org/10.1080/09540261.2018.1455646)
- Heflin, J. L., & Simpson, R. L. (1998). Interventions for children and youth with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 13(4), 194–211. doi: [10.1177/108835769801300401](https://doi.org/10.1177/108835769801300401)
- Heinonen, T., Spearman, L. B., & Hart, M. (2001). *Social work practice: Problem solving and beyond*. Vancouver, Canada: Irwin
- Henslin, J., M. (2014). *Essentials of sociology: a down-to-earth approach*. (11th ed). Boston: Pearson.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education* (10th ed.). New York: Pearson.
- Hill, U. & Frith E.L. (eds), (2004) *Autism: mind and brain*, Oxford University Press Inc., New York
- Hippler, K. & Klicpera, C. (2004). A retrospective analysis of the clinical case records of ‘autistic psychopaths’ diagnosed by Hans Asperger and his team at the University Children’s Hospital, Vienna. In Frith, U. & Hill, E, L (eds) *Autism: Mind and Brain*. 21-42. Oxford University Press Inc.
- Hodge, D. R. (2000). *Spirituality: towards a theoretical framework*. *Social Thought*, 19(4), 20. doi: [10.1080/15426432.2000.9960271](https://doi.org/10.1080/15426432.2000.9960271)
- Howlin, P., & Goode, S. (1998). Outcome in adult life for people with autism, asperger syndrome. In F. R. Volkmar (Eds.), *Autism and pervasive developmental disorders* (pp. 209– 241). New York: Cambridge University Press.
- Hume, K., Bellini, S., & Pratt, C. (2005). The usage and perceived outcomes of early intervention and early childhood programs for young children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25, 195–207.
- Hutton, A. M., & Caron, S. L. (2005). Experiences of families with children with autism in rural New England. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(3), 180–189. doi: [10.1177/10883576050200030601](https://doi.org/10.1177/10883576050200030601)

- Ibañez, L. V., Kobak, K., Swanson, A., Wallace, L., Warren, Z., & Stone, W. L. (2018). Enhancing interactions during daily routines: A randomized controlled trial of a web-based tutorial for parents of young children with ASD. *Autism Research*, 11(4), 667–678. doi:10.1002/aur.1919
- ICD-11, International Classification of Diseases 11th Revision. (2017). Autism spectrum disorder. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/437815624> Erişim Tarihi: 03.03.2022
- ICDL - The International Council on Development and Learning (T.y) <https://www.icdl.com/about> (Erişim Tarihi: 02.03.2022)
- IMTI, Intensive Multi-Treatment Intervention. (2022). <https://imti.ca/> Erişim Tarihi: 10.11.2022
- Ingersoll, B., Lewis, E., & Kroman, E. (2006). Teaching the imitation and spontaneous use of descriptive gestures in young children with autism using a naturalistic behavioral intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(8), 1446–1456. doi:10.1007/s10803-006-0221-z
- Jackson, C. K., & Bruegmann, E. (2009). *Teaching students and teaching each other, The Importance of Peer Learning for Teachers*. doi:10.3386/w15202
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *İnsan ve İnsanlar*. 10. Basım, No 52. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kahraman-Güloğlu, F. (2022). Türkiye de Engelliliğe Dair Sorun Alanlarına Sistemik Bir Yaklaşım. *The Journal of Turk-Islam World Social Studies*, 32(9), 364–381.
- Kanner, L. (1943). Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child*. 2: 217-250. <http://www.th-hoffmann.eu/archiv/kanner/kanner.1943.pdf>
- Kanner, L. (1944). Early infantile autism. *The Journal of Pediatrics*, 25(3), 211–217. doi:10.1016/s0022-3476(44)80156-1
- Kanner, L. (1965). Infantile autism and the schizoprenias. *Behavioral Science*, 10(4), 412–420. doi:10.1002/bs.3830100404
- Karaaslan, Ö., ve Kutlu, M. (2010). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde sosyal öykü kullanımı: Alanyazın taraması.
- Karal, M. A., & Riccomini, P. J. (2016). Comparative investigation of differences between special and general education teachers' perceptions about students with autism in Turkey. *International Journal of Special Education*, 31(1), 23–31. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1099950>
- Karasu, N. (2009). Otizmden etkilenmiş bireylerde sosyal ve iletişim becerilerini arttıran yöntemlerin delile dayalı yöntem olarak belirlenmesi: bir meta-analiz örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 713-739. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26108/275078>.

- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2) 1-13
- Kargın, T. (2015). Özel gereksinimi olan öğrencilerin yerleştirilmesi ve BEP. Akçamete, G. (ed). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* içinde. Kök Yayıncılık. Ankara. 5. Basım
- Karst, J. S., & Van Hecke, A. V. (2012). Parent and family impact of autism spectrum disorders: a review and proposed model for intervention evaluation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15(3), 247–277. [doi:10.1007/s10567-012-0119-6](https://doi.org/10.1007/s10567-012-0119-6)
- Kasilingam, N., Waddington, H., & Van Der Meer, L. (2019). Early intervention for children with autism spectrum disorder in New Zealand: What children get and what parents want. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1–17. [doi:10.1080/1034912x.2019.1696949](https://doi.org/10.1080/1034912x.2019.1696949)
- Kaya, Ö. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin değerlendirilmesi. A. Cavkaytar (Ed.). *Otizm Spektrum Bozukluğu Aile Bilgilendirme Rehberi* içinde (23-33). Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Keskinkılıç-Kara, S.B., ve Şentürk- Tüysüzer, B. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici öğretmen ve veli görüşleri. *ASOS Journal. (Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi)*, 5(44), 236-250.
- Kılbaş S. (2001). *Rekreasyon boş zamanı değerlendirme*. Adana: Anaca Yayınları.
- Kırcaali- İftar G (1992) Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16, 45-50
- Kirst-Ashman, K. K., & Hull, G. H., Jr. (2008). *Understanding generalist practice* (5th ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Klein, B. (2019). *Learning: Principles and Applications*. (8th Ed.) Sage Publishing. Los Angeles, California.
- Knopf, A. (2020). Autism prevalence increases from 1 in 60 to 1 in 54: CDC. *Brown Univ. Child. Adolesc. Behav. Lett.* 36, 4. [doi:10.1002/CBL.30470](https://doi.org/10.1002/CBL.30470)
- Koca, E. (2021). *Otizimli çocuğu olan ailelerin bakım yükü ile evlilik doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Koçer, A. (2021). *Otizimli çocuğu olan ailelerin zorunlu eğitim sonrası süreçte karşılaştıkları sorunların sosyal hizmet perspektifinden değerlendirilmesi ve çözüm önerileri*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa.
- Koegel R. L., & Frea, W. D. (1993). Treatment of social behavior in autism through the modification of pivotal social skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26(3), 369-377.

- Koegel, L., Koegel, R., & Carter, C. (1998). Pivotal Responses and the Natural Language Teaching Paradigm. *Seminars in Speech and Language*, 19(04), 355–372. [doi:10.1055/s-2008-1064054](https://doi.org/10.1055/s-2008-1064054)
- Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2012). *The PRT pocket guide: Pivotal Response Treatment for autism spectrum disorders*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2019). *Pivotal response treatment for autism spectrum disorders* (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Koegel, R. L., Symon, J. B., & Kern Koegel, L. (2002). Parent education for families of children with autism living in geographically distant areas. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(2), 88–103. [doi:10.1177/109830070200400204](https://doi.org/10.1177/109830070200400204)
- Kohlberg, L. (1969). *States in the development of moral thought and action*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Kohler, F. W. (1999). Examining the services received by young children with autism and their families. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(3), 150–158. [doi:10.1177/108835769901400304](https://doi.org/10.1177/108835769901400304)
- Kokina, A. & Kern, L. (2010). Social story interventions for students with autism spectrum Disorders: A meta-analysis. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 40, 812-826.
- Koştaş, M. (1987). Sosyalleşme (socialisation). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29(1).
- Krahé, B., & Möller, I. (2010). Longitudinal effects of media violence on aggression and empathy among German adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(5), 401-409.
- Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2014). Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(4), 476–500. [doi:10.3102/0162373713519496](https://doi.org/10.3102/0162373713519496)
- Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1998). Social interaction skills for children with autism: a script-fading procedure for beginning readers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31(2), 191–202. [doi:10.1901/jaba.1998.31-191](https://doi.org/10.1901/jaba.1998.31-191)
- Krasny, L., Williams, B. J., Provencal, S., & Ozonoff, S. (2003). Social skills interventions for the autism spectrum: Essential ingredients and a model curriculum. *Child and adolescent psychiatric clinics*, 12(1), 107-122.
- Kroncke, A. P., Willard, M., & Huckabee, H. (2016). What Is Autism? History and Foundations. *Assessment of Autism Spectrum Disorder*, 3–9. [doi:10.1007/978-3-319-25504-0_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-25504-0_1)

- Krysić, J. L. & Finn, J. (2015). *Etkili uygulama için sosyal hizmet araştırması*. (Çev. Ed.: Ercüment Erbay). Ankara: Nika Yayınları.
- Kuriachan, D. (2018) *Quality of life experiences of parents of children with autism in Scotland*. [Unpublished PhD Dissertation]. The University of Edinburgh.
- Laible, D, Thompson R. A., & Froimson, J (2015). Early socialization: The Influence of Close Relationship. In Grusec, J. E., & Hastings, P. D. (Eds.). (2015). *Handbook of socialization: Theory and research*. Guilford Publications.
- Langa, L. A., Monaco, P., Subramaniam, M., Jaeger, P. T., Shanahan, K., & Ziebarth, B. (2013). Improving the museum experiences of children with autism spectrum disorders and their families: an exploratory examination of their motivations and needs and using web-based resources to meet them. *Curator: The Museum Journal*, 56(3), 323–335. [doi:10.1111/cura.12031](https://doi.org/10.1111/cura.12031)
- Lanou, A., Hough, L., & Powell, E. (2011). Case studies on using strengths and interests to address the needs of students with autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic*, 47(3), 175–182. [doi:10.1177/1053451211423819](https://doi.org/10.1177/1053451211423819)
- Larousse, (2022). <https://www.larousse.fr/> (Erişim Tarihi: 05.05.2022)
- Lau, D., Tybor, D.J., Perrin, E., & Sakai, C. (2022). Time to diagnosis of autism spectrum disorders in children with coexisting developmental behavioral disorders. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics* 43(5), 245-251, June/July. | [doi: 10.1097/DBP.0000000000001047](https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000001047)
- Leaf, J. B. (Ed.). (2017). *Handbook of social skills and Autism spectrum disorder: Assessment, curricula, and intervention*. Springer.
- Leaf, J. B., & Ferguson, J. L. (2017). Social Stories™: a cautionary tale. *Autism and Child Psychopathology Series*, 369–385. [doi:10.1007/978-3-319-62995-7_22](https://doi.org/10.1007/978-3-319-62995-7_22)
- Leaf, J. B., Oppenheim-Leaf, M. L., Leaf, R. B., Taubman, M., McEachin, J., Parker, T., ... Mountjoy, T. (2015). What is the proof? A methodological review of studies that have utilized social stories. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(2), 127–141.
- Lin, X., Zhou, R., Liang, D., Xia, L., Zeng, L., & Chen, X. (2022). The role of microbiota in autism spectrum disorder: A bibliometric analysis based on original articles. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 976827.
- Lindsay, C. J., Moore, D. W., Anderson, A., & Dillenburger, K. (2013). The role of imitation in video-based interventions for children with autism. *Developmental Neurorehabilitation*, 16(4), 283-289.
- Lord, C., Rutter, M. & Le Couteur, A. (1994). Autism diagnostic interview-revised: A revised version of a diagnostic interview for caregivers of individuals with

- possible pervasive developmental disorders. *J Autism Dev Disord* 24, 659–685. <https://doi.org/10.1007/BF02172145>
- Lorimer, P. A., Simpson, R. L., Smith Myles, B., & Ganz, J. B. (2002). The use of social stories as a preventative behavioral intervention in a home setting with a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(1), 53-60. <https://doi.org/10.1177/109830070200400109>
- Lovaas O.I, Berberich J.P, Perloff B.F., & Schaeffer B. (1966). Acquisition of imitative speech by schizophrenic children. *Science*. 151(3711):705–7 [doi: 10.1126/science.151.3711.705](https://doi.org/10.1126/science.151.3711.705)
- Lovaas O.I, Freitag G, Newson K, & Whalen C. (1967). The establishment of imitation and its use for the development of complex behavior in schizophrenic children. *Behav. Res. Ther.* 5:171–81
- Low, H. M., Wong, T. P., Lee, L. W., Makesavanh, S., Vongsouangtham, B., Phannalath, V., San, S., Che Ahmad, A., & Lee, A. S. S. (2021). A grassroots investigation of ASD knowledge and stigma among teachers in Luang Prabang, Lao PDR. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 80, 101694. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.20>
- Ludlow A, Skelly C,& Rohleder P. (2012). Challenges faced by parents of children diagnosed with autism spectrum disorder. *J Health Psychol*, 17, 702-11.
- Mahoney, G., & Perales F. (2003). Using relationship-focused intervention to enhance the social-emotional functioning of young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23-2, 77-89.
- Martínez-Pedraza, F. de L., & Carter, A. S. (2009). Autism Spectrum disorders in young children. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 18(3), 645–663. [doi:10.1016/j.chc.2009.02.002](https://doi.org/10.1016/j.chc.2009.02.002)
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., et al. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79, 732–749.
- Mason, S.A. (2013). Social Stories. In: Volkmar, F.R. (eds) *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_170
- Matson, J. L., Matson, M. L., & Rivet, T. T. (2007). Social-skills treatments for children with autism spectrum disorders: an overview. *Behavior Modification*, 31(5), 682-707. <https://doi.org/10.1177/0145445507301650>
- Matson, J. (2009a). Aggression and tantrums in children with autism: a review of behavioral treatments and maintaining variables. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 2(3), 169–187. [doi:10.1080/19315860902725875](https://doi.org/10.1080/19315860902725875)

- Matson, J. L. (2009b). *Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders*. New York: Springer.
- Mazurik-Charles, R., & Stefanou, C. (2010). Using Paraprofessionals to teach social skills to children with autism Spectrum disorders. *Journal of Instructional Psychology*, 37(2), 161-169.
- McConnell, S.R. (2002). Interventions to facilitate social interaction for young children with autism: Review of available research and recommendations for educational intervention and future research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5), 351-372.
- McIntyre, L. J. (2014). *The practical skeptic: Core concepts in sociology*. (6th Edition). McGraw- Hill Education.
- Meadan, H., Stoner, J. B., & Angell, M. E. (2015). Fathers of children with autism: perceived roles, responsibilities, and support needs. *Early Child Development and Care*, 185(10), 1678–1694. doi:10.1080/03004430.2015.1019876
- MEB, (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. (Erişim Tarihi: 09.09.2022)
- Mercer, C. (1996). *Empowering teachers and students with instructional choices in inclusive settings*. *Remedial and Special Education*, 17(4), 226- 236.
- Merriam, S. H. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed.: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları
- Merriam- Webster. (t.y). *Socialization*. Merriam-Webster.com dictionary içinde. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/socialization> (Erişim Tarihi: 10.02.22)
- Merriam- Webster. (t.y.). *System*. Merriam-Webster.com dictionary içinde. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/system> (Erişim Tarihi: 10.02.22)
- MEM, (2023). Milli Eğitim Müdürlüğü, Yalova.
- Millar, D. C., Light, J. C., & Schlosser, R. W. (2006). The impact of augmentative and alternative communication intervention on the speech production of individuals with developmental disabilities: a research review. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 49(2), 248. doi:10.1044/1092-4388(2006/021)
- Miley, K. K., O'Melia, M. & DuBois, B. (1998). *Generalist social work practice: An empowering approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Morris, H. (2013). Social skill interventions. In: Volkmar, F.R. (eds) *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_170
- Mullin, C. R., & Linz, D. (1995). Desensitization and resensitization to violence against women: Effects of exposure to sexually violent films on judgments of

- domestic violence victims. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 449–459.
- Myles, B. S., Bock, S. J., & Simpson, R. L. (2001). Asperger syndrome diagnostic scale. Austin, TX: Pro-Ed.
- Myles, B.S., Adreon, D.A., Hagen, K., Holverstott, J., Hubbard, A., Smith, S.M., et al. (2005). *Life journey through autism: An educator's guide to Asperger syndrome*. Arlington, VA: Organization for Autism Research.
- NAC (2015). <https://www.nationalautismcenter.org/wp-content/uploads/2015/04/NSP2.pdf>
- National Research Council. (2001). *Educating Children with Autism*. Washington, DC: National Academy Press
- Nationalautismcenter.org. (2022). What does autism look like? <https://nationalautismcenter.org/autism/what-does-autism-look-like/> (Erişim Tarihi: 21.09.2023)
- Neath, J., & Schriener, K. (1998). Power to people with disabilities: Empowerment issues in employment programming. *Disability & Society*, 13(2), 217–228. doi:10.1080/09687599826795
- Neely, J., Amatea, E. S., Echevarria-Doan, S., & Tanned, T. (2012). Working with families living with autism: Potential contributions of marriage and family therapists. *Journal of Marital and Family Therapy*, 38(1), 211–226. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2011.00265.x>.
- Neitzel, J. (2010). Positive behavior supports for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(4), 247–255. doi:10.1080/10459881003745229
- Newton, E., Laible, D., Carlo, G., Steele, J., & McGinley, M. (2014). Do sensitive parents foster kind children, or vice versa? Bidirectional influences between children's prosocial behavior and parental sensitivity. *Developmental Psychology*, 50(6). Doi: 10.1037/a0036495
- Nolen-hoeksema, S, Fredrickson, B.L., Loftus, G.R., & Wagenaa W.A. (2009). *Atkinson & Hilgard's Introduction to Psychology*, (15th Ed). Cengage Learning EMEA. UK.
- NPDC (2014). NPDC on ASD. <https://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices> (Erişim Tarihi: 10.05.2023)
- Odluyurt, S., ve Orum-Çattık, E. (2019). Otizm spektrum bozukluğunda akran aracılı uygulamalar: Alanyazın taraması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1041-1062. <https://doi.org/10.17679/inuefd.454241>
- Odom, S. L., Brown, W. H., Frey, T., Karasu, N., Smith-Canter, L. L., & Strain, P. S. (2003). Evidence-based practices for young children with autism: contributions

- for single-subject design research. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 166–175. <https://doi.org/10.1177/10883576030180030401>
- Oh, D., & Cheon, K. A. (2020). Alteration of gut microbiota in autism spectrum disorder: an overview. *Soa Chongsonyon Chongsin Uihak*. 31, 131–145. [doi:10.5765/jkacap.190039](https://doi.org/10.5765/jkacap.190039)
- Olçay-Gül, Seray (2013). *Ailelerce sunulan sosyal öykülerin otizm spektrum bozukluğu olan ergenlerin sosyal becerilerine etkileri* (1. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Onishi, K. H., & Baillargeon, R. (2005). Do 15-month-old infants understand false beliefs? *Science*, 308, 255–258.
- O'Nions, E., Petersen I., Buckman, J. E.J., Charlton, R., Cooper, C., Corbett, A., Happé, F., Manthorpe, J., Richards, M., Saunders, R., Zanker, C., Mandy, W., Stott, J., (2023). *Autism in England: assessing underdiagnosis in a population based cohort study of prospectively collected primary care data*. The Lancet Regional Health – Europe. Elsevier. Published Online 3 April 2023 PMID: PMC10114511 <https://doi.org/10.1016/j.lanepe.2023.100626>
- Ousley, O., & Cermak, T. (2014). Autism spectrum disorder: defining dimensions and subgroups. *Current Developmental Disorders Reports*, 1(1), 20–28. [doi:10.1007/s40474-013-0003-1](https://doi.org/10.1007/s40474-013-0003-1)
- Owens, R.G., (1981), *Organizational Behavior in Education*, Prentice/Hall International, Inc., London.
- Öksüz, M. (2023). *Ortopedik engelli eşlerin evlilik doyumu, Yalova örneği*, [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Yalova Üniversitesi.
- Öner, Ö. (2020). *Tohum Otizm Vakfı Değerlendirme ve Gelişim Raporları III. Otizm Spektrum Bozukluğunda Değerlendirme ve Tanı Süreçleri*.
- Özdemir, S. (2010). *Social stories: an intervention technique for children with Autism*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1827–1830. [doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.372](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.372)
- Özdemir, S. (2007). Sosyal öyküler: otistik çocuklara yönelik bir sağaltım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(2), 49-62 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/159174>.
- Özdoğan, M. (2021). Özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Temel Eğitim*, 11, 6-16. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.11.1>.
- Özer, M. (2021). *2-6 yaş arasında otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuğu olan annelerin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde sunulan hizmetlere ilişkin deneyimleri* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.

- Özerk, K., Özerk, G., & Silveira-Zaldivar, T. (2021). Developing social skills and social competence in children with autism. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(3), 341-363. doi: [10.26822/iejee.2021.195](https://doi.org/10.26822/iejee.2021.195)
- Özgür, İ. (2013) *Engelli çocuklar ve eğitimi özel eğitim*. Adana: Karahan Kitabevi. 4. Baskı.
- Özsoy, Y. (1990). Türkiye’de özel eğitim. *Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Parsons, R. (1991) ‘Empowerment: Purpose and practice principle in social work, *Social Work with Groups*, 42(2): 7–21.
- Paynter, J., Davies, M., & Beamish, W. (2017). Recognising the “forgotten man”: Fathers’ experiences in caring for a young child with autism spectrum disorder. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 43(1), 112–124. doi: [10.3109/13668250.2017.1293235](https://doi.org/10.3109/13668250.2017.1293235)
- Piaget, J. (1951/1995). Egocentric thought and sociocentric thought. In J. Piaget (Ed.), *Sociological studies* (pp. 270–286). London: Routledge.
- Pierson, J. & Thomas, M (2010). *Dictionary of social work*. OUP, New York, USA.
- Prosser, C. (2019). “We very much planned our life with an idyllic sense”: *Being a parent of a young child diagnosed with Autism*. [Unpublished PhD Dissertation]. Cardiff University.
- Prot, S., Anderson, C. A., Gentile, D. A., Warburton, W., Saleem, M., Groves, C. L., & Brown, S. C. (2015). Media as agents of socialization. *Handbook of socialization: Theory and research*, 276-300.
- Quill, K. A. (2000). *Do-Watch-Listen-Say: Social and communication intervention for children with autism* Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Raising Children. (2022). Pivotal Response Treatment (PRT). <https://raisingchildren.net.au/autism/therapies-guide/prt> (Erişim Tarihi: 22.03.2023)
- Rakap, S., Birkan B, ve Kalkan, S. (2017). Rakap S. (ed). *Türkiye’de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim raporu*. Tohum Otizm Vakfı.
- Ramisch, J. L. (2012). Marriage and family therapists working with couples who have children with autism. *Journal of Marital and Family Therapy*, 38(2), 305–316. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2010.00210.x>.
- Rapin, I. (1991). Autistic children: diagnosis and clinical features. *Pediatrics*. May, 87 (5 Pt 2): 751-60. PMID: 1708491
- Rardin, D. R., & Moan, C. E. (1971). Peer Interaction and Cognitive Development. *Child Development*, 42(6), 1685–1699. <https://doi.org/10.2307/1127578>

- Ravindran, N., & Myers, B. J. (2011). Cultural influences on perceptions of health, illness, and disability: a review and focus on autism. *Journal of Child and Family Studies*, 21(2), 311–319. [doi:10.1007/s10826-011-9477-9](https://doi.org/10.1007/s10826-011-9477-9)
- Reichow, B., & Volkmar, F. R. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: Evaluation for evidence-based practices within a best evidence synthesis framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(2), 149-166.
- Reichow, B., Steiner, A. M., & Volkmar, F. (2012). Social skills groups for people aged 6 to 21 with autism spectrum disorders (ASD). *Cochrane Database of Systematic Reviews*. [doi:10.1002/14651858.cd008511.pub2](https://doi.org/10.1002/14651858.cd008511.pub2)
- Renshaw, T. L., & Kuriakose, S. (2011). Pivotal response treatment for children with autism: Core principles and applications for school psychologists. *Journal of Applied School Psychology*, 27(2), 181–200. [doi:10.1080/15377903.2011.566166](https://doi.org/10.1080/15377903.2011.566166)
- Research Autism.(t.y.) researchautism.org/faq/ (Erişim Tarihi: 09.02.2022)
- Research History. (2012). researchhistory.org (Erişim Tarihi: 08.05.2022)
- Resmi Gazete (1983). *Sosyal hizmetler kanunu*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2828&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> (Erişim Tarihi: 11.10. 2023)
- Resmi Gazete. (2005). *Engelliler hakkında kanun*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5378.pdf> (Erişim Tarihi: 11.10. 2023)
- Resmi Gazete (2018), *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> (Erişim Tarihi: 11.11. 2022)
- Reynhout, G., & Carter, M. (2006). Social Stories™ for children with disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(4), 445–469.
- Rfat, M., Koçak, O. ve Uzun, B. (2023). Parenting challenges in families of children with a diagnosis of autism spectrum disorder: A qualitative research study in İstanbul. *Global Social Welfare*. <https://doi.org/10.1007/s40609-023-00270-1>
- Ricks D.M, & Wing L, (1975). Language, communication, and the use of symbols in normal and autistic children. *J Autism Child Schizophr*, 5, 191-222.
- Risley T.R. (1968). The effects and side effects of punishing the autistic behaviors of a deviant child. *J. Appl. Behav. Anal.* 1(1):21–34
- Rogers, S. J. (2000). Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 30(5), 399-409.
- Romanczyk, R.G., Wiseman, K. & Morton, H. (2017). Curriculum-based assessment of social development: Goal selection and sequencing. In Leaf, JB. (ed.),

- Handbook of Social Skills and Autism Spectrum Disorder. Assessment, Curricula, and Intervention*, 113-135. Springer International Publishing AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-62995-7>
- Rotatori, A. F., Obiakor, F. E., & Bakken, J. P. (Eds.). (2011). *History of special education*. Emerald Group Publishing.
- Rowe, Carol (1999). Do social stories benefit children with autism in mainstream primary schools? *Special Education Forward Trends*, 26(1), 12-14.
- Rowlands, J. (1998) 'A word of the times, but what does it mean? Empowerment in the discourse and practice of development', in H. Afshar (ed.) *Women and Empowerment*. London: Macmillan.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed.), 619–700. New York: Wiley
https://www.researchgate.net/publication/242408974_Peer_Interactions_Relationships_and_Groups
- Ruble, L. A., & Dalrymple, N. J. (2002). Compass: A parent–teacher collaborative model for students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(2), 76–83. [doi:10.1177/10883576020170020201](https://doi.org/10.1177/10883576020170020201)
- Rudy, L. J. (2022). 8 Types of schools for autistic kids. <https://www.verywellhealth.com/educational-options-for-children-with-autism-260393> (Erişim tarihi:01.09.2022)
- Rutter, M. (1974). The development of infantile autism1. *Psychological Medicine*, 4(02), 147-163. [doi:10.1017/s0033291700041982](https://doi.org/10.1017/s0033291700041982)
- Rutter M. (1978). Diagnosis and definition of childhood autism. *J Autism Child Schizophr*, 8:139-161. (June)
- Saleebey, D. (2013). *The strengths perspective in social work practice* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson
- Sarfraz S, & Kausar R. (2019). Impact of applied behavioral analysis and TEACCH methods on Pakistani autistic children. *Indian Journal of Positive Psychology*. 10, 146-155.
- Schreibman, L. (1988). Diagnostic features of autism. *Journal of Child Neurology*, 3(1_suppl), S57–S64. [doi:10.1177/0883073888003001s11](https://doi.org/10.1177/0883073888003001s11)
- Schreibman, L. (2000). Intensive behavioral/psychoeducational treatments for autism: research needs and future directions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(5), 373–378. [doi:10.1023/a:1005535120023](https://doi.org/10.1023/a:1005535120023)
- Selimoğlu, Ö.G., Özdemir, S., Töret, G. ve Özkubat, U. (2013). Otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin otizm tanılama sürecinde ve tanı sonrasında yaşadıkları

- deneyimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 129-167.
- Seylim, E. (2021). Veli görüşlerine göre engelli bireylerin eğitim hakkına erişim durumları: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (80), 2272-2292. doi: 10.17755/esosder.848731
- Shea, V. (2004). A perspective on the research literature related to early intensive behavioral intervention (Lovaas) for young children with autism. *Autism*, 8(4), 349–367. doi:10.1177/1362361304047223
- Sherer, M., Pierce, K., Paredes, S., Kisacky, K., Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2001). Enhancing conversation skills in children with autism via video technology: Which is better “self” or “other” as a model?. *Behavior Modification*, 25(1), 140–158. <https://doi.org/10.1177/0145445501251008>
- Shipley-Benamou, R., Lutzker, J. R., & Taubman, M. (2002). Teaching daily living skills to children with autism through instructional video modeling. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(3), 166–177. doi:10.1177/10983007020040030501
- Siegel, B., Pliner, C., Eschler, J., & Elliott, G.R. (1988). How children with autism are diagnosed: Difficulties in identification of children with multiple developmental delays. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 9(4), 199-204.
- Silverman, C. (2011). Understanding Autism: Parents, Doctors, and the History of a Disorder. Princeton University Press.
- Simpson, R. L. (2001). ABA and students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16(2), 68–71. doi:10.1177/108835760101600202
- Smetana, J.G., Robinson, J., & Rote, W.M. (2015). Socialization in adolescence. In Grusec, J. E., & Hastings, P. D. (Eds.). (2015). *Handbook of socialization: Theory and research*. Guilford Publications.
- Sociology, (2016). *Sociaology: Understanding and changing the social world*. University of Minnesota Libraries Publishing Edition. <https://open.lib.umn.edu/sociology/chapter/4-2-explaining-socialization/>
- Song, H. J., Onishi, K. H., Baillargeon, R., & Fisher, C. (2008). Can an agent’s false belief be corrected by an appropriate communication? Psychological reasoning in 18-month-old infants. *Cognition*, 109, 295–315.
- Spann, S. J., Kohler, F. W., & Soenksen, D. (2003). Examining parents’ involvement in and perceptions of special education services. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(4), 228–237. doi:10.1177/10883576030180040401
- Spence, S. H., Donovan, C., & Brechman-Toussaint, M. (2000). The treatment of childhood social phobia: The effectiveness of a social skills training-based,

- cognitive-behavioural intervention, with and without parental involvement. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 41(6), 713–726.
- Sperry, L., Neitzel, J., & Engelhardt-Wells, K. (2010). *Peer-mediated instruction and intervention strategies for students with autism spectrum disorders*. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(4), 256–264. [doi:10.1080/10459881003800529](https://doi.org/10.1080/10459881003800529)
- Stahmer, A.C. (1995). Teaching symbolic play skills to children with autism using Pivotal Response Training. *Jour. Autism Dev Disord*, 25, (123–141). <https://doi.org/10.1007/BF02178500>
- Stone, W. L., & Yoder, P. J. (2001). Predicting spoken language level in children with autism spectrum disorders. *Autism*, 5(4), 341–361. [doi:10.1177/1362361301005004002](https://doi.org/10.1177/1362361301005004002)
- Strain, P. S. (1983). Generalization of autistic children's social behavior change: Effects of developmentally integrated and segregated settings. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 3(1), 23–34. [doi:10.1016/0270-4684\(83\)90024-1](https://doi.org/10.1016/0270-4684(83)90024-1)
- Suhrheinrich, J. B. (2010). *A sustainable model for training teachers to use pivotal response training*, Pro Quest LLC, Dissertation, University of California, San Diego, California.
- Suppo, J., & Floyd, K. (2012). Parent training for families who have children with autism: a review of the literature. *Rural Special Education Quarterly*, 31(2), 12–26. <https://doi.org/10.1177/875687051203100203>
- Şahan, H. (2007). *Üniversite öğrencilerinin sosyalleşme sürecinde spor aktivitelerinin rolü*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Şahan, H. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyalleşme sürecinde spor aktivitelerinin rolü. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, (2), 248-266. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kmusekad/issue/10221/125647>.
- Şeker, B.D. ve Sirkeci, İ. (2015). Challenges for refugee children at school in eastern Turkey. *Economics and Sociology*, 8(4), 122-133. [doi: 10.14254/2071-789X.2015/8-4/9](https://doi.org/10.14254/2071-789X.2015/8-4/9)
- Tantam, D. (2003). The challenge of adolescents and adults with asperger syndrome. *Child Adolescence and Psychiatric Clinics of North America*, 12, 143–163.
- Taştan, C. ve Çelik, Z. (2017). *Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimi: güçlükler ve öneriler*. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Taylor, B., DeQuinzio, J., & Stine, J. (2014). Teaching independent living skills to children with ASD. In: Tarbox, J., Dixon, D., Sturmey, P., Matson, J. (eds). *Handbook of Early Intervention for Autism Spectrum Disorders*. *Autism and*

Child Psychopathology Series. Springer, New York, NY.
https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0401-3_19

TBMM, (2020). *TBMM otizm spektrum bozukluğu özelinde rapor özeti*. TBMM - Down sendromu, otizm ve diğer gelişim bozukluklarının yaygınlığının tespiti ile ilgili bireylerin ve ailelerinin sorunlarının çözümü için alınması gereken tedbirlerin belirlenmesi amacıyla kurulan meclis araştırması komisyonu raporu.

TDK, (t.y.). sozluk.gov.tr, (Erişim Tarihi: 03.08.2022)

Tecim, V. (2004). Sistem yaklaşımı ve soft sistem düşüncesi. *D.E.Ü. İ.İ.B.F. Dergisi*, 19(2), 75-100.

Tehee, E., Honan, R., & Hevey, D. (2009). Factors contributing to stress in parents of individuals with autistic spectrum disorders. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22(1), 34–42. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2008.00437.x>

Tekin-İftar, Elif ve Olçay-Gül, Seray (2012). Otizm spektrum bozukluğu tanısı olan bireyler için sosyal öykülerin kullanımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(2), 1-20.

Terpstra, J. E., Higgins, K., & Pierce, T. (2002). Can I play? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(2), 119–127. [doi:10.1177/10883576020170020701](https://doi.org/10.1177/10883576020170020701)

Tezcan, M. (1984). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Çağ Matbaası.

Thiemann, K S., & Goldstein, H. (2001). Social stories, written text cues, and video feedback: Effects on social communication of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34(4), 425-446.

Thiemann-Bourque, K. (2013). Peer-mediated intervention. In *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*, 2152-2161. Springer.

Thompson, N. (2016). *Güç ve güçlendirme*. (Çev. Ed. Özlem Cankurtaran). Ankara: Nika Yay.

Thompson, R. A. (2006). The development of the person: Social understanding, relationships, self, conscience. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed.) pp. 24–98. New York: Wiley

Thurm, A., Lord, C., Lee, L.-C., & Newschaffer, C. (2006). Predictors of language acquisition in preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(9), 1721–1734. [doi:10.1007/s10803-006-0300-1](https://doi.org/10.1007/s10803-006-0300-1)

TOHUM, (t.y.) Tohumotizm.org.tr (2022). <https://tohumotizm.org.tr/otizm/egitim-yontemleri/> (Erişim Tarihi: 21.11.2022)

- Tolan, B. (1996). *Toplum bilimlerine giriş*. 4. Baskı. Ankara: Murat & Adım Yayıncılık.
- Tortop, N., İsbir, E. G., & Aykaç, B. (1999). *Yönetim bilimi*. (3. Baskı), Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tunç, F. ve Alabay, E (2018). Eğitimci ve ebeveynlerin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yönelik uygun eğitim ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Akpınar Dellal, N. & Yıldız, Ö. (ed) 4. *Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı*. Eğitim, Gençlik ve Gelecek.
- Turiel, E. (2014). Morality: Epistemology, development, and social opposition. Killen, M. and Smetana G.J. (eds). *Handbook of Moral Development*. Psychology Press. New York.
- Ulusal Tez Merkezi (t.y). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Erişim Tarihi: 05.03.2023)
- Utley, C. A., Mortweet, S. L., & Greenwood, C. R. (1997). Peer-mediated instruction and interventions. *Focus on Exceptional Children*, 29(5). doi:10.17161/foec.v29i5.6751
- Ünsal, Y. & Ergin, İ. (2011). Fen eğitiminde problem çözme sürecinde kullanılan problem çözme stratejileri ve örnek bir uygulama. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 10(1), 72-91. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/khosbd/issue/19226/204314>.
- Van de Walle, G. (2008). Durkheim and socialization. *Durkheimian Studies*, 14(1), 35-58. doi:10.3167/ds.2008.140105
- Van der Walt, J. H., & Moran, C. (2001). An audit of perioperative management of autistic children. *Pediatric Anesthesia*, 11(4), 401–408. doi:10.1046/j.1460-9592.2001.00688.x.
- Verhoeven, M., Junger, M., van Aken, C., Dekovic M., & van Aken, M. A. (2010). Parenting and children's externalizing behavior: Bidirectionality during toddlerhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 93–105.
- Vismara, L. A., & Rogers, S. J. (2010). Behavioral treatments in autism spectrum disorder: what do we know? *Annual Review of Clinical Psychology*, 6(1), 447–468. doi:10.1146/annurev.clinpsy.12120
- Vızlı, C. (2005). *Görme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerle normal ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması Üsküdar ilçesi örneği*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Marmara Üniversitesi.
- Vigilant, L. G., & Williamson, J. (2006). The sociology of socialization. In Bryant, C.D. and Peck, D.L. (eds.). *21st Century Sociology: A Reference Handbook*, 1, 143-152

- Vlasenko, F. (2023) Information society as a network-communicative space of socialization of modern human being. *Ukrainian Policymaker*. Vol. 12, 71-77. <https://doi.org/10.29202/up/12/8>
- Volkmar, F. R (2016). From infantile autism to autism spectrum. evaluation of the diagnostic concept. In McDougle C.J. (Ed). *Autism Spectrum Disorder*. Oxford University Press.
- Watson, K.J., & DiCarlo, C.F. (2016). Increasing completion of classroom routines through the use of picture activity schedules. *Early Childhood Educ J*. 44(2), 89–96. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0697-2>
- Weihs, K., Fisher, L., & Baird, M. (2002). Families, health, and behavior: a section of the commissioned report by the committee on health and behavior: Research, practice, and policy division of neuroscience and behavioral health and division of health promotion and disease prevention institute of medicine, national academy of sciences. *Families, Systems, & Health*, 20(1), 7–46. [doi:10.1037/h0089481](https://doi.org/10.1037/h0089481)
- Weiss, M.J., & Harris, S. L. (2001). Teaching social skills to people with autism. *Behavior Modification*, 25(5), 785-802.
- Weiss, M.J, Hilton, J. & Russo, S. (2015). Discrete trial teaching and social skill training: don't throw the baby out with the bathwater. In Leaf, J.B (ed). *Handbook of Social Skills and Autism Spectrum Disorder: Assessment, Curricula, and Intervention*. Springer.
- Wentzel, K. R. (2015). Socialization in school settings. In Grusec, J. E., & Hastings, P. D. (Eds.). (2015). *Handbook of Socialization: Theory and Research*. Guilford Publications.
- Wentzel, K. R., Barry, C., & Caldwell, K. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 195-203.
- Whalon, K. J. Conroy, M. A., Martinez, J. R., & Werch, B.L. (2015). School-based peer-related social competence interventions for children with autism spectrum disorder: A metaanalysis and descriptive review of single case research design studies. *Journal Autism Development Disorder*, 45(6), 1513-1531. [doi: 10.1007/s10803-015-2373-1](https://doi.org/10.1007/s10803-015-2373-1)
- White, S. W., Keonig, K., & Scahill, L. (2007). Social skills development in children with autism spectrum disorders: a review of the intervention research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(10), 1858-1868.
- WHO- [World Health Organization]. (15 Kasım 2023). <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders#:~:text=It%20is%20estimated%20that%20worldwide,figures%20that%20are%20substantially%20higher> (Erişim Tarihi: 15.11.2023)

- WHO, (24 Kasım 2023). *COVID-19 epidemiological update*. Emergency situational updates. Edition 161. <https://www.who.int/publications/m/item/covid-19-epidemiological-update---24-november-2023> (Erişim Tarihi: 24.11.2023).
- Williams, B. F., & Williams, R. L. (2010). *Effective programs for treating autism spectrum disorder: Applied Behavior Analysis Models*. NY and London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Williams, D. L. & Chavkin, N. F. (1985) *Teacher/parent partnerships; guidelines and strategies for training teachers in parent-involvement skills*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Williams, T.I. (1989). A social skills group for autistic children. *J Autism Dev Disord*. 19(1), 143–155. <https://doi.org/10.1007/BF02212726>
- Wing, L, & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 9(1),11-29. doi: 10.1007/BF01531288. PMID: 155684
- Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: a clinical account. *Psychological Medicine*, 11(01), 115. doi:10.1017/s0033291700053332
- Wing, L. (2012). *Otizm el rehberi*. (Çev. Semra Kunt). 3. Baskı. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Wolf M.M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement of how applied behavior analysis is finding its heart. *J. Appl. Behav. Anal.* 11(2):203–14
- World Population Review. (2022). worldpopulationreview.com (Erişim Tarihi: 22.04.2022)
- Yalçinkaya, M. (2002). Açık sistem teorisi ve okula uygulanması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 103-116.
- Yalçın, Ş. (2017). *Otizimli bireyin sosyalleşmesi için yeni yaşam modeli "umut evleri"*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Yancı, H. B. A. (2010). *Öğretilebilir zihinsel engeli olan çocukları ruhsal ve sosyal uyumunda sportif rekreasyonun önemi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Yavuzer, H. (1979). 6-12 Yaş çocuklarının psiko-sosyal gelişmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*. (5), 20-24.
- Yeşilkayalı, E. (2018). Sosyal çalışma uygulamalarında manevi değerlendirmenin yeri ve önemi: David R. Hodge'ın çalışmaları çerçevesinde genel bir bakış. *Tarih Okulu Dergisi*. 11(XXXVI), 88-103. doi: <http://dx.doi.org/10.14225/Joh1417>

- Yıldırım, B. (2014). Bir yaklaşımın anatomisi: Güçlendirme. https://www.researchgate.net/publication/313862448_BIR_YAKLASIMIN_A_NATOMISI_GUCLENDIRME/citation/download (Erişim Tarihi: 03.05.2022)
- Yıldırım, Ö. (2018). *Sosyalleşme toplumsallaşma, araçları nelerdir?* 21 Kasım. <https://www.felsefe.gen.tr/sosyallesme-toplumsallasma-araclari-nelerdir/> (Erişim Tarihi: 21.02.2022)
- Yıldırım, S. (2019). *Otizmli bireylerin anne babalarının yaşam kaygı düzeylerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Yılmaz, İ.H. (2023). *Türkiye'deki yabancı uyruklu çocukların eğitimi: kuramsal tartışmalar, uygulamalar ve politika önerileri*. AYBÜ-GPM Rapor Serisi- 17. Ankara: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Göç Politikaları Uygulama ve Araştırma Merkezi (AYBÜ-GPM). doi: 10.13140/RG.2.2.31482.57286
- Yıldız, R., Ürk, İ.Y. ve Yıldız, R. (2018). *Sosyal hayatın zorluklarıyla mücadelede dayanak veya kaçış olarak şükür*. Recep YILDIZ (ed). Sosyal Sermaye Kaybı içinde. (21-49). Kitâbî Yayınları, Baskı.1, sayfa sayısı: 284, ISBN:978-605-2153-06-02,
- Zablotsky, B., Black, L. I., Maenner, M. J., Schieve, L. A., & Blumberg, S. J. (2015). *Estimated prevalence of autism and other developmental disabilities following questionnaire changes in the 2014 National Health Interview Survey*.
- Zager, D., & Shamow, L. (2005). Teaching students with autism spectrum disorders. In Zager, D. (Ed.) *Autism Spectrum Disorders Identification, Education, and Treatment*. (3rd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zanolli, K., Daggett, J., & Adams, T. (1996). Teaching preschool age autistic children to make spontaneous initiations to peers using priming. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(4), 407–422. doi:10.1007/bf02172826
- Zanolli, K., & Daggett, J. (1998). The effects of reinforcement rate on the spontaneous social initiations of socially withdrawn preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31(1), 117–125. doi:10.1901/jaba.1998.31-117
- Zastrow, C.H. & Kirst-Ashman, K. K. (2007). *Understanding human behavior and the social environment*. Thomson Brooks/Cole. (7th Edition). Belmont. Ca. USA.
- Zastrow, C.H. Ashman, Kirst-Ashman, K.K., & Hessenauer S.L. (2015). *Understanding human behavior and the social environment*. Cengage. (11th Edition).
- Zengin Akkuş, P., Bahtiyar Saygan B., İlter Bahadır E., Cak, T., ve Özmert, E. (2021). Otizm spektrum bozukluğu tanısı ile yaşamak: ailelerin deneyimleri. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*.15(4), 272-279.
- Zvoleyko, E. V., Kalashnikova, S. A., & Klimenko, T. K. (2016). Socialization of Students with Disabilities in an Inclusive Educational

Environment. *International journal of environmental and science education*, 11(14), 6469-6481





EKLER

EK-1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (I)

OTİZMLİ ÇOCUKLARIN SOSYALLEŞMESİNDE EĞİTİMİN ROLÜNE İLİŞKİN VELİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: YALOVA ÖRNEĞİ

Kişisel ve Ailevi Bilgiler

Veli Kişisel Bilgileri	
Yaş	
Cinsiyet	
Medeni Durum	
Evli ise; evlenme biçimi ve evlilik süresi	
Eğitim	
Meslek	
Ekonomik Durum	
Sosyal Güvence	
Yerleşim Yeri	
Yaşanılan Konut Tipi	
Konut şahsi mi? kira mı?	
Aile Tipi (Geniş-çekirdek- boşanmış vs)	
Çocuk Sayısı	
Hanede Birlikte Yaşanılan Kişiler	
Kronik Hastalık Öyküsü	
Alkol ve Madde Kullanım Öyküsü	
Otizmli kişinin kişisel bilgileri	
Yaş	
Cinsiyet	
Otizm şekli	
Otizm derecesi	
Ailedeki kaçınıcı çocuk	
Tanı konma zamanı	
Eğitime başlama zamanı-süresi	
Ek süregelen hastalık veya engel durumu	

A. Otizmin Kabul, Tanı ve Süreçle ilgili Sorular

1. Kısaca kendinizi tanıtır mısınız? Yaş, eğitim, meslek, medeni durum, yaşam şartları/ ortamı hakkında bilgi verir misiniz?
2. OSB/ otizm/ otistik kavramlarını daha öncesinde hiç duymuş muydunuz? Nasıl bir şey olduğunu düşünüyordunuz?

3. Doğum öncesi süreç ve hamilelik nasıl geçti? Planlı bir gebelik miydi?
4. Hamilelik öncesi ve süresince biyo-psiko- sosyo-tinsel (manevi) açıdan herhangi bir sorun yaşadınız mı?
5. Hamilelik öncesi ve süresince herhangi bir tıbbi yardım ve destek aldınız mı? (İlaç kullanımı gibi)
6. Hamilelik öncesi ve süresince düzenli kullandığınız bir ilaç var mıdır?
7. Hamilelik öncesi ve süresince beslenme kaynaklarınız nelerdi? Alkol, sigara ve madde kullanımı gibi alışkanlıklarınız öncesinde bu süreçte var mıydı? Evet, ise hangileri ve devam ettiniz mi?
8. Asitli içecekleri ve paketli gıdaları çok tüketir miydiniz?
9. Nasıl bir doğum hikâyeniz vardı?
10. Çocuğunuzun doğum sonrası ilk yıl gelişimi, beslenmesi, uyku düzeni nasıldı? Anne sütü ile mi mama ile mi beslendi? Anne sütü ne kadar aldı?
11. Konuşabilme durumu, kendini ifade etme durumu nasıldı? Motor becerileri nasıldı? Tuvalet alışkanlığını ne zaman kazandı veya kazandı mı?
12. Çocuklarınızın tüm çocukluk çağı aşılarını yaptırdınız mı? Aşılar sonrası herhangi bir farklılık veya anormal durum gözlemlediniz mi? (Evet ise) ne yaptınız?
13. Çocuğunuzun bebeklik dönemi sosyal gelişimi nasıldı? Sizi ve ailedeki diğer bireylere tepkisi, tutumu nasıldı? Akranlarıyla ilişkisi nasıldı?
14. Çocuğunuzla ilgili olarak ilk ne dikkatinizi çekti ve sorgulamalarınız başladı?
15. Bu süreçte bu düşüncelerinizi ilk kimle paylaştınız ve nasıl bir tepki aldınız?
16. Ne zaman bir profesyonel desteğine başvurma ihtiyacı duydunuz?
17. İlk hangi kuruma gittiniz?
18. Çocuğunuz ne tür tetkik ve tanılama aşamalarını geçirdi?
19. Bu süreç ne kadar sürdü ve tüm bu süreçte ne yaptınız? Tam olarak ne zaman net teşhisi aldı?
20. Teşhis sürecinde yaşadığınız zorluklar nelerdi? Bu süreçte en çok neye ihtiyaç duydunuz?

B. Otizmli Çocuğun Eğitimiyle İlgili Sorular

21. Eğitim sürecine nasıl başladınız? Hangi kurumdan destek aldınız?
22. İlk evde eğitimle mi başladınız yoksa özel eğitmen tutarak/ bireysel eğitimle mi?
23. Sizce eğitime erken veya geç başlamanın çocuğunun sosyalleşmesine etkisi nedir?
24. İlk başvurduğunuz okula kaydını yaptırdınız mı?
25. Erken eğitime başlamanın size ne gibi getirileri oldu? / Geç başlamış olmanın verdiği dezavantajlar nelerdi?
26. Eğitim almaya başladıktan sonra çocuğunuzda ne tür sosyal gelişimler gözlemlediniz?
27. Eğitime başlaması sonrasında ne tür değişiklikler dikkatinizi çekti?
28. Eğitim sürecinde öğretmeniyle iletişiminiz nasıldı? Hangi sıklıkta görüşüp geri bildirim alıyordunuz? Sizi nasıl yönlendirdi?
29. Evde eğitim desteği aldınız mı bu süreçteki çalışmaları nasıl yönettiniz?

C. Otizmli çocuğun Aile, Okul ve Çevrede Sosyalleşmesine Yönelik Sorular

30. Sosyal becerilerinin gelişimi nasıl bir seyir takip etti? Yani daha önce ne yapamazken yapar oldu?
31. Bu gelişim ve değişim çocuğunuzu nasıl etkiledi? Özellikle özgüven, arkadaş edinme, bireysel olarak isteğini ifade edebilme, iletişim kurma bakımından gözlemlediğiniz değişiklikler nelerdir?
32. Mevcut eğitim süresi çocukların sosyal becerileri edinmesi için yeterli midir? Sizce ne kadar süre eğitim alınmalıdır?

33. Okulda ve yakın çevredeki kişilerle sosyal ilişkileri nasıl değişti? Konuşma, oyun oynama, selamlaşma veya sorulan sorulara cevap verebilme gibi durumlarda gelişimler gözlemlediniz mi?

D. Sosyal Hizmet Desteği ve Gereksinimlerine İlişkin Sorular

34. Sizin ya da ailenizin ihtiyaç duyduğunuz ancak mevcut imkânlarınız ile karşılayamadığınız bir gereksiniminiz var mı? Bu konuda profesyonel bir destek almak ister misiniz?
35. Daha önce herhangi bir sosyal hizmet uzmanı ile mesleki bir görüşme gerçekleştirdiniz mi? Şu an burada gerçekleştirdiğimiz görüşme, sizi duygusal anlamda nasıl etkiledi?
36. Çocuğunuzla ilgilenirken ve eğitimi süresince sizlere çocuğunuzun eğitimiyle ilgili verilecek eğitim ve psiko-sosyo-tinsel bir destek nasıl olurdu?
37. Eklemek istediğiniz görüşleriniz varsa bunlar nelerdir?





EK-2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (II)

**OTİZMLİ ÇOCUKLARIN SOSYALLEŞMESİNDE EĞİTİMİN ROLÜNE
İLİŞKİN VELİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ: YALOVA ÖRNEĞİ**

Öğretmen Kişisel Bilgileri	
Yaş	
Cinsiyet	
Medeni Durum	
Eğitim	
Branşı	
Mesleki Deneyimi	
Görevi	

ÖĞRETMENLERE YÖNELİK GÖRÜŞME SORULARI

A. Öğretmenle İlgili Mesleki Sorular

1. Kısaca kendinizi tanıtır mısınız? Kaç senedir özel eğitimde görev yapmaktasınız?
2. Bu mesleği seçmenizdeki amaç nedir?
3. Daha önce hangi engel grubundaki öğrencilerle çalıştınız? Evet, ise karşılaştırma yapabilir misiniz?
4. Otizmlili çocuklarla çalışırken farklı ne tür bir donanım gerekir?

B. Otizmlili Çocuğun Eğitimiyle İlgili Sorular

5. Bu öğrencilerle kaç senedir çalışmaktasınız? Genel olarak ne tür problemlerle karşılaşmaktasınız?
6. Burada ne tür becerileri kazandırıyor mısınız? Bir beceri kazanıldı demek için ortalama ne kadar zaman harcanması gerekiyor?
7. Sosyal becerileri öğretmede nasıl bir süreç takip ediyorsunuz? Genel bir plan var mı yoksa bireyselleştirilmiş bir planla mı ilerliyorsunuz?
8. Planınızı neye göre hazırlıyorsunuz? Planlarınızı ekiple mi yalnız mı hazırlıyorsunuz?
9. Süreçteki başarıyı nasıl denetleyip takip ediyorsunuz? Ne tür revizeler gerekli olabiliyor?

C. Otizmlili Çocuğun Sosyalleşmesiyle İlgili Sorular

10. X Öğrenci ilk geldiğinde davranışları, iletişimi, göz kontağı, konuşması ve algılaması nasıldı?
11. Eğitim süreci nasıl devam etti?
12. Eğitim başladıktan sonra çocuklarda nasıl bir değişim gözlemlediniz?
13. Diğer becerilerin öğretilmesi/ edindirilmesi ne kadar sürdü? Kalıcılığı nasıldı?
14. Eğitim süresi yeterli midir? Değilse eğitim süresinin ne kadar olması (sıklığı) idealdir?
15. Bu süreçte aile ile işbirliği durumu (olması veya olmaması) çocuğun sosyalleşmesini ne yönde etkiledi?
16. Hangi durumlar sosyalleşme eğitimi sürecine ket vurdu?
17. Gerileme durumunda nasıl bir süreç takip ettiniz?
18. Aile ile iletişim sıklığınız nedir? Aileyi de öğrenme/ öğretme sürecine dâhil ettiniz mi? Hayır ise neden? Evet ise nasıl?

D. Sosyal Hizmet Desteği ve Gereksinimine Dair Sorular

19. Eğitim sürecinde çıkmazlara girdiğiniz durumlar nelerdi? Bu çıkmazlarda ne tür bir destek ve yardım aldınız? Almadıysanız bu durumla nasıl başa çıktınız?
20. Ne tür bir destek sizi işinizde daha verimli/ başarılı kılar?
21. Size sunulacak psiko-sosyo-tinsel destek çocuğun eğitim sürecini ne yönde etkiler?
22. Eklemek istediğiniz görüşleriniz varsa bunlar nelerdir?



EK- 3. Etik onay

T.C YALOVA ÜNİVERSİTESİ İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI		PROTOKOL NO: 2022/122
ARAŞTIRMA BAŞLIĞI	Otizmli Çocukların Sosyalleşmesinde Eğitimin Rolü: Yalova Örneği	
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	1- Nitel Araştırma – Görüşme 2- Doktora Tez Çalışması	
ARAŞTIRMACILAR	1- Sorumlu Araştırmacı : Öğr. Gör. Şeyda DEMİR 2- Tez Danışmanı : Prof. Dr. Musa ŞAHİN	
KARAR	Etik Onay Verilmesine Karar Verildi.	


Prof. Dr. Bülent YİĞİT
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU BAŞKANI

TARİH
29.11.2022



EK- 4. Aydınlatılmış Onam Formu

YALOVA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Değerli Katılımcı;

Bu çalışmanın amacı, intihar davranışı ile sonuçlanan süreci ve ailenin sürece etkilerini, kişilerin kendi yaşam deneyimleri ve anlatılarına dayalı bir şekilde ayrıntılı olarak analiz etmek ve intihar konusunu genelci sosyal hizmet yaklaşımı, bağlanma kuramı ve krize müdahale yaklaşımı temelinde tüm nedenleri ile bütüncül bir şekilde anlamak, değerlendirmek ve çözüme yönelik sosyal hizmet ve sosyal yardım ağının yapısını ve eksikliklerini belirleyerek yeni bir bakış açısı geliştirmektir.

Bu kapsamda tarafınıza ruhsal yapınızı ve içsel çatışmalarınızı anlamaya yönelik, intihar davranışı ile sonuçlanan süreci, aile yapısı ile sosyal çevreyi konu alan ve sosyal hizmet müdahalesi ve gereksinimlerini değerlendirme maksadı ile açık uçlu sorular yöneltilecektir. Dilediğiniz soruyu cevaplamama ve vereceğiniz cevapların ayrıntılarını belirleme hakkınız saklıdır. Gerçekleşecek olan görüşmenin içeriği ve şahsınıza ait bilgiler üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Kullanılacak yöntemler; **gönüllü katılımcılar ile açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu temelinde nitel yönelimli bir görüşme gerçekleştirilecektir. Görüşmeler bant kaydı ya da görüşülen kişinin isteğine bağlı olarak not tutma yolu ile somut dokümanlar haline getirilecektir.**

Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formundaki tüm açıklamaları okudum. Bana, konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı ve sözlü açıklamaları aşağıda adı belirtilen kişi: tarafından yapıldı. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabileceğimi ve kendi isteğime bakılmaksızın araştırmacı tarafından araştırma dışı bırakılabileceğimi biliyorum.

Söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla katılmayı kabul ediyorum. / / 2023

Açıklamaları Yapan Araştırmacının Adı Soyadı ve İmzası
Gönüllünün Adı Soyadı
İmzası
Tarih





ÖZGEÇMİŞ

2006 yılında Boğaziçi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu. 2014 yılında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Sosyoloji Bölümünü onur derecesi ile bitirdi. Aynı sene, Yalova Üniversitesi Sosyal Hizmet Tezsiz Yüksek Lisansını da tamamladı. 2018 yılında Yalova Üniversitesi Sosyal Hizmet ABD’ de Doktorasına başladı. Halen Yalova Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Biriminde Öğretim Görevlisi olarak çalışmaktadır.

YAYIN VE ESERLER

Yazılan ulusal/uluslararası kitaplardaki bölümler:

1. Demir, Ş. & Sağlık, S. (2023). Entrepreneurial organizations mobilizing social capital: Non- governmental organizations. In Akgün, H., Sağlık, S. and İnan, U. (Eds). *Academic Studies in Social Human and Administrative Science*. Haziran, 15-36. Ankara: Gece Kitaplığı Yayınevi.
2. Demir, Ş. & Sağlık, S. (2021). Okul sosyal hizmetinin dünyadaki gelişimi ve türkiye’deki görünümü. *Sosyal ve Beşeri Bilimlerde Araştırma ve Değerlendirme -I-içinde*, 22-40. ISBN: 978-625-8075-13-7. Ankara: Gece Kitaplığı Yayınevi.
3. Sağlık, S. & Şeyda, D. (2021). Care and spiritual social work on the axis of spirituality. In *Current Research in Health Sciences*. 1-22. ISBN: 978-625-430-053-0 Ankara: Gece Kitaplığı Yayınevi.

Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

1. Demir, Ş. & Sağlık, S. (2022). Yaşlıların yaşlanmaya ilişkin bakış açılarının değerlendirilmesi üzerine nitel bir araştırma. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi (YASAD)*. DOI: 1046414/yasad.100.6377.
2. Demir, Ş. (2018). İkinci dünya yaşlılık toplantısı’nın (Madrid planı) ülkelerin yaşlılık politikalarına etkisi: Türkiye, Tayland, İspanya ve Rusya örnekleri. *Sosyal Bilimler Dergisi* Yıl: 5, Sayı: 30, Kasım, s. 365-380. ISSN: 2149-0821 <http://dx.doi.org/10.16990/SOBIDER.4551>