



T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OTİZMLİ ÇOCUĞA SAHİP EBEVEYNLERİN EĞİTSEL
BECERİLERE İLİŞKİN YETERLİKLERİ İLE AİLE YAŞAM
DOYUMU DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Esna Aybüke TOKKAYA YOLDAŞ

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Semiha Füsun AKDAĞ AYCİBİN**

İSTANBUL-2023

T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OTİZMLİ ÇOCUĞA SAHİP EBEVEYNLERİN EĞİTSEL
BECERİLERE İLİŞKİN YETERLİKLERİ İLE AİLE YAŞAM
DOYUMU DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Esna Aybüke TOKKAYA YOLDAŞ

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Semiha Füsun AKDAĞ AYCIBİN

İSTANBUL-2023

T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Anabilim Dalı : Çocuk Gelişimi
Program : Çocuk Gelişimi
Öğrenci No : 214209021
Öğrenci Adı Soyadı : Esna Aybüke TOKKAYA YOLDAŞ

Otizmlı Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Becerilere İlişkin Yeterlikleri İle Aile Yaşam Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi isimli çalışma aşağıdaki jüri tarafından 29/08/2023 tarihinde yapılan sınavda Yüksek Lisans Tezi olarak oybirliğiyle kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı : Prof. Dr. Nurper ÜLKÜER
(Üsküdar Üniversitesi) İmza

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Semiha Fusun AKDAĞ AYCI BİN
(Üsküdar Üniversitesi) İmza

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Menekşe KILIÇARSLAN
(Topkapı Üniversitesi) İmza

ONAY

Bu tez, yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun tarih ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç.Dr. Türker Tekin ERGÜZEL
Enstitü Müdür V.

ÖZET

OTİZMLİ ÇOCUĞA SAHİP EBEVEYNLERİN EĞİTSEL BECERİLERE İLİŞKİN YETERLİKLERİ İLE AİLE YAŞAM DOYUMU DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu çalışmada otizmlı çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel becerilere ilişkin yeterlikleri ile aile yaşam doyumu seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya çocukları 1-8 yaş aralığında ve otizm spektrum bozukluğu olan 86 ebeveyn katılmıştır. Çalışmada “Otizmlı Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Becerilere İlişkin Yeterlik Ölçeği” ve “Aile Yaşam Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır. Değişkenlerin normal dağılıma uyup uymadığı Shapiro-Wilk testi ile test edilmiştir. İki grup arasındaki farkların analizinde “Mann Whitney U”, üç veya daha fazla grup arasındaki farklar için “Kruskal Wallis H” testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler “Spearman Korelasyon Katsayısı” ile incelenmiştir. Analiz sonucunda eğitsel becerilere ilişkin yeterlik ile aile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Eğitsel becerilere ilişkin yeterliğin cinsiyete, yaşa ve öğrenim durumuna göre anlamlı derecede farklılaştığı buna ek olarak aile yaşam doyumunun aynı değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar, Ebeveynler, Aile Yaşam Doyumu, Eğitsel Beceri Yeterliği

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATIONAL SKILLS COMPETENCIES OF PARENTS WITH AUTISTIC CHILDREN AND THEIR LEVELS OF FAMILY LIFE SATISFACTION

In this study, the educational skills of parents with autistic children and their family life satisfaction. It is aimed to examine the relationship between the levels of satisfaction. 86 parents with children aged 1-8 years and with autism spectrum disorder participated in the study. In the study, "Educational Skills Scale of Parents with Autistic Children" and "Family Life Satisfaction Scale" were used. Whether the variables fit the normal distribution was tested with the Shapiro-Wilk test. The "Mann Whitney U" test was used to analyze the differences between the two groups, and the "Kruskal Wallis H" test was used for the differences between three or more groups. The relationships between the variables were examined with the "Spearman Correlation Coefficient". As a result of the analysis, no significant relationship was found between proficiency in educational skills and family life satisfaction. It was observed that proficiency in educational skills differed significantly according to gender, age and educational status, and family life satisfaction did not differ significantly according to the same variables.

Keywords: Children With Autism Spectrum Disorder, Parents, Family Life Satisfaction, Educational Skill Proficiency

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tez sürecim boyunca tez öneri formumu hazırladığım günden tezimi sunacağım güne kadar bilgi birikimi ve desteğini benimle paylaşan, yaptığımız toplantılarda destekleyici motivasyon konuşmalarıyla beni her daim çabalamaya ve tezimi bitirmeye sevk eden saygı değer tez danışmanım Dr.Öğr. Üyesi Semiha Füsun AKDAĞ AYCİBİN'e teşekkür ederim.

Henüz anne olmadığım zamanlarda başladığım yüksek lisans yolculuğumda dünyama katılarak varlığıyla bana tezimi tamamlama azmini aşıl原因an canım oğlum Hamza YOLDAŞ'a,

Sekiz yıldır attığım her adım, aldığım her kararda sonsuz destek ve anlayışıyla yanımda olan, olaylara en beklenmedik açılardan yaklaşmasıyla daima fikrine ihtiyaç duyduğum, her durum ve koşulda arkamdaki dağım olan kıymetli eşim Nazif YOLDAŞ'a,

Eğitim hayatımıza başladığımız günden beri tek isteği çocuklarının okuması olan, bütün engebeli koşullara rağmen okumamızı ve bu günlere gelmemizi sağlayan, tüm yaşamamız boyunca yaşadığımız her güçlükte ve ihtiyacımız olan her anda hiç şikayet etmeden yanımızda olan ve tez sürecim boyunca zaman fark etmeksizin her aradığım anda koşarak gelip torunuyla ilgilenerek bana çalışma ortamı oluşturan ömrü fedakarlıklarla dolu bitanecik annem Sevgi TOKKAYA'ya teşekkür ederim.

BEYAN FORMU

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında zgn olduğunu, tarafımdan üretildiğini ve şkdar niversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna göre yazıldığını beyan ederim.

11/09/2023

Esna Aybüke TOKKAYA YOLDAş

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
BEYAN FORMU	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar DİZİNİ.....	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	viii
1. GİRİŞ	1
2. GENEL BİLGİLER.....	5
2.1. Özel Gereksinim	5
2.1.1. Özel gereksinim türleri	7
2.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Gelişimsel Özellikleri.....	20
2.3. Aile Kavramının Tanımı ve işlevleri	24
2.4. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitsel Süreci	25
2.5. Otizimli Çocuğa Sahip Ebeveynler.....	27
2.6. Eğitsel Beceri Tanımı ve Ebeveynlerin Eğitsel Becerilere İlişkin Yeterliği	28
2.7. Aile Yaşam Doyumu Tanımı ve Otizimli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Aile Yaşam Doyumu	29
3. GEREÇ VE YÖNTEM.....	31
3.1. Araştırmanın Modeli.....	31
3.2. Katılımcılar	31
3.3. Veri Toplama Araçları	32
3.3.1. Otizimli çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel becerilerine ilişkin yeterlik ölçeği.....	32
3.3.2. Aile yaşam doyumu ölçeği	33
3.4. Veri Toplama İşlemi	33

3.5. Verilerin Analizi	34
4. BULGULAR.....	35
4.1. Katılımcıların Ebeveyn Eğitsel Beceriler Yeterlilik ve Aile Yaşam Doyumu Düzeyleri.....	35
4.2.Katılımcıların Ebeveyn Eğitsel Beceriler Yeterlilik Düzeyleri ile Aile Yaşam Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki	36
4.3. Katılımcıların Ebeveyn Eğitsel Beceriler Yeterlilik Düzeylerinin Sosyodemografik Değişkenlere Göre İncelenmesi	36
4.4. Katılımcıların Aile Yaşam Doyumu Düzeylerinin Sosyodemografik Değişkenlere Göre İncelenmesi	41
5.TARTIŞMA.....	44
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	49
KAYNAKLAR	52
EKLER	71
Ek 1. Etik Kurul Onayı	71
Ek 2. İyi Klinik Uygulamalar Taahhütnamesi	72
Ek 3. Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu.....	73
Ek 4. Otizmli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Becerilere İlişkin Yeterlik Ölçeği... 74	
Ek 5. Aile Yaşam Doyumu Ölçeği	77
Ek 6. Otizmli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Becerilere İlişkin Yeterlik Ölçeği Kullanım İzni	78
Ek 7 Aile Yaşam Doyumu Ölçeği Kullanım İzni	79
Ek 8. Özgeçmiş	80

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Katılımcıların Sosyodemografik Özellikleri	32
Tablo 2. Güvenilirlik Analizi Sonuçları	34
Tablo 3. Katılımcıların Ebeveyn Eğitsel Beceriler Yeterlilik Düzeylerinin ve Aile Yaşam Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi	35
Tablo 4. Katılımcıların Ebeveyn Eğitsel Beceriler Yeterlilik Düzeyleri ile Aile Yaşam Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	36
Tablo 5. Katılımcıların Ebeveyn Eğitsel Beceriler Yeterlilik Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi	37
Tablo 6. Katılımcıların Ebeveyn Eğitsel Beceriler Yeterlilik Düzeylerinin Yaşa Göre İncelenmesi	38
Tablo 7. Katılımcıların Ebeveyn Eğitsel Beceriler Yeterlilik Düzeylerinin Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi	40
Tablo 8. Katılımcıların Aile Yaşam Doyumu Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi	41
Tablo 9. Katılımcıların Aile Yaşam Doyumu Düzeylerinin Yaşa Göre İncelenmesi	42
Tablo 10. Katılımcıların Aile Yaşam Doyumu Düzeylerinin Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi	42

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

HL: Hektolitire

IDEA: Engelli Bireyler Eğitim Yasası

DSM: Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı

DEHB: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

DNA: Deksiribo Nükleik Asit

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

RAM: Rehberlik Araştırma Merkezi

OEYH: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

1. GİRİŞ

Karı-kocanın aile olabilmesi bir çocuk sahibi olmalarıyla gerçekleşir. Aile kavramının temelini oluşturan bu durum ebeveynler için özel ve heyecanlı bir süreç başlatır. Aileler tarafından beklenen, bu sürecin sağlıklı, sorunsuz ve mutlu bir şekilde ilerlemesidir. Fakat durum her zaman öyle olmayabilir. Ebeveynler bazen doğum öncesinde bazen de doğum sonrasında kendilerini düşündüklerinden daha farklı bir sürecin beklediği haberini alabilirler.

Otizm Spektrum Bozukluğu belirtileri doğum sonrasında görülen gelişimsel bir bozukluktur. Özel eğitim gerektirir ve aile, bu eğitimin temel taşıdır. Ailede var olan bu özel durum ailenin tüm bireylerini doğrudan etkilemektedir. Özellikle sorumluluğun büyük kısmını taşıyan ebeveynler şok evresinden kabul evresine ne kadar kısa sürede geçerlerse gerekli erken müdahalenin yapılabilmesi ile ilerleme potansiyeline o kadar katkı sağlamış olacaktırlar. Ebeveynlerin kendi öz düzenleme ve diğer ruhsal durumlarını etkili biçimde yönetebilmeleri çocuğun eğitim sürecine katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır.

1.1.Çalışmanın amaç ve önemi

Dünyaya gelen her birey beraberinde yeni başlangıçlar getirir. Bu aynı zamanda aile için yeni sorumluluklar anlamına gelmektedir. Dünyaya gelen bireyin özel gereksinimli olması ailenin her bir ferdi için sorumlulukların artması demektir. Otizmlı bir birey ve ailesi için de bu durum söz konusudur. Bu durumda ebeveynlerin hem otizme bakış açıları hem de kendi bireysel özellikleri sürecin işleyişi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu noktada ebeveynlerin sürece dâhil olma ve yönlendirme şekilleri de etkilenmektedir (Mandell ve Nowak, 2005). Bu noktada ebeveynlerin otizm hakkında sahip olduğu bilgi ve düşüncelerinin araştırılması faydalı olacaktır. Fakat literatüre bakıldığında çocuğu otizm tanısı almış olan ebeveynlerin bu konu hakkındaki görüşlerini inceleyen yeterli sayıda çalışmanın olmadığı anlaşılmaktadır (Shaked ve Bilu, 2006).

Otizm tanısı almış çocuklar için eğitim kademelerinin planlanması ve anne babaların da bu eğitim sürecine dâhil olması gerekmektedir (Cavkaytar, 2017). Ebeveynlerin

çocuklarına nasıl ve ne şekilde yardımcı olabilecekleri konusunda yetersizlik yaşamaları ebeveynlerde kaygı ve endişeye yol açabilmektedir (Ardıç, 2013). Ebeveynlerin çocuklarına faydalı ve yeterli olabilmesi ile kendilerinin iyi olma halleri arasında bir ilişkili kurulabilir (Clarke ve Fung, 2022; İnal (2022).

Aile toplumları oluşturan en küçük bütündür (Bayer, 2013). Bu bütün toplumu etkilemekle birlikte aynı zamanda her bir parçası da kendi içinde birbirini etkilemektedir. Bu bütünün içindeki bireylerin, konumlarına göre sorumlulukları değişmekle birlikte her birinin bireysel özellikleri ve duygu durumları da bir diğerinin yaşamında önemli rol oynamaktadır. Bu noktada öncelikle çekirdek ailenin üst kademesinde bulunan ebeveynlerin yaşama dair his ve görüşlerini ele almak gerekmektedir. Sağlıklı olan her ebeveyn çocuğunun ihtiyaçlarına karşı yeterli olmak istemektedir.

Çocuğu otizm spektrum tanısı almış olan ebeveynlerin diğer ebeveynlerden daha fazla stres içinde oldukları incelenmiştir (Hastings ve Johnson, 2001). Yaşadıkları kaygı ve endişelerin ise onların eğitimleriyle ilişkili olduğu görülmektedir (Dunn, Burbine, Bowers ve Tantleff-Dunn 2001). Aileler, tanılama sürecinden başlayarak sürekli yeni deneyimler edinmektedirler (Selimoğlu, Özdemir, Töret ve Özkubat, 2023). Bu süreçte iyi bilgilendirilmeli ve çocuklarına aktif bir şekilde destek olmaları konusunda teşvik edilmelidirler. Fakat bazı ebeveynler bu sürecin içine yeterli veya doğru şekilde dâhil olamayabilirler. Ebeveynlerin bireysel özellikleri, duygu durumları, geçmiş yaşantıları ya da yaşama dair bakış açıları veya hislerini ele alma konusu öne çıkabilir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında bu araştırmanın amacı, çocuğu otizm tanısı almış olan ebeveynlerin, çocuklarıyla ilgili eğitsel becerilere ilişkin yeterlikleriyle ailelerin yaşam doyumu seviyelerinin incelenmesidir. Ebeveynlere uygulanacak olan çocuklarının eğitsel becerilere ilişkin yeterlikleri ve aile yaşam doyumu ölçekleri analiz edilecektir. Bu sayede ebeveynlerin bireysel yaşantılarıyla ebeveynliklerinin, çocuklarının eğitim hayatına yansıyacak olan yeterliklerinin arasında bir ilişki olup olmadığı literatüre kazandırılacaktır.

1.1.1. Çalışmanın temel amacı ve problemi

Çalışmanın amacı, otizmlili çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel becerilere ilişkin yeterlikleri ile aile yaşam doyum seviyelerinin incelenmesidir. Ebeveynlerin eğitsel becerileri ile aile yaşam doyumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılacaktır.

1.1.1.1.Alt problemler

- 1- Otizmlı çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel becerilere ilişkin yeterlikleriyle aile yaşam doyumu seviyeleri arasında bir ilişki var mıdır?
- 2- Otizmlı çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel becerilere ilişkin yeterlikleri ebeveynlerin cinsiyetine gre anlamlı dzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 3- Otizmlı çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel becerilere ilişkin yeterlikleri ebeveynlerin yaşına gre anlamlı dzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 4- Otizmlı çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel becerilere ilişkin yeterlikleri ebeveynlerinrenim durumuna gre anlamlı dzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 5- Otizmlı çocuğa sahip ebeveynlerin aile yaşam doyumları ebeveynlerin cinsiyetine gre anlamlı dzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 6- Otizmlı çocuğa sahip ebeveynlerin aile yaşam doyumları ebeveynlerin yaşına gre anlamlı dzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 7- Otizmlı çocuğa sahip ebeveynlerin aile yaşam doyumları ebeveynlerinrenim durumuna gre anlamlı dzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.1.1.1.A. Çalışmanın varsayımları

Araştırmaya katılan ebeveynlerin Otizmlı Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Becerilerine İlişkin Yeterlikleri ve Aile Yaşam Doyumulçeği’ne verdikleri cevapların gerçeği yansıtır olduğu varsayılmıştır.

Otizmlı Çocuğa Ship Ebeveynlerin Eğitsel Becerilere İlişkin Yeterlikleri ve Aile Yaşam Doyumulçeğinin araştırmaya uygun oldukları varsayılmıştır.

1.1.1.1.B. Sınırlılıklar

- Birzel Eğitim ve Rehabilitasyon merkezinde eğitim gren ve değerlendirmeye gelen otizmlı çocuğa sahip ebeveynlerle sınırlıdır.

- Kullanılan “Otizmli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Becerilere İlişkin Yeterlik Ölçeğı” ve “Aile Yaşam Doyum Ölçeğı”nin ölçtüğü alt boyutlar ile sınırlıdır.
- Çalışma 1-8 yaş aralığındaki otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynleriyle sınırlıdır.
- Çalışma, ebeveynlerin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.



2. GENEL BİLGİLER

2.1. Özel Gereksinim

Doğumda veya doğum sonrası çeşitli sebeplere bağlı olarak hem bireysel hem de gelişimsel yeterlikler itibariyle akranları ile beklenen düzeyde kazanımları gerçekleştiremeyen veya gerçekleştirmekte zorlanan bireyler özel gereksinimli bireylerdir. Duyulan özel gereksinim engel gruplarına ve bireysel özelliklere göre çeşitlenmektedir. Bu noktada her bireyin kendisine özel olarak hazırlanmış olan özel eğitim programlarından yararlanması gerekmektedir.

Özel eğitim, bireylerin engel türü ve seviyelerine göre hazırlanmış olan, bu eğitimi verebilmek adına yetiştiriliş uzman ve kurumlar tarafından çeşitli tekniklerle uygun koşullarda devam ettirilen eğitim olarak tanımlanmaktadır (Karkaç, 2013). Özel eğitim, bireyin var olan yeteneklerinin en üst düzeye çıkarılması amacının yanında bireyin yetersizliklerinin engele dönüşmesini önlemek ve kendi kendine yetebilme becerisini karşılamayı desteklemektedir (Ataman, 2003). Özel eğitimin amacı bireyin mümkün olan en az destekle hayatına devam edebilmesini sağlamak olarak ifade edilmektedir (Eripek, 2005).

Özel gereksinim ve özel gereksinim duyan bireyler denildiğinde zedelenme-sapma, yetersizlik, özür-engel kavramları birlikte anılmaktadır. Özel gereksinimi ve özel gereksinim duyan bireyleri anlayabilmek adına bu kavramların ele alınması gerekmektedir.

Zedelenme-sapma: Çeşitli sebeplere bağlı olarak bireyin organlarının kalıcı ya da geçici olarak işlevlerini yitirmesine bağlı olarak fiziksel veya anatomik olarak vücudunun görevlerini gerçekleştirememesine neden olan bir işleyiş bozukluğu yaşamasıdır (Aral, 2007; Özyürek, 2006). Ataman'a (2009) göre zedelenme doğum öncesinde, doğum anında veya doğum sonrasında meydana gelen birtakım olumsuzluklar sebebiyle organların işlevlerini yerine getirmede yaşadığı zorlanmadır.

Yetersizlik: Zedelenme veya sapmalar sonrasında bireysen gerçekleştirmesi beklenen durum ve davranışları yerine getirememesi ya da kısıtlı şekilde gerçekleştirmesi

olarak ifade edilmektedir (Yıldırım, 2015). Eripek (2000) ise yetersizliği, bir işi yerine getirirken sınırlı kalmak olarak tanımlamıştır.

Özür-Engel: Özür ya da engel yetersizlik, zedelenme veya sapmanın sonucunda meydana gelen bir durum olduğundan temeli bu kavramlara dayanmaktadır (Çeşko, 2019). Yetersizliğin doğmasından kaynaklanan beklenen ilgili faaliyetlerin yerine getirilmesindeki eksiklik veya kayıp anlamına gelmektedir (Bilsin ve Başbakkal, 2014). Bir başka deyişle engel, bireyin yaşamış olduğu yetersizliğin toplumda kendisinden beklenen rolü beklenen ölçüde gerçekleştirememesidir (Cavkaytar ve Diken, 2006; Özgür, 2011).

Literatürde farklı gelişim gösteren bireyleri tanımlamak adına engelli, özürlü, özel gereksinimliler, gelişim farklılığı olanlar, özel eğitim gerektiren bireyler gibi ifadeler kullanılmaktadır (Baykoç, 2011). Özür kelimesi özellikle günümüzde incitici veya etiketleme olarak algılanması sebebiyle tercih edilmemektedir. Özür ve sakat gibi kelimelerin olumsuz anlam ifade etmesi sebebiyle bu kelimeler yerini engel kelimesine bırakmıştır (Alemdar, 2021). Özel gereksinime ve özel gereksinimli bireylere olan bakış açısı ve yaklaşımlardaki değişiklikler yalnızca kelimelerin iyileştirmesiyle kalmamıştır. Eski çağlarda özel gereksinimli bireylerin hastalıklı olarak anılması ve din adamlarının bu konudaki olumsuz söylemlerinin etkisiyle yaşamlarına son verildiği, ağır işlerde çalıştırıldıkları veya alınıp satıldıkları eski kaynaklardan günümüze kadar ulaşmaktadır. Bunun yanında John Locke, J. J. Rousseau, Philip Pinel, Periere, Benjamin Rush gibi bilim insanlarının özel gereksinimli bireylere olumlu tutum izleyen kişiler olduğu belirtilmektedir (Sucuoğlu, 2013).

Özel gereksinimli bireylerin varlığı 1800’lü yıllarda konuşulmaya başlamış, ilk defa 1866’da John Langdon tarafından down sendromlu insanların sınıflandırılması yapılmıştır (Zihini, 1989). Özellikle Sequin, Esquirol, Gaspard, Galton zihinsel yetersizliği olan bireyler üzerinde yaptıkları çalışmalar ile alanlarının öncüleri olmuşlardır. Bu dönemde Edouard Sequin, Gaspard Itard’ın etkisiyle zihinsel yetersizliğe sahip çocukların eğitiminde kullanmak üzere “Psikolojik Metot” olarak bilinen bir yöntem geliştirmiştir. Bu yöntem zihinsel engelli bireylerin öz bakım becerilerinden mesleki becerilerin kazanıma kadar pek çok alanda bireyleri yetkin kılmaya dayanıyordu (Cavkaytar ve Diken, 2007). Montessori ise Itard ve Sequin’in eserleri ışığında zihinsel yetersizliği olan çocukların özel eğitim almaları gerektiği fikrini ortaya koymuştur. Bu

sayede dezavantajlı bireylerin özel eğitim alması konusunda önemli bir adım atmıştır. Çocukların zekasının geliştirilmesinin önce duyularını desteklemekten geçtiğini savunmuş bu sayede tipik gelişim gösteren çocukların da eğitim modellerinin temellerini atmıştır (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008).

2.1.1. Özel gereksinim türleri

Eskiden günümüze kadar özel gereksinim anlamında çeşitli sınıflamalar yapılmıştır. 1845 yılında ilk sınıflama zihinsel yetersizliğin akıl hastalığından farklı olduğunu savunan Esquirol tarafından zihinsel yetersizliği olan bireyler; kısa cümleler kullananlar, idiotlar ve tek heceli ses çıkaranlar olarak üçe ayrılmıştır. Langdon Down ise 1866'da kendi ismini verdiği down sendromunu doğuştan, gelişimsel ve rastlantısal idiotluklar olarak üç temel gruba ayırmıştır (Çetinkaya, 2010). 1970'lere kadar otizm hakkında resmi bir tanı ortaya konmazken, 1971 yılında Prof. Dr. Israil Kolvin " Erken Bebeklik Otizmi" ve "Çocukluk Şizofrenisi" anlamına gelen bir sınıflandırma gerçekleştirmiştir (Doğangün, 2008).

Dünya Engellilik Raporu'na (2011) göre bireylerin farklılıkları bedensel, zihinsel ve duygusal olarak gruplanmaktadır. Eripek'e (2002) göre özel gereksinimi olan çocuklar zekâ geriliği, öğrenme güçlükleri, duygu ve davranış bozuklukları, ileri derecede ve çoklu yetersizlikler, işitme yetersizlikleri, iletişim bozuklukları, görme yetersizlikleri, beden ve sağlıkla ilgili yetersizlikler ve üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler olarak 9 alt gruba ayrılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018)'nde ise özel gereksinimleri bireylerin sınıflandırılması şu şekildedir; Bedensel Yetersizlik, İşitme Yetersizliği, Zihinsel Yetersizlik, Çoklu Yetersizlik, Görme Yetersizliği, Duygusal ve Davranışsal Bozukluk, Dil ve Konuşma Güçlüğü, Özel Öğrenme Güçlüğü, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Üstün Yeteneklilik ve Otizm Spektrum Bozukluğu.

Bedensel Yetersizlik

Bedensel yetersizlik çeşitli sebeplere bağlı olarak doğum anı veya doğum sonrasında nöromüsküler sistemde meydana gelen aksaklıklar sonucunda vücutta tam

veya kısmen fonksiyon kaybı yaşanmasıdır (Karataş, 2001). Geçirilen kazalar sebebiyle bedenin hasar görmesine bağlı olarak beden fonksiyonlarında yaşanan kaybın yanı sıra kanser verem gibi hastalıklar sonucunda doğan yetersizliklerde de bu gruptadır (Özyürek, 2010).

Bedensel yetersizlikler ortopedik ve diğer sağlık yetersizlikleri olmak üzere iki grupta ele alındığı görülmektedir (Diken, 2014). Ortopedik yetersizlikler geçirilen kazalar ve hastalıklar sebebiyle merkezi sinir sisteminin zedelenmesi sonucu oluşan yetersizlikleri, diğer sağlık yetersizlikleri ise bireyin çeşitli sağlık sorunları nedeniyle günlük yaşam becerilerini yerine getirememesi olarak ifade edilmektedir. Bireyin günlük yaşantısını devam ettirmesinde sebep olduğu kısıtlılık sebebiyle devamlı olarak tedavi ve bakıma ihtiyaç duyduğu bir durumdur (Ataman, 2005).

Bedensel engellilik aynı zamanda duyuşsal problemlere bağlı olmadan fiziksel yetersizlik sebebiyle okula devamı aksatan durum olarak da tanımlanmıştır (MEGEP, 2008). Bedensel yetersizlik hafif, orta ve ağır derece olmak üzere üçe ayrılmıştır. Hafif derecede bedensel yetersizlikte kişi az da olsa günlük yaşamını bağımsız sürdürebilmektedir. Orta derecede bedensel yetersizlikte kişi günlük yaşama devam etmede yardımcı ekipmanlara ihtiyaç duyarken, ağır derecede bedensel yetersizlik kişinin neredeyse tamamen desteğe ihtiyaç duymasıdır (Ataman, 2005). Bedensel yetersizlik kişiyi hareketlerini kısıtlamanın yanında toplum içerisindeki varlığını da olumsuz etkileyebilmekte ve beraberinde yeme bozukluğu, epilepsi nöbetleri duyu kaybı gibi problemleri de beraberinde getirebilmektedir (Şahin, 2012).

İşitme Yetersizliği

İşitme yetersizliği tıpkı görme yetersizliği gibi duyuşsal bir engeldir. Dünya Sağlık Örgütü'ne (2018) göre işitme seviyesinin 40 dB HL'den fazla olması işitme yetersizliği olarak tanımlanmaktadır. Bireyin işitme yetisini kaybetmesine pek çok durum neden olabilmektedir. İç kulakta kokleada, işitme sinirlerinde veya beyindeki işitme merkezinde herhangi bir hasar meydana gelmesiyle işitme kayıpları ortaya çıkabilmektedir (Darıca ve Şipal, 2011).

İşitme aynı zamanda bireyin sözcükleri kavraması, algılaması ve kullanabilmesiyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle işitme yetersizliği bireyin hem akademik hem toplumsal

anlamda çeşitli zorluklar yaşamasına sebep olabilmektedir (Kargın ve Baydık, 2002). Bireyin işitme duyusunu tamamen veya kısmi olarak kaybetmesi hem alıcı dil hem de verici dil kullanımı konusunda günlük yaşamında çeşitli zorluklar yaşamasına sebebiyet vermesinden ötürü özel eğitim veya destek eğitim hizmetlerine başvurmasını gerektirmektedir (Metin, 2012).

Dil gelişiminin ana unsuru işitme olduğundan ötürü yetersizlik az miktarda olsa dahi ileriki yıllarda bireyin okuma-yazma gibi akademik becerilerini de olumsuz etkileyecektir (Cesur ve Bıçakçı, 2018). Bu nedenle tanı koyulduktan hemen sonra tıbbi ve eğitsel müdahalelere bir an önce başlamak büyük önem arz etmektedir. Kenndy ark.'larına (2006) göre çift taraflı işitme kayıplarında dahi erken tanı alan çocuklar yüksek dil becerilerine sahip olmuşlardır. İşitme cihazları veya implant uygulamalarının çocukların dinleme ve konuşma becerilerini geliştirdiği ortaya konmuştur (Boons ark., 2013). Aynı zamanda işitme yetersizliğinin bilişsel becerilerin zayıflamasında rol aldığı ifade edilmektedir (Wayne ve Johnsrude, 2015).

İşitme engelli bireylerin beyin görüntüleri incelendiğinde merkezi sinir sisteminin nöral yapısı ve organizasyonunda, özellikle de işitsel kortekste işitme kaybının kalıcı olumsuz etkileri gözlenmiştir (Husain ark.,2011). İşitme yetersizliği yaşayan çocuklar planlı bir çalışmaya hemen başladıkları takdirde akademik olarak akranları gibi başarı gösterebilmektedirler (Topbaş, 2004). Eğitim ortamlarında teknolojinin sağladığı avantajları uygun öğrenme ortamına dönüştürerek sunmak yetersizliklerin azaltılmasına katkı sağlayacaktır (Kuzu, Odabaşı ve Girgin, 2011). Çalışmalar, işitme yetersizliği yaşayan bireylerin, işaret dili programları ve eş zamanlı dönüt veren uygulamalar sayesinde sözcükleri daha hızlı öğrendiklerini göstermektedir (Marschark ark., 2006).

Zihinsel Yetersizlik

Zihinsel yetersizlik, bireyde var olan özellikle bilişsel ve sosyal uyum becerilerindeki kısıtlılık olarak tanımlanmaktadır (Luckasson ark., 2002). Bireyin yaşadığı toplumsal çevre ile uyum içerisinde olmama ve zeka işlevlerinin ortalamanın altında kalması durumu zihinsel yetersizlik olarak adlandırılmaktadır (Sucuoğlu, 2013). Zihinsel yetersizliğe ilişkin en eski tanımlamanın 1200'lü yıllarda "idiot" olarak yapıldığı bilinmektedir (Sevimli, 2022). Sequin, Esquirol, Gaspard, Galton gibi ünlü

bilim insanları zihinsel yetersizliği olan bireyler hakkında yaptıkları çalışmalarla öncü olmuşlardır (Çetinkaya, 2010).

Zihinsel yetersizliğin tanımı ilk kez resmi tanımı ise Esquirol tarafından, idiotluğun bir hastalık olmadığı yalnızca yaşlılarına kıyasla bilgi edinmede daha zayıf oldukları şeklinde yapılmıştır (Akt. Doğançün, 2008). 19. yüzyılda zihinsel yetersizliğin kalıtsal olduğu, iyileştirilemeyeceği ve bu nedenle verilen eğitimin de gereksiz olduğu algısı hâkim olmuştur (Wallin, 1995). Montessori, akıl hastanesine kapatılarak kötü muamele gören ve ilkel davranışlar sergileyen zihinsel engelli çocukları gözlemleyerek onların uygun koşullar sağlandığında normal gelişim gösteren çocuklara yaklaşabilecekleri kanısına varmıştır (Eratay, 2011). Bu doğrultuda Itard ve Sequin'in ışığında zihinsel engelli bireyler hakkında bilgi edinmiş ve fikrini kanıtlamak adına hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukları sınava hazırlamıştır. Çocukların sınavda gösterdikleri başarı Montessori'nin tezini kanıtlamış ve 1897 yılında Roma'da zihinsel engelli çocukların iyileştirilmesi için Orthophreniç okulunun açılmasına destek olmuştur (Çağlar, 1979).

Bireylerin yetersizliğine şiddetine göre bazen bir noktada bazen de yaşam boyu desteğe ihtiyaç duyabilmektedirler (Schalock ark., 2010). Zihinsel yetersizliğin çeşitli sınıflandırmaları mevcuttur. Bireyin durumundan hareketle zihinsel, sosyal, kavramsal ve uygulama alanlarında 4 sınıfa ayrılmaktadır (APA, 2013). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre ise hafif, orta, ağır ve çok ağır olarak gruplandırıldığı görülmektedir (MEB, 2006). Zeka bölümü puanları 50-69 arasında olan hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler, genellikle akademik hayatlarına başladıklarında fark edilmekte, daha somut becerilerde başarılı olabilirken soyut düşünme becerilerinde desteğe ihtiyaç duyabilmektedirler (Çan, 2010). Zeka bölümü puanları 35-49 arasında olan orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler, okuma gibi basit düzeyde akademik becerileri gerçekleştirebilseler de yazı yazmakta zorlanabilmekte, özellikle sosyal becerilerde yetersiz kalabilmektedirler (Melekoğlu ve Kartal, 2019).

Zeka bölümü puanları 20-34 arasında olan ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler, dil ve iletişim becerilerini gerçekleştirmede kısıtlı kalmakla birlikte, öz bakım ihtiyaçlarının giderilmesi konusunda yaşam boyu bir bakım verene ihtiyaç duymaktadırlar (Kütükçü ve Erdoğan, 2010). Zeka bölümü puanları 20'nin altında olan çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip olan bireyler ise yaşam boyu tam bakıma ihtiyaç duymalarıyla birlikte zihinsel yetersizliğe eşlik eden başka hastalıklara sahip olma

ihtimalleri oldukça yüksektir (APA, 2014). Zihinsel yetersizliği olan çocukların öğrenim gördüklerini sınıflarda öğretmenlere de çok iş düşmektedir. Tipik gelişim gösteren çocukların kendileriyle aynı sınıfta kaynaştırma öğrencisi olarak okuyan zihinsel yetersizliğe sahip arkadaşlarıyla aynı oyun veya sırada bulunmak istemedikleri ortaya konmuştur (Yaşaran, Batu ve Özen, 2014). Bu durum zihinsel yetersizliğin sosyal boyutuyla ilgilidir ve bu çocukların topluma kazandırılmasında kritik önem arz etmektedir.

Çoklu Yetersizlik

Çoklu yetersizlik bireyin kendisini etkileyen bir yetersizliğin yanında hemen hemen aynı oranda kendisine eşlik eden başka bir yetersizliğin daha bulunması durumudur (Sarı, 2013). Özürlülerin Eğitimi Kanunu (The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), 2004 yılında çoklu yetersizliği bireyin birden fazla yetersizliğe sahip olmasından ötürü tek yetersizlik için eğitim verilen eğitim hizmetlerinden yararlanamama olarak tanımlamıştır.

Çoklu yetersizlik durumu bazı kaynaklarda çoklu yetersizlik olarak ele alınırken bazı araştırmacılar tarafından da ağır çoklu yetersizlik olarak ele alınmıştır. Çoklu yetersizliklerde eşlik eden her bir hastalık bir diğer hastalığın etkisini artırmakta ve yetersizliğin artmasına sebep olmaktadır (Orelve&Sobsey, 1996). Ağır ve çoklu yetersizliğin tanımı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın geliştirmiş olduğu eğitim uygulama okulu eğitim programına (2022) göre bireyin dil, sosyal, duygusal ve davranışsal becerilerinde problemlerin gözlenmesi ve öz bakım becerilerini gerçekleştirmede yetersiz kalması olarak yapılmıştır.

Ağır düzeyde çoklu yetersizliği bulunan bireyler fiziksel ve ruhsal gelişim alanlarında olumsuz etkilenmişlerdir (Westling ve Fox, 2009). Sucuoğlu ve diğerlerine (2010) göre ağır çoklu yetersizliğin tanımı ise bireyin, fiziksel, duyumsal, sosyal ve/veya zihinsel normlara göre ortalamanın üç standart sapma altında kalan bireyler olarak yapılmıştır. Çoklu yetersizlikleri olan bireylere bakıldığında soyut düşünme becerileri gerektiren sentez ve analiz gibi becerileri gerçekleştirmekte güçlük çektikleri görülmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2009). Bireylerin fiziksel anlamda

yaşadıkları kısıtlılık yanında kişisel-sosyal alanda da kısıtlı davranışlar sergilemektedirler (Hardman, Drew ve Egan, 2017).

Günümüzde birden fazla engeli olan bireylerin sayısının git gide arttığını belirtirken bu durumun aynı zamanda farkındalık ve teşhisin daha yaygın hale gelmesiyle de ilgili olduğunu belirtmek gerekmektedir (Chaudhari ark., 2004). Bireylerin topluma kazandırılması ve kısıtlılıklarının en aza indirilebilmesi adına destek hizmetlerine mümkün olan en erken zamanda başlamaları gerekmektedir. Özellikle ileri düzeyde çoklu yetersizliğe sahip olan bireyler destek almadıkça çeşitli etkinlikleri kendi kendilerine gerçekleştiremedikleri görülmektedir (Tekin-İftar, 2000).

Görme Yetersizliği

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2012) göre görme yetersizliği olan bireyler, görme becerisinin kısmen ya da tamamen ortadan kalkması sebebiyle özel eğitim veya destek eğitime ihtiyaç duyan bireylerdir. Buna ek olarak göz protezi kullanan, renk körlüğü ve gece körlüğü yaşayan bireyler de görme engelliler grubuna dahil olmaktadır (Atıcı, 2007).

Görme engeli çeşitli sebeplerden dolayı meydana gelmiş olabilmektedir. Yaşamın ilk 5 yılında görülen görme yetersizlikleri doğuştan görme yetersizliği olarak ifade edilir (Dönmez, Sümer ve Uyaroğlu, 2011). Görme kaybıyla ilgili bazı ölçütler bulunmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü'ne (2006) göre bireyin görme netliği 20/400 ile 20/1200 arasında bulunuyorsa görme kaybının varlığı söz konusu olmaktadır. Bireylerin mümkün olan en üst düzeyde akranlarına ulaşabilmesi adına en erken dönemde destek eğitime başlanması gerekmektedir. Bu bireyler hem okul hem de günlük hayatta soyut düşünme becerileri gerektiren durumlarda başarısız olabilmektedir (Kızar, 2012).

Görme yetersizliği bireyin akademik yaşantısına olumsuz etki etmesinin yanında kendi sosyal çevresini oluşturması üzerinde kısıtlılığa yol açması sebebiyle (Tuncer, 2005) sosyal yaşantısını (Kanner, 1943) ve benlik algısını olumsuz etkilemektedir (Beaty, 1991). Görme yetersizliğine sahip bireylerin içinde bulundukları sosyal ve fiziksel durumla baş edebilmelerini sağlamak için bireyselleştirilmiş eğitim programlarını psikolojik destekle yürütmek gerekmektedir (Sacks ve Barclay, 2006).

İkinci dünya savaşı sonrasında bugün kaynaştırma adını verdiğimiz, tipik gelişim göstermeyen çocukların tipik gelişim çocuklarla birlikte okuması fikri ortaya çıkmış ve buradan hareketle ilk kaynaştırma eğitime başlayan engel grubu görme engelliler olmuştur (Çetinkaya, 2010). Türkiye’de görme engellilerin eğitimi adına ilk hareket 1889 yılında İstanbul’da Ticaret Mektebi’nde başlamış olup (Arslan ark., 2014), 1921 yılında İzmir’deki Sağır, Dilsiz ve Körler Okulu ile devam etmiştir (Aydın, 2011).

Duygusal ve Davranışsal Bozukluk

Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği’ne (2006) göre sosyo-kültürel olarak kendisinden beklenen davranışları sergilemeyen ve bu sebeple özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireyler duygusal davranışsal bozukluğu olan bireylerdir. Bir sağlık problemi veya zihinsel yetersizliğe bağlı olmayan uyumsuzluk, eğitim hayatında bir takım problemler, uygunsuz davranışlar, kaygı, depresyon, saldırganlık gibi normal dışı davranışlar sergilemektedirler (Gulchak ve Lopes, 2007).

Okul öncesi ve okul çağındaki çocuklardan psikolojik problemi olanların neredeyse yarısının duygusal-davranışsal bozukluğu olduğu belirtilmektedir (Roberts, Attkisson ve Rosenblatt, 1998). Küçük yaşlarda ortaya çıkan ve önlenmeyen duygusal-davranışsal bozuklukların bireyin yaşı ilerledikçe şiddetinin de arttığını göstermektedir (Beard ve Sugai, 2004; Fergusson, Horwood ve Ridder, 2005). Yapılan çalışmalar, çocuklarda en yaygın görülen davranış bozukluklarının tırnak yeme, idrar ve dışkı kaçırma, parmak emme gibi bozukluklar olduğunu ortaya koymaktadır (Derman ve Başal, 2013). Aynı zamanda küçük yaşta görülen davranış bozukluklarının bireyin yaşamının ileriki yıllarına da etki ettiği görülmektedir (Emond ark., 2007).

Çalışmalar duygusal ve davranışsal bozukluklar gösteren bireylerin içe dönük ve dışa dönük olmak üzere ikiye ayrıldıklarını göstermektedir (Kauffman ve Landrum, 2015). Dışa dönük çocuklar kendisine ve başkasına hem fiziksel ve duygusal zarar verecek davranışlarda bulunurken, (Bennett, Lipman, Racine, ve Offord, 1998) içe dönük çocuklar ise sosyallikten uzak ve çekingen davranışlar sergilemektedirler (Gresham, Lane, MacMillan ve Bocian, 1999). Bu konuda elde edilen veriler keskin olmamakla birlikte içe dönük davranışların daha çok kızlar tarafından, dışa dönük davranışların ise erkekler tarafından sergilendiği görülmektedir.

Duygusal ve davranışsal bozukluklar çeşitli sebeplerden meydana gelebilmektedir. Madde bağımlılığı, şiddet, kısıtlı ekonomik koşullar gibi etmenler duygu ve davranış bozukluklarına yol açabilmektedir (Conror ve Brown, 2004). Çalışmalar incelendiğinde ebeveyn tutumlarının niteliğine göre çocuğun davranışlarının şekillendiği görülmektedir (Trawick-Smith, 2017; Baumrind, 1966; Yavuzer, 2008; Brannan ve Heflinger, 2006). Problemi azaltmak veya ortadan kaldırmak amacıyla önleme çalışmalarına başta okullarda olmak üzere bir an önce başlanması gerekmektedir (Jenson, 2010).

Dil ve Konuşma Güçlüğü

Yaşamın ilk bir yılı alıcı dilin ifade edici dille yavaş yavaş birleşmeye başladığı zamandır. İletişim temel unsurlarından biri de sözel iletişimdir. Bireyin sosyal çevresi ile sözel iletişim kurmakta zorlanması dil ve konuşma bozukluğu olarak adlandırılmaktadır (Konrat, 2003). Dil ve konuşma bozuklukları gelişimsel veya edinilmiş olarak meydana gelebilmektedir (Owens, 1988). Konuşma güçlüğü ise konuşma sisteminin bir veya birkaç kısmında görülen bozukluk olarak ifade edilmektedir (Justice, 2006).

Dil ve Konuşma bozuklukları çeşitli sebeplerden meydana gelebilmektedir. Nedeni tam olarak bilinmemekle beraber, kalıtsal ve çevresel etmenler, doğum öncesi veya sonrası gelişen koşullar gibi birçok etmenden kaynaklanabilmektedir (Çiyiltepe ve Topbaş, 2015). Dil ve konuşma becerilerinin gelişebilmesi için işitme sisteminin de sağlıklı olması gerekmektedir. Bu noktada bireyin işitme kaybının olmaması dil ve konuşma açısından önem taşımaktadır. Bireyin işitme kaybından doğan sesleri yakalayamama onu aynı zamanda sosyal alanda da olumsuz etkilemektedir (Clark, 1981). İşitme kaybı etkilenme şiddetine göre dil ve konuşma bozukluklarına zemin hazırlamaktadır (Sennaroğlu, 2003).

Dil ve konuşma bozukluklarının görülme sıklığı yüksek olmamakla birlikte dil ve konuşma bozukluklarını daha çok ses bozuklukları ve kekemelik oluşturmaktadır (Maviş, 2017). Çocukların erken yaşlarda anne ve babaları ile nitelikli sözel iletişim kurmaları dil ve konuşma bozukluklarının erken yaştaki seyri açısından önem taşımaktadır (Paul ve Froma, 2011). Dil ve konuşma ile ilgili yaşanan problemler bireylerin akademik hayatını da etkilemektedir. Dil ve konuşma bozukluğu yaşayan çocuklara öğrenme güçlükleri de eşlik etmektedir (Lewis, Freebairn ve Taylor, 2000).

Özel Öğrenme Güçlüğü

Özel öğrenme güçlüğü bireyin hem iletişimsel hem de akademik olarak beceri edinimi ve bu becerilerin ortaya konmasında güçlük çekmesidir (Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Bir başka tanıma göre bir veya birden fazla yetersizliğin bir arada kaynaklanmasından doğan öğrenme problemlerinin ortaya çıkması durumudur (IDEA, 2004). Başka bir tanıma göre ise özel öğrenme güçlüğü, bireyin zekası ve yaşı ile örtüşmeyen ve sebebi ortaya konamayan davranışlar göstermesidir (Morrisson, 2016). 1960'lı yılların başın "öğrenme güçlüğü" yerine "zihinsel engel" terimi kullanılmaktaydı (Lloyd, 1993).

Özel öğrenme güçlüğü kendi içerisinde hafif, orta ve ağır olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. Hafif düzeyde görülen öğrenme güçlüğünde birey çok az bir alanda kısıtlılık yaşamakta ve destek eğitim alarak akranlarına kolayca uyum sağlayabilmektedir. Orta düzeyde görülen öğrenme güçlüğünde bireyin birkaç alanda kolayca fark edilebilecek ölçüde zorlanması ve tipik gelişim gösterebilmesi adına bir takım uyarlamalar yapılması gerekmektedir. Ağır düzeyde görülen öğrenme güçlüğünde ise birey birçok alanda zorlanmakta ve bunun yanında sadece gerekli düzenlemelere değil yoğunlaştırılmış özel eğitime ihtiyaç duymaktadır (Çakıroğlu, 2019). Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocukların fark edilebilmesi için en uygun ortam okul ortamıdır. Bu nedenle bu bireylerin tipik özelliklerini bilmek ve buna uygun eğitim ortamı hazırlamak bireyin akranlarıyla uyum gösterebilmesi adına kritik önem taşımaktadır (Melekoğlu, 2019; Cook ve Armbruster, 1983). Özellikle ilkokulun ikinci yılı çocuğun fark edilebilmesi ve doğru rehberlik alabilmesi adına büyük önem arz etmektedir (Morrisson, 2016).

Özel öğrenme güçlüğü DSM-V'te (2013) (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) okuma bozukluğu (disleksi), aritmetik bozukluk (discalculi), yazılı anlatım bozukluğu (disgrafi) ve başka türlü adlandırılmayan öğrenme bozuklukları olarak 4 ayrı sınıflama şeklinde ele alınmaktadır. Okuma bozukluğu olan çocuklarda daha çok yazılı iletişim ve akademik becerilerde güçlük, okuduklarını anlayamamanın yanında görsel ve işitsel algıda kısıtlılık görülmektedir (Vaughn, Bos ve Schumm, 2003). Aritmetik bozukluğa sahip çocuklar temel matematik işlemlerini içeren hesap yatma becerisini gerçekleştirmede zorlanmaktadır (Özçivit Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Yazılı anlatım bozukluğu olan çocuklarda ise yazı dilindeki hatalar, kısa süreli hafızayı

kullanmayı gerektiren işittiğini yazıya aktarma becerisinde güçlük, yazma becerisi için gerekli motor becerilerde kısıtlılık gibi problemler görülmektedir (Lupueac, 2014).

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

Bireyin kendinden beklenmeyen şekilde dikkat eksikliği, hareketlilik ve dürtüsellik davranışlarını sergilemesi dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olarak değerlendirilmektedir (Jacobs ve Petermann, 2007). DSM-IV'e (2007) göre dikkat eksikliğinin belirgin olduğu tip, dürtüsellüğün belirgin olduğu tip ve karma tip olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır.

DEHB, 18. yüzyılda "kötü çocuk" olarak ifade edilirken (Schachar, 1986) George Still tarafından 1902 yılında "ahlaki kontrolün ileri yetersizliği olarak tanımlanmıştır (Kayaalp, 2008). Hareketlilik kimi aileler için normal dışı kabul edilirken kimi aileler içinse çocukluğun olağan parçasıdır. Dolayısıyla çocuğun sergilediği davranışlar aşırı boyutlara ulaşmadığı sürece tipik gelişim gösteren çocuktan ayırmak bazen zor olabilmektedir (Oas, 2001). Yaygın şekilde çocuklarda görülürken ilerleyen yaşla birlikte giderek azaldığı ifade edilmektedir (Hill ve Schoener 1996). Fakat bu görüşü çürütecek şekilde bir takım olaylar incelendiğinde yetişkinlikte de problemin devam ettiği görülmektedir (Faraone ve ark. 2000).

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun insanlar tarafından yeni kuşağa atfedilmesine karşın bu bireylerin eskiden beri var olduğu fakat isimlerinin "yaramaz, başına buyruk" olarak ifade edildiği bilinmektedir (Stark-Städele, 2005). Genel olarak aşırı hareketli, yerinde duramayan çocuklar için hiperaktivite ihtimali söz konusu olsa da sakin çocuklarda da bu durumla karşılaşılabilceği bilinmelidir (Abalı, 2012). DEHB tanımlı bireylerin sosyal becerileri gerçekleştirilmede problem yaşadıkları bilinmektedir (Greene ark., 1996). Sosyal etkileşimde bireylerin karşılıklı iletişim kurmaları ve birbirlerinin anlamaları önemli bir unsurdur. Fakat bu çocukların bir başkasının duygu durumunu kavrayabilme konusunda yeterli olmadıkları ortaya konmuştur (Yuill ve Lyon 2007).

Birey dünyaya gelmeden önce veya sonra anne adayının yaşam şekli dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ihtimalini artırmaktadır (Şenol, 2008). DEHB'li bireylerin ileriki yıllarda kötü alışkanlık ve yanlış davranışlarda bulunma ihtimalinin daha

yüksek olduğu ortaya konmaktadır (Wilson ve Levin, 2005). Bunu doğrular nitelikte bir başka görüş ise bu bireyler ileriki yıllarda psikopat olmasalar dahi psikolojik yönden sapmış kişi davranışları sergileme açaoısından risk altında olduklarını ortaya koymaktadır (Fowler ark., 2009). Yapılan çalışmalara (Klein ve ark., 2004) göre ebeveynlerin davranışları ve ev ortamının düzenlenmesi tedavi sürecinin temel unsurlarındandır.

Üstün Yeteneklilik

Üstün yetenekli bireyler bulundukları gelişim dönemi ve akranlarıyla kıyaslandığında kendinden beklenen potansiyelin üstünden tutum ve davranış sergileyen kişilerdir (Callard-Szulgit, 2003; Horn, 2002; Feldhusen, 1997). Üstün yetenekli çocukları belirlemede kullanılan yöntemler genel olarak eleştirilmekte ve yeterince duyarlı bulunmamaktadır (Daugherty & White, 2008). Bu nedenle bireylerin potansiyellerini belirlemek için geçerli ve güvenilirliği yüksek yöntemlere ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Scott ve Delgado, 2005). Üstün yetenek yaygın olarak ‘‘zeka’’ kavramıyla özdeşleşmektedir. Yapılan testler sonucunda zeka bölümü puanı 130 ve üzeri olan bireyler üstün yetenekli olarak kabul edilmektedir (Ersoy ve Avcı, 2004).

Bireyler zeka bölümü puanlarına göre hafif, normal, çok üstün, olağanüstü üstün ve dahi seviyesinde üstün yetenekli olmak üzere 5 ayrı gruba ayrılmaktadır (Gross, 2000). Üstün yetenekli çocuklar hâlihazırdaki müfredatın ihtiyaçlarını karşılayamayacağından ötürü kendileri için geliştirilmiş sistemlere ihtiyaç duymaktadırlar (Renzulli ve Reis, 1985).

Bazı görüşler üstün yetenekli öğrencilerin normal gelişim gösteren çocuklardan ayrılarak kendilerine uygun ortamda kendileri gibi olan öğrencilerle aynı ortamda eğitim almaları gerektiği yönündedir (Levent, 2011). Bu görüşün karşısında olanlar ise öğrencilerin normal ve üstün olarak ayrılmasının toplum içerisinde seçkin bir kesim oluşturarak ayrımcılık yaratmaya sebep olacağını ifade etmiş ve zaten başarılı olan bireylere ayrı ve özel bir eğitim ortamı sunmanın gerekli olmadığını belirtmişlerdir (McDaniel, 2002; George, 2003). Fakat çalışmalar bu bireylerin kendileri için hazırlanmış ortamda yetiştirilmeleri gerektiğini göstermektedir (Rogers, 2002).

Üstün yetenekli bireyler için sunulan eğitim ortamında öğrencilerin bilgileri anlamlı şekilde kavrayabilmeleri ve edinimlerini kendi tercihleri doğrultusunda göz

önüne koyabilmeleri adına “öğretimi farklılaştırma” düşüncesi temel alınmaktadır (Anderson, 2007). Üstün yetenekli çocukların potansiyellerinin değerlendirilmesinde ebeveynlere ve öğretmenlere çok işi düşmektedir. Çünkü bireyin doğru yönlendirilmeyen potansiyellerinin zamanla azalacağı düşünülmektedir (Simonton, 1988). Kendi potansiyeline elverişli koşullarda yetişen bireylerin daha sağlıklı olacağı düşünülmektedir (Dağlıoğlu, 2005). Üstün yetenekli bireylerin akranlarına kıyasla üstün oldukları taraflarının yanı sıra iyi olma hallerinin daha düşük olduğu ortaya konmaktadır (Reijnders, 2015).

Otizm Spektrum Bozukluğu

Otizm Spektrum Bozukluğu, erken yaşlarda kendini göstermeye başlayan ve yaşam boyu süregelen nörogelişimsel bir bozukluktur (DSM-V, 2013). Otizmi yaşam boyunca devam edecek olan sosyal iletişim becerilerinde zayıflık, devamlı olarak aynı biçimde tekrar edilen, kısıtlayıcı davranış ve nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmışlardır (Boyd ve Shaw, 2010; Frith ve Happe, 2005). Otizm, modern anlamda ilk kez 1943’te Leo Kanner tarafından “erken çocukluk psikozu” olarak tanımlanmıştır (Kanner ve Eisenberg, 1958). 1801 yılında Fransa’da bir doktor olan Itard, “Vahşi Çocuk” olarak ifade edilen ve sıradan olmayan davranışlar içerisinde olan çocuğun bu davranışlarının toplum içinde yaşamamış olmasından kaynaklandığını düşünmüştür. Bu durum bugünkü bilgiler ışığında değerlendirildiğinde “vahşi çocuğun” neredeyse kesin bir şekilde otizmlili olduğu görülmektedir (Wing, 2002).

Önceki yıllarda bir hastalık olduğu ve doğumdan itibaren var olduğu düşünülen (Gurrieri, 2012) otizmi tanılamada ilk adım 20. yüzyılın sonlarına yaklaşırken Israil Kolvin tarafından “Erken Bebeklik Otizmi” ve “Çocukluk Şizofresini” şeklinde gruplandırılarak atılmıştır (Doğangün, 2008). Amerika’da otizmin sebebine alternatifler üretilen 1840’lı yıllarda yapılan 10 yıllık çalışma sonucunda aşıllarda bulunan cıva kullanımıyla birlikte otizmlili çocuk sayısındaki grafiğin yukarı doğru gittiği görülmüştür (Rimland, 2000). Rutter, (1983) otizmin eski ya da modern sayılabilecek birçok sebebinin yanında ortak kararın bireyin nörolojik ve biyolojik etmenlerinden ortaya çıktığı görüşündedir. Bu görüşü doğrular nitelikteki, bir çalışma 2016 yılında gerçekleşmiştir (Tick ark., 2016). Bir meta-analiz yayınlanmış buna göre otizmin %74 oranında kalıtımla

ilgili olduğu fakat bunun yanı sıra DNA ile ilgili olamayan etmenlerin de otizm üzerinde etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur.

Bugün hala nedeni tam olarak bilinmeyen otizm için en doğru kaynaklardan biri olan DSM-V incelendiğinde A tipik otizm, Asperger bozukluğu, çocukluk dezintegretif bozukluk, yüksek işlevli otizm, başka türlü adlandırılmayan otistik bozukluk gelişimsel bozukluklar olarak tümü bir grup altında listelenmiştir (DSM-V, 2013). Otizmin yaygınlığında bir artış olup olmadığı ile ilgili tartışmalar bugün hala devam ederken 1970'lerin sonuna doğru bunun 4/10000 olduğu (Rutter, 1978) ve gelişmiş ülkelerinde son yıllarda bu sayının yaklaşık olarak 150/10000 olduğu belirtilmektedir (Baxter ark., 2015).

Ülkemizde otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin sayısı kesin bir şekilde bilinmemekle beraber Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2019) verilerine göre özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin yarısından fazlasının otizmlili çocuklara eğitim ortamı sunduğu bilinmektedir. Kromozomal hastalıkları olanlar (DiGuseppi ark., 2010), anne veya babada psikopatik rahatsızlıkların bulunması (Jokiranta ark., 2013) ve özellikle babanın ileri yaşta çocuk sahibi olmasının otizm açısından risk faktörü oldukları belirtilmiştir (Sandin ark., 2016). Bunların yanı sıra erken doğan ve doğum kilosu 2500 g altında doğan bebeklerin de otizm açısından risk altındadırlar (Schendel ve Bhasin, 2007).

Araştırmacılar otizmin erkeklerde daha yüksek oranda görüldüğünü ve bu oranın 1/3 şeklinde olduğunu ifade etmektedir (Loomes, Hull ve Mandy, 2017). İletişim güçlüklerinin kız çocuklarında daha iyi maskeleyerek kamufle edebilmelerinden ve otizmin kadın fenotipi ile erkek fenotipi arasındaki farklılıklardan ötürü özellikle ilköğretim döneminde fark edilmelerinin daha zor olduğu düşünülmektedir (Baren-Cohen ark., 2009).

Otizmin doğası gereği görülen sosyal iletişimde yetersizlik ve tipik otizm davranışları sebebiyle otizmlili çocuklar akranları tarafından zorbalığa uğrayabilmektedirler (Attwood, 2006). Uzmanlar otizmi fark etme ve eğitsel becerilerdeki değişkenliğin öğretmenin deneyimine, hangi alanda daha yetkin olduğuna ve uzmanlık alanının yanında aldığı ek eğitimlere bağlı olduğunu düşünmektedirler (Jones, Goddard, Hill, Henry ve Crane, 2014).

Keen ve diğerleri (2016) otizmli çocukların güçlü ve zayıf oldukları alanları incelemişlerdir. Çalışmalara göre akademik becerilerdeki yetkinlik değişkenlik göstermekte, bazı becerilerde üst seviyede performans sergilerken bazı becerilerde ise oldukça düşük performans sergilemişlerdir. Temel okuma puanları beklenen üstünte veya zeka bölümü puanlarıyla uyumluluk gösterirken okuduğunu anlama puanları düşük çıkmıştır (Jones ark., 2009; Mayes-Dickerson ve Calhoun, 2003; Troyb ark., 2014).

2.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Gelişimsel Özellikleri

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklar 1943 yılında Leo Kanner tarafından genellikle üç yaşına kadar ortaya çıkarak, tekrar eden basmakalıp hareketler, dikkat çekici şekilde olağan dışı nesnelerle ilgilenme ve kendisinden beklenen gelişim basamaklarında yetersizlik gösterme olarak tanımlanmıştır (Anlar, Serdaroglu ve Yakut, 2008). Tüm otizm belirtilerinin görülmesinin yanında hafif otizm olarak düşünülen asperger sendromuna kadar yayılan nörogelişimsel bozukluk olarak kendini göstermektedir (Jeste ve Geschwind, 2014). OSB'li çocukların neredeyse yarısının sözel iletişim becerilerini yerine getirmede güçlük çektiği bilinmektedir (İftar, 2012). Genel olarak sosyal iletişim becerileri ve akranlarıyla uyumlu iletişim becerileri kısıtlıdır, dil gelişiminde geride kaldıkları gözlenmektedir, oyun kurma veya gelişim seviyesine uygun oyun oynama konusunda yetersizdirler, genellikle nesneleri amacına uygun olarak kullanmazlar ve alışkanlıklarına sıkı sıkıya bağlıdırlar (Birkan, 2010). Otizmin erken teşhisi için bebeklik dönemi için değerlendirilebilecek bir takım işaretlerin olduğu belirtilmektedir. Bebeğin göz teması kurmaktan kaçınması, karşısında dil çıkarın kişiyi taklit etmemesi, kucağa alınmaya karşı direnç göstermesi gibi durumların otizm açısından dikkate alınması gerekmektedir (Korkmaz, 2005).

Bilişsel Özellikleri

Otizmli bireylerin yürütücü işlevlerin gerçekleştirilmesi için gerekli olan bilişsel beceriler bakımından yetersiz oldukları belirtilmektedir (Towle-O'Brien, 2013). Yürütücü işlevler; hafıza, bilginin gruplanması veya grup değiştirilmesi, planlama, dürtü kontrolü ve düşünce esnekliğini içeren süreçleri ifade etmektedir (Ozonoff, Pennington ve Rogers, 1991). Bilinen otizm teorilerinden olan Zihin Kuramı (Baron-Cohen, Leslie

ve Frith, 1985) bireylerin “zihin körü” olduklarını ileri sürerek sosyal bozulmalar yaşadıklarını açıklamıştır. Otizmlı çocukların bilişsel alanda yaşadıkları bir diğer ise davranışlardaki sebep-sonuç ilişkisini kuramamaları ve yine buradan doğan iletişim güçlükleri yaşamalarıdır (Kellman, 2001).

Beynin işleyiş tarzının otizmin seyri ile ilgili olduğu belirtilmektedir. Özellikle dürtü ve duygularla ilgili olan amigdala fonksiyonlarının bozulması çıkarım yapma, görsel dikkat ve sosyal biliş gibi alanlarda yetersizliklere sebep olmaktadır (Baron-Cohen ark., 2000; Saitovitch ark., 2012; Klieman ark., 2012). Karar verme, bir başkasının bakış açısını anlama ve yorumlama, taklit yapmada rol oynayan ayna nöron sistemindeki aksaklıklar yaşayarak bilişsel becerilerde yetersizlik yaşamaktadırlar (Williams, Whiten ve Singh, 2004). Karşılarındaki kişinin bedensel hareketleri ile iletişim bağlantısını kurmada yaşadıkları güçlük iletişim becerilerini etkilemektedir (Özlü-Fazlıoğlu, Baran, 2004). El çırpma, sallanma, başına vurma gibi kendini gösteren stereotipik davranışların yürütücü işlev bozukluklarından kaynaklandığı ileri sürülmektedir (LeMonda, Holtzer, ve Goldman, 2012).

Toplum tarafından otizmlı çocukların zeki olduğuylla ilgili yaygın bir kanı olmakla beraber gerçekte otizmlı çocuklar neredeyse zihinsel yetersizliğe sahip çocuklarla benzer bilişsel özellikler göstermektedir (Mastropieri ve Scruggs, 2016). Otizmlı çocukların neredeyse yarısından fazlasının zeka bölümü puanlarını 50 puanın altında olduğu ortaya konmuştur (Long, Gurka ve Blackman, 2011).

Sosyal Özellikleri

Tipik gelişim gösteren çocuklar için yaklaşık olarak 8. ay civarında amaçlı hareketler görülmeye başlar. Bu dönemde bebekler bakım verenin ilgisini çekmek adına isteyerek oyuncağını yere atabilir veya bakım vereni çağırmak için kendince bir yol geliştirerek bilinçli hareketlerde bulunabilir (Paul, 2008). OSB’li bireylerin yıllar içinde davranışları incelendiğinde başkalarıyla iletişime geçme ve iletişimi sürdürme, göz teması kurma, oyun kurma gibi davranışlarında giderek azalma gözlenmiştir (Chawarska ve Volkmar, 2005). Kendileriyle iletişim kurulduğunda sosyal ipuçlarını takip edemez, jest ve mimikleri yorumlayamazlar (Tyson & Cruess, 2012).

Araştırmalar otizimli çocuğa sahip ebeveynlerin çocuğu diğer özel gereksinim türlerinden birine sahip olan ailelere kıyasla çocuklarının akran zorbalığı, kendini akranlarından farklı hissetme ve kendini izole etme gibi sebeplerden ötürü çocuklarının yalnız kalmalarından daha çok endişe ettiğini ortaya koymaktadır (Lee, Harrington, Louie ve Newschaffer, 2008; Bauminger, Shulman ve Agam, 2003; Locke, Ishijima, Kasari ve Londra, 2010). Kimi araştırmacılar sosyal yetersizliklerin bireyin sosyal ilgisinin yeterince pekiştirilememesinden dolayısıyla da bireyin sosyal motivasyonunun oluşmamasından veya ket vurulmasından kaynakladığını görüşünü savunmaktadırlar (Klin ark., 2002).

Uzmanlar sosyal ilgiyi artırmak için özellikle küçük yaşlardan itibaren sosyal ipuçlarını takip ederek sorularını dikkatle dinlemeyi, ilgiyle yanıtlamayı ve anlattıklarını yorumlamayı önermektedirler (Dawson ve diğerleri, 2004). Sosyal iletişim becerileriyle çocuklarda görülen istenmedik davranışlar arasında bir ilişki olduğuna dair yeni görüşler bulunmaktadır. Buna göre etkileşim kurma yoluyla istenmedik davranışların ortadan kaldırılabileceği ifade edilmektedir (Sucuoğlu, 2014). Otizimli ocuklarda görülen dönme, kanat çırpma, dönen nesnelere ilgi, nesneleri amacına uygun kullanmama gibi davranışların sosyal becerilerdeki eksikliklerden kaynaklandığını ifade edilmektedir (Reed, Hyman ve Hirst, 2011).

Otizimli bireyler hangi uyaranlara ne derece tepki verdiklerini gözlemleyebilmek adına bir deney yapılmıştır (Dawson ark., 1998). Bir oda içerisine sosyal ve sosyal olmayan uyaranlar yerleştirilmiştir. Sosyal uyaranlar, el sallama, isimle seslenme gibi karşılıklı etkileşim gerektiren uyaranları barındırırken, sosyal olmayan uyaranlar ise görünmeyen bir alandan gelen sesi içermekteydi. Araştırma sonucunda otizimli çocukların hem sosyal hem sosyal olmayan uyaranlara kontrol grubuna kıyasla daha az ve gecikmeli tepki verdiği fakat sosyal uyaranlara tepki vermede daha bariz bir şekilde geride kaldıkları gözlenmiştir. Sosyal olmayan uyaranlar için iki grup arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Dil zellikleri

Otizimde ilk belirtilerden biri dil gelişiminde görülen yetersizliklerdir. Tipik gelişim gösteren bebekler alkış yapma, komik ifadeler veya ses yapma, öpücük gibi davranışlara

gülerken otizmlı bebeklerin bunlara tepki vermediği veya ağlama/çığlık atma yoluyla karşılık verdiği gözlenmektedir (Mundy ve Gomes, 1997; Tager-Flusberg, 2000).

Otizmlı çocukların yaklaşık olarak yarısının sözel iletişim becerilerini gerçekeştiremedikleri ifade edilmektedir (Kırcalı-İftar ve Odluyurt, 2014). Otizmlı çocukların birçoğu hiç konuşmamaklar beraber, işaret etme yoluyla da olsa iletişim kurmadıkları belirtilmektedir (Ege, 2006). Var olan sosyal iletişim problemlerinin temelinde dil gelişimdeki geriliklerin bulunduğu ifade edilmektedir (Bayraktar, 2007). Bir yaşından itibaren anlamlı olmayan sesler çıkarma, 16. aya gelindiğinde hala tek sözcüklerin olmamış olması ve iki yaşında iki kelimedenden oluşan cümlelerin olmaması dil gelişimindeki yetersizlikleri ifade etmektedir (Bodur ve Soysal, 2004). İşaret edilen nesneye geri dönütte bulunmama veya herhangi bir nesneyi işaret etmeme gibi ortak dikkatte görülen problemler alıcı dil ve ifade edici dil becerilerindeki yetersizliklerin göstergesidir (Jones ve Carr, 2004). Ortak dikkat ile dil gelişimi arasındaki ilişkiye bakıldığında ortak dikkatin bireyin kelime hazinesiyle ilişkili olduğu ortaya konmaktadır (Rogers, 2003). İlerleyen yaşlarda nesnelerin isimlerini bilebilir ve söylenen nesneye yönelebilir ya da az basamakla basit yönergeleri yerine getirebilirler (Wing, 2012). Konuşma biçimlerinde vurgu ve tonlamalar, iniş çıkışlar veya duygu akışı olmamaktadır (Ege, 2006). Bazı eğitim modelleri otizmlı çocukların dil edinim süreçlerinde kullanılarak bu alandaki etkisini kanıtlamıştır. Montessori metodu da otizmlı çocukların günlük yaşam becerileri yoluyla çevreye uyum sağlamalarını hedefleyerek dil ediniminde kazanç sağlamıştır (Montessori, 1997).

Duyusal Özellikleri

Otizmlı çocuklarda farklı şekillerde duyu problemleri gözlenmektedir. Dokunma, dürtüsellik, denge kurma, tatma veya koklama gibi becerilerde hassasiyet yaşayabilmektedirler (Diken, 2015). Parlak nesne veya ortamlara, gürültüye veya çeşitli dokuya sahip nesnelere karşı duyarlıdırlar (Odluyurt ve Batu, 2011). Yaşanan bu duyu hassasiyeti bireyin akademik gelişimini de olumsuz etkilemektedir (Kayaoğlu ve Görür, 2013; Balıkçı, 2013). Dokunma yani taktıl sisteminin hücreleri deri yüzeyinin altındadır. Bu sayede beynimize çevreyle ilgili sinyaller gider. Esen rüzgarı, bir nesnelerin yapısını, ısıyı dokunma duyusu sayesinde anlarız. (Schultz, 2013).

Otizimli çocuklarda yiyecekleri reddetme, ellerini hiçbir yere dokundurmama, bazı giysileri özellikle reddetme, kirlenmiş, ıslanmış veya tüylü eşyalara dokunmaktan kaçınma duyu hassasiyetlerine bağlı davranışlar gözlenebilmektedir. Çocukların duyularını doğru yönetebilmesi ve bu hassasiyetlerin ortadan kalması için ‘’duyu bütünleme’’ kavramı gündeme gelmektedir (Magalha~es, 2008; Cabral Silva ve Tudella Martinez, 2015; Schaaf ve Miller, 2005). Yaşadığı duyu hassasiyetine uygun şekilde duyu bütünleme terapisi görmeyen çocuklar, hayatın olağan akışını yakalamakta ve uyum göstermekte zorlanmaktadırlar (Armstrong, Redman-Bentley ve Wardell, 2013; Bar-Shalita, Parush ve Vatine, 2008).

Gelişimde krtik dönemler vardır (Senemoğlu, 2013). Özellikle bu dönemlerde bireyin ihtiyaç ve ilgileri doğrultusunda doğru duyu uyaranları sağlanmadığında beynin gelişmesinde sapmalar ve problemli davranışlar ortaya çıkmaktadır (Sidar ve Öztop, 2017). İlkokul çağındaki otizimli çocuklarla yapılan çalışmada (Özakın, 2018) duyu bütünleme terapisinin özellikle vücut farkındalığını oluşmasında etkili olan proprioseptif duyu ve devinimsel becerilerde olumlu ilerlemeler kaydedildiği ortaya çıkmıştır.

2.3. Aile Kavramının Tanımı ve işlevleri

Aile kavramına ilişkin pek çok tanım yapılsa da genel olarak yaşamını bir başkası ile aynı ortamı ikiden fazla kişiyle paylaşarak sürdüren, karşılıklı bağ ve sorumlulukların olduğu en küçük toplumsal birim olarak ifade edilmektedir (Allender ve Spradley, 2005). Aileyi oluşturan bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması ve çeşitli etkinliklerle devam ettirilmesi ailenin işlevi olarak ifade edilmektedir (Stuart ve Laraia, 2004).

Ailenin temel görevinin nesli devam ettirmek, bakım vermek ve bireylerin topluma kazandırılması olarak kabul edilmektedir (Kılıç, 2009). Aile tek başına değerlendirilmemeli, her birey içinde bulunduğu ailenin yapısı çerçevesinde ele alınmalıdır (Cüceloğlu, 1998; Acar, 2011). Aile, bireyin kendini gerçekleştirebilmesi ve topluma faydalı bir birey olabilmesi için önemli bir unsurdur. Bunun için bireyin mutlu ve sağlıklı bir ortamda yetişmesi gerekmektedir (Kulaksızoğlu 2004; Yavuzer 1998).

Çalışmalar aile işlevselliğinin bireyin topluma katılma sürecinde etkili olduğunu göstermektedir. Çocuklarıyla iyi ilişki içinde olan ailelerin çocukları olumlu tutum ve davranışlar sergilerken iyi ilişki kuramayanların çocukları için durum tam tersidir (Türküm ark., 2005). Aile terapisinin öncülerinde Virginia Satir, duygularını birbirleriyle paylaşabilen aileleri sağlıklı aile olarak tanımlamıştır (Berksun ve Sayar, 2013).

Ülkemizde aile kavramı ve bu kavrama olan bakış açısı ve tutumlar zamanla değişse de bugün hala önemini korumaktadır. Fakat ailenin yapısı ve işleyişi ile ilgili düzen içinde bulundukları toplum ve toplum normlarına göre değişmektedir. Bu evrensellik herkesçe benimsenen bir aile tanımı yapmanın önünde engel oluşturmaktadır (Zevkliler ve Havutçu, 2003).

Çeşitli aile tipleri vardır. Toplumun en küçük yapıları ailesi “çekirdek aile”dir. “Çekirdek aile” kavramı sosyologlar tarafından yalnızca anne-baba ve çocuğun oluşturduğu birim olarak tanımlanmaktadır (Timur, 1972). Aile denilince akla ilk olarak anne ve babanın kendi soyundan türeyen çocuklarla yaşamaları akla gelse de evlat edinilerek kurulan birliğe de aile denilmektedir (Ayan, 2006). Sosyoekonomik özelliklere göre sınıflandırılan bir diğer aile türü de “geniş aile”dir (Keskin, 2014). Geniş aile, çekirdek ailenin dışında birbirine kan bağı ile bağlı olan ailenin diğer üyelerinin de bulunduğu aile tipidir (Erçelebi, 1999).

Aile içinde bir takım aktivitelerin birlikte yapılması aile bağının kurulması açısından önem arz etmektedir. Birlikte yemek yemek aile yaşantısının temel unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir (Ochs, Shohet, Campos ve Beck, 2010). Ogburn (1963), ailenin işlevlerini ekonomik gereksinimleri gidermek, iyi bir yere gelmelerini sağlamak, eğitim hayatlarını planlamak, dini yönden eğitmek, boş zamanlarında çeşitli aktiviteler yapmak, birbirlerini korumak ve birlikte sevgi ortamı oluşturmak olarak yedi farklı şekilde sınıflandırmıştır.

2.4. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitsel Süreci

Otizmin yeni duyulmaya başladığı yıllardan bu güne kadar pek çok eğitim metodu denenmiştir (Brereton ve Tonge, 2005). Çocukların eğitsel süreçleri özellikle daha önce denenmiş ve etkililiği ispatlanmış yöntemlerle belirlenmektedir (Güleç-Aslan, 2016). Bugün eğitim hizmetleri açısından ciddi oranda artış olmasına rağmen özellikle bu

öğrencilerin özellikle kaynaştırma programları kapsamında geline nokta hala elde edilmek istenen seviyede bulunmamaktadır (Rakap, Birkan ve Kalkan 2017). Bu durumun altında yatan sebep, otizmlili bireylerin hem kendi yaşlıtları hem öğretmenleri hem de sınıfta bulunan çocukların ebeveynleriyle ilgili olduğu ileri sürülmektedir (Koegel, Matos-Freden, Lang ve Koegel, 2012; Seymour, 2017).

Çalışmalar otizmlili çocukların eğitiminde en doğru yöntemin, örgün eğitim içerisinde en az kısıtlayıcı ortamda devam etmesi gerektiğini göstermektedir (Lauderdale-Littin, Howell ve Blacher, 2013; Starr, Foy ve Cramer, 2001). En az kısıtlayıcı ortam, bireyin kendi yaşlıtlarıyla beraber bireysel ihtiyaçlarına göre hazırlanmış eğitim ortamı olarak ifade edilmektedir (Heward, 2013).

Ülkemizde otizmlili çocuklar tıbbi tanılama sürecinin ardından bireyin gelişimsel özelliklerinin belirlenmesi ve bu özelliklere uygun şekilde eğitsel sürecin programlanması adına Rehberlik Araştırma Merkezleri'ne (RAM) yönlendirilmektedirler (Diken, 2005). Rehberlik Araştırma Merkezinin değerlendirme sürecinin ardından çocuk için en uygun okul seçilir ve her yıl güncellenmek üzere raporlaması yapılır (Özak, Vural ve Avcıoğlu, 2008). Otizmlili çocuklar yaygın olarak; Özel Eğitim Uygulama Merkezi, Otistik Çocuklar İş Eğitim Merkezi, Özel Eğitim Uygulama Okulu, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Erken Çocukluk Eğitim Merkezi ve Genel Eğitim Sınıflarında eğitim görmektedirler (ÖEHY, 2006).

Otizmlili çocuklar için olan özel eğitim merkezleri, ilköğretim düzeyindeki çocuklara hayata uyum sağlayabilecekleri becerilerin kazandırılması, akademik gelişimin desteklenmesi ve günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasını sağlamaktadırlar (Sucuoğlu, 2014). Otizmlili çocukların eğitiminde taklit ve ortak dikkat becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir (Gıcı-Vatansever, 2018). Eğitim programı yeni becerilerin edinimi ve edinilmiş becerilerin devamlılık kazanmasını içermelidir (Tekin-İftar ve Değirmenci, 2014). Hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Planında (BEP) yer alan materyallerin gerçek hayata uygunluğu esas alınmalıdır (Spencer ve Simpson, 2009). Otizmlili çocuklar için çeşitli özel eğitim programları mevcuttur (Kurt, 2014). Eğitsel süreçte benimsenen yaklaşımlara bakıldığında; çocuğun kendisini ifade edebilmesi ve iletişim kurma becerilerinin desteklenmesi adına kendini resmetmesi istenir (Mastropieri ve Scruggs, 2016) ve çocuğun kendini algılayış biçimini bu yolla ifade etmesi sağlanırken aynı zamanda resimlerle karşılıklı etkileşim kurarak sosyal gelişim desteklenmektedir

(Karasu, 2013; Leach ve Duffy, 2009). Davranışların devamlılık kazanmasında beceriler basamaklandırılıp gün içinde kısa kısa tekrarlar yapılır. Bunun yanında içerisinde çeşitli görseller bulunan etkinlik çizelgeleriyle çocuğa mutlak şekilde kendi kendine yetebilme, seçim yapma, günü planlama ve etkinlikleri sıraya koyma becerileri kazandırmak amaçlanmaktadır (Güleç-Aslan, 2016). Özellikle dil gelişimi ve iletişimi desteklemek için öğretimde doğal yöntemler tercih edilmektedir. Kazandırılmak istenen bilgi veya beceri için çocuğun ilgi ve hazırbulunuşluğu esas alınarak ilerlenmektedir (Diken, 2015).

Otizmli çocukların gösterdiği tipik davranışlardan biri de donukluk, etraflarında yaşananlara karşı tepkisizliktir (Papatğa, 2012). Bu davranış temel tepki öğretimi ile uyarılara uygun tepki vermeyi kazandırarak ortadan kaldırılmaktadır (Kurt, 2014).

Olumlu davranışların kazandırılması veya istenmeyen davranışların ortadan kaldırılmasında pekiştireçler kullanılmaktadır. Otizmli çocuklarda iletişimsel becerilerin edinilmesinde hedeflenen davranışlar pekiştirilmekte ve fırsat öğretimi gerçekleştirilmektedir (Birkan, 2010). Bunların yanında rol model olma yoluyla veya çeşitli video görsellerle istendik davranışlar kazandırılmaya çalışılmaktadır (Roane, Ringdahl ve Falcomata, 2015). Otizm eğitiminde teknoloji kullanımı bu anlamda atılan yeni adımlardan bir tanesidir. Yapılan araştırmalara göre otizmli çocukların eğitim ortamında öğretmene kıyasla bilgisayarı önceledikleri görülmektedir (Bayram, 2016).

2.5. Otizmli Çocuğa Sahip Ebeveynler

Anne baba olmak olduğundan daha farklı bir hayatı beraberinde getiren bir yeniliktir. Çocuğun sağlıklı doğması ne kadar mutluluk verici ise aksi bir durumun yaşanması da bir o kadar şok edicidir (İnal, 2022). Ebeveynlerin yaşantısında strese yol açan (Khoshakhlagh, Marashian ve Jeyervand, 2022) bu durum aynı zamanda onların sosyal ve ekonomik olarak da yetersizlik yaşamalarına sebep olmaktadır. (Küçüker, 2001). Özellikle otizm gibi başlangıçta nispeten normal görünüm ve davranışlara sahip olan çocuğun farklı gelişim alanlarında problemlerinin ortaya çıkmaya başlaması aile için yıkıcı ve kaygı uyandırıcı bir etki oluşturmaktadır (Bloch ve Weinstein, 2010; Ludlow, Skelly ve Rohleder, 2012).

Ebeveynler otizmle baş etme süreçlerinde kendileri de çeşitli psikolojik süreçlerden geçmektedirler (Broach, 2003). Özellikle kendilerinden sonra çocuklarına kimin bakım

vereceği konusu ailelerde ileriye dönük kaygı düzeylerinin artmasına sebep olmaktadır (Cassidy, 2008). İnsanların bir problemle karşılaştıklarında bu durum karşısında yalnız olmadıklarını bilmeleri problemle baş etmede kendilerine destek sağlamaktadır (Meral,2011). Ebeveynlerin otizmlili çocuğa sahip olduklarını öğrendiklerinde bu durumla başa çıkabilmelerinde en büyük etkenlerden biri de çevrelerinden gördükleri psikolojik destektir (Nealy, 2012).

Otizmlili çocuğun varlığı hem çekirdek aileyi hem de geniş aile yaşantısını doğrudan etkilemekte (Ludlow, Skelly ve Rohleder, 2012), özellikle ebeveynlerin sosyal hayatında önemli değişikliklere sebep olmaktadır. Çalışmalar ebeveynlerin otizmlili çocuğa sahip olduktan sonra sosyal aktivitelere katılım oranlarında ciddi bir azalma olduğunu ve bu durumun daha çok etkinlik sahiplerinin kendilerini çağırılmayı tercih etmemelerinden kaynaklandığını ortaya koymaktayken (Cassidy ark, 2008), bazı ebeveynlerin de toplumun çocuklarındaki özellikle iletişim kısıtlılıklarını olumsuz eleştirilmesinden duydukları rahatsızlık sebebiyle sosyal etkinliklere kendi istekleriyle katılmadıklarını göstermektedir (Nealy ark, 2012). Otizm yalnızca bu tanıya sahip olan bireyi değil ailedeki tüm bireyleri ve onların kendi aralarındaki ilişkiyi etkilemektedir.

Ebeveynler yetersizlik ve kaygı yaşarken aynı zamanda eşler arası ilişkilerde bozulmalar olduğu (Hastings ve Brown, 2002), otizmlili çocukların kardeşlerinin, kardeşi tipik gelişim gösteren çocuklarla kıyaslandığında daha fazla öfke problemi yaşadıkları gözlenmektedir (Ross ve Cuskelly 2006). Çalışmalar özel gereksinimi olan bireyin varlığının aile için yıpratıcı bir süreç olduğunu ifade etmesiyle birlikte, bazı araştırmacılar da bu durumun birlik olma duygusunu destekleyerek olumlu bir etkiye sahip olduğunu vurgulamışlardır (Kazak ve Marvin, 1984).

2.6. Eğitsel Beceri Tanımı ve Ebeveynlerin Eğitsel Becerilere İlişkin Yeterliliği

Çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyip, istenmedik davranışları karşısında doğru müdahalelerde bulunarak (Bolat, Gürsoy & Strom, 2016), diğer gelişim alanlarından fiziksel, bilişsel ve dil gelişimi alanlarında yeni kazanımlar edinmelerine destek olmaları şeklinde ifade edilmektedir (Vernon-Feagans ark., 2016).

Çocukların büyüme ve gelişmesinde ebeveynlerin kişilik ve nitelikleri önem arz etmektedir (Mahoney ve Bella, 1998). Bir çocuğun gelişimsel özelliklerini ve

ihtiyaçlarını bilerek hareket eden ebeveyn çocuğunun gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır. Bunun yanında otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin de kendi çocuklarının gelişimsel özellik ve ihtiyaçlarına göre hareket etmeleri gerekmektedir (El-Ghoroury ve Romanczyk, 1999).

Çalışmalar, ebeveyn-çocuk etkileşiminin çocukların dil, bilişsel ve sosyal gelişim alanlarının gelişimi ile doğrudan bir ilişki olduğunu göstermektedir (Diken, 2007; Kim ve Mahoney, 2005). Annelerin çocuklarının ses veya mimiklerine geri dönütte bulunmalarının çocuklarında davranışsal ve sözel gelişimleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ortaya konmaktadır (Yoder ve Warren 1998). Aynı zamanda geri dönütte bulunma düzeyleri düşük olan ebeveynlerin çocuklarına sınır koymada güçlük çektiği ve nitelikli bir dil gelişim ortamı oluşturmamışları ortaya konmaktadır (Diken, 2012).

Otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerine göre daha kısıtlayıcı oldukları bilinmekle beraber daha fazla oyun girişiminde bulundukları belirtilmektedir (Freeman ve Kasari, 2013). Ebeveynlerin çocukla birebir etkileşiminin gelişim üzerindeki olumlu etkilerinin bilinmesi yanında yeterliklerini artırmak adına düzenlenen ebeveyn programlarına katılmaları gelişim üzerinde olumlu etkiler doğurmaktadır (Griffith, Hastings, Nash ve Hill, 2010).

2.7. Aile Yaşam Doyumu Tanımı ve Otizmli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Aile Yaşam Doyumu

Yaşam doyumu kavramını ilk kez Neugarten kullanmış (Özer, 2001) ve bireysel olarak değil kişinin yaşamında bulunan yakından uzağa doğru herkesi içine alarak değerlendirilmiştir (Myers ve Diener, 1995). Yaşam doyumu kişinin yaş, cinsiyet, eğitim seviyesi, medeni durumu, çalışma durumu gibi değişkenlere bağlı olarak etkilenmektedir (Köker, 1991). Bununla birlikte bazı ırkların yaşamdan doyum sağlama yönünden eğilimleri olduğu ifade edilmektedir (Onyishi, Okangwu ve Ugwu, 2012). Aile yaşam doyumu kavramı ise Campbell, Converse, Rodgers (1976) ve Andrews, Withey (1976) tarafından ortaya çıkarılmıştır (Akt., Barraca, Yarto, Olea, 2000).

Bir ailenin mutlu ve birlik içinde olmaları aile birliği içinde yaşamdan haz almalarına dolayısıyla yaşam doyumunu kavramalarına bağlıdır (Christopher, 1999). Aile içerisindeki tüm üyelerin iyilik hali içinde olmaları nitelikli bir yaşam sürmeleri adına

önem taşımaktadır (Kermen, İlçin-Tosun, Doğan, 2016). Ailenin herhangi bir üyesinin yaşamış olduğu problemler tüm ailenin yaşam doyumunu düşürebilmektedir (Seligman, 2007).

Aile ile birlikte geçirilen vakit veya boş zaman aktivitelerinin çeşitlendirilmesi aile yaşam doyumu adına önemli bir unsurdur (Ermiş, 2019). Yapılan çalışmalara göre bir arada yaşama ve aile birliği içerisinde var olan sorumlulukları paylaşmanın aile yaşam doyumuyla ilişik olduğu belirtilmiştir (Kasman, 2015).

Alanyazın incelendiğinde otizmlı çocuğa sahip ebeveynler özel olarak ‘‘aile yaşam doyumu’’ altında ele alınarak değil genel olarak ‘‘yaşam doyumu, evlilik doyumu, mutluluk’’ gibi kavramlar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Deniz, Dilmaç ve Arıcak’a (2009) göre çocukları engelli olan ebeveynlerin yaşam doyumlarıyla kaygı durumları arasında anlamlı bir ilişik olduğu ve babaların yaşam doyumu puanlarının annelerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum özel gereksinimli bireyin olduğu ailelerde sorumlulukların daha çok anneler tarafından üstlenilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Eracar ve Onur, 1999).

Alan yazın incelendiğinde özel gereksinimli ebeveynlerin yaş doyumlarının yaygın şekilde düşük çıktığı ortaya çıkmaktadır (Cho ve Kahng, 2015; Erdoğan, 2013; Genç, 2015). Yavuz’un (2016) çalışmasına göre otizmlı çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doyumları çocuğu diğer özel gereksinim türlerinden birine sahip olan ebeveynlerden daha düşük bulunmuş ve bu durum otizmlı çocukların özellikle davranışsal anlamda pek çok problem göstermeleri ile bağdaştırılmıştır (Hartley ark., 2016). Özel gereksinimli bireyin varlığı aile doyumunu düşürmekte ve aynı zamanda eşler arasında problemlerin doğmasına sebep olabilmektedir (Trute ve Hiebert-Murphy, 2002).

3. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, katılımcıları, verileri, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, otizmlı çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel becerilere yeterlikleri ile aile yaşam doyumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu doğrultuda değişkenler arasındaki ilişkileri saptayan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İki veya daha fazla sayıdaki değişkenler arası birlikte değişim varlığını belirleyen ve değişim görülüyorsa bunun nasıl gerçekleştiğini saptayan ilişkisel tarama modelinde korelasyonlar incelenerek değerlendirilir (Tekbıyık, 2016).

3.2. Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını İstanbul'da ikamet eden, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim alan otizmlı çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Bu özel gereksinim türünün seçilmesinin nedeni özellikle son yıllarda özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim almakta olan, yeni tanılanmış veya değerlendirmeye gelen otizmlı çocuk sayısında belirgin seviyede artış gözlenmesidir. Katılımcıların seçilmesi aşamasında, İstanbul'da yer alan otizmlı çocuklara eğitim veren rehabilitasyon merkezleri ile yüz yüze ve mail yoluyla olmak üzere görüşülmüştür. Araştırmacının teklifi Beylikdüzü ilçesinde bulunan ve isimlerinin çalışmada yer almasını istemeyen özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi tarafından kabul edilmiştir. Ölçekler kurum içerisinde halihazırda eğitim almakta olan otizmlı çocukların ebeveynlerine seans saatleri sırasında, kurumda eğitim almayıp değerlendirmeye gelen çocukların ebeveynlerine ise değerlendirme saatleri önceden planlanarak çalışmaya katılmaya kabul etmeleri ardından uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında %60,5'i yani 52'si kadın, %39,5'i yani 34'ü erkek olmak üzere 86 katılımcı yer almaktadır. Katılımcıların %2,3'ü 18-22 yaş aralığında, %18,6'sı

22-28 yaş aralığında, %22,1'i 28-33 yaş aralığında, %19,8'i 33-40 yaş aralığında, %23,3'ü 40-45 yaş aralığında, %10,5'i 45-50 yaş aralığında, %3,5'i 50-55 yaşa aralığındadır. Katılımcıların %7'si ilkokul, %12,8'i ortaokul, %22,1'i lise, %43'ü üniversite, %15,1'i yüksek lisans öğrenim durumuna sahiptir.

Tablo 1: Katılımcıların sosyodemografik özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	52	60,5
	Erkek	34	39,5
Yaş	18-22 yaş	2	2,3
	22-28 yaş	16	18,6
	28-33 yaş	19	22,1
	33-40 yaş	17	19,8
	40-45 yaş	20	23,3
	45-50 yaş	9	10,5
	50-55 yaş	3	3,5
	İlkokul	6	7,0
Öğrenim Durumu	Ortaokul	11	12,8
	Lise	19	22,1
	Üniversite	37	43,0
	Yüksek Lisans	13	15,1

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada Otizmlili Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Becerilerine İlişkin Yeterlik Ölçeği, Aile Yaşam Doyumu Ölçeği ve ebeveynler için hazırlanmış olan, gönüllü olarak katıldıkları süreçle ilgili bilgi ve onaylarını içeren Onam Formu kullanılmıştır. İlerleyen bölümde, uygulanan ölçek ve formlarla ilgili bilgiler sunulmuştur.

3.3.1. Otizmlili çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel becerilerine ilişkin yeterlik ölçeği

Otizmlili Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Becerilerine İlişkin Yeterlik Ölçeği (EEBYÖ) Karaca tarafından 2021 yılında geliştirilmiştir. Toplam 40 maddeden oluşan EEBYÖ otizmlili çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili eğitsel becerilerine yönelik yeterliklerinin ortaya çıkartılmasını amaçlamaktadır. Katılımcılar her maddeyi ‘‘Kesinlikle Katılmıyorum’’ ile ‘‘Kesinlikle Katılıyorum’’ arasında değişen 5’li Likert tipi

ölçek üzerinde değerlendirmektedir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 40 en yüksek puan 200 dür. Ölçekte yer alan maddelerin ölçtükleri özellik açısından bireyleri ayırt etmede ne kadar başarılı olduklarını anlayabilmek için; toplam puana göre belirlenmiş %27'lik üst ve alt grupların her bir madde puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t-testi ile incelenmiştir.

3.3.2. Aile yaşam doyumu ölçeği

Aile Yaşam Doyumu Ölçeği Toker, Çalışkan ve Özbay tarafından 2017 yılında geliştirilmiştir. Toplam 23 maddeden oluşan AYDÖ bireylerin aileleri ile birlikte olduklarında yaşadıkları doyumu belirleme amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 23, en yüksek puan 161'dir. Puanın yüksek olması bireyin ailesi ile birlikte olduğunda yüksek bir yaşam doyumuna sahip olduğunu göstermektedir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin Cronbacha güvenirliği ise .95 ve madde test korelasyonu .47 ile .73 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Veri Toplama İşlemi

Araştırma önerisi hazırlanıp kullanılacak ölçek ve formların belirlenmesinin ardından Üsküdar Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'na başvuru dosyası sunulmuştur. Söz konusu Etik Kurul'dan onay alınmasının ardından İstanbul'daki Otizm Spektrum Bozukluğuna sahip çocukların eğitim aldığı ve değerlendirildiği rehabilitasyon merkezi ile yüzyüze ve mail yoluyla olmak üzere görüşülmüştür. Beylükdüzü ilçesinde bulunan ve çalışmada isimlerinin geçmesini tercih etmeyen özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi tarafından çalışma teklifi kabul edilmiştir. Teklifi kabul eden kurum sahibi ve öğretmenlerine çalışma hakkındaki gerekli bilgilendirilmeler yapıp ölçeklerin tanıtılmasının ardından öğrencilerin seans bilgileri alınarak ölçekler uygulanmaya başlamıştır.

Ölçekler uygulanmadan önce öğretmenler tarafından ebeveynler bilgilendirilmiş ve onam formu okunmak üzere ebeveynlere takdim edilmiştir. Onam formu ardından çalışmaya katılmayı kabul eden ebeveynlere ölçekler uygulanmış, reddeden veliler çalışma dışı bırakılmıştır. Ebeveynlerin Eğitsel Becerilere İlişkin Yeterlik Ölçeği ile Aile Yaşam Doyum Ölçeği aynı anda uygulanmıştır. Katılımcıların çoğunluğu annelerden

oluşmakla beraber öğretmenlerin veli görüşmeleri takip edilerek anne-baba olarak gelen ebeveynlere beraber uygulanmıştır. Ebeveynlerin kendilerini rahat hissetmeleri ve objektif olmaktan tereddüt etmemeleri açısından ölçek maddeleri açıklanarak kendilerine ayrılan odada veya istedikleri yerde doldurabilecekleri ifade edilmiştir. Uygulamalar bu şekilde tamamlanmıştır. Toplamda 86 adet veri elde edilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından toplanması sebebiyle eksik ya da yanlış bir veri elde edilmemiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Değişkenlerin normal dağılıma uyup uymadığı Shapiro-Wilk testi ile test edilmiştir. İki grup arasındaki farkların analizinde “Mann Whitney U”, üç veya daha fazla grup arasındaki farklar için “Kruskal Wallis H” testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler “Spearman Korelasyon Katsayısı” ile incelenmiştir.

İstatistiksel analizler IBM SPSS Statistics 22.0 programında yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05 alınmıştır.

Tablo 2: Güvenilirlik analizi sonuçları

	Crα
Sosyal ve Duyusal Beceriler	0,938
Bilişsel Beceriler	0,971
Dil ve İletişim Becerileri	0,955
Özbakım Becerileri	0,790
Problem Davranışla Başedebilme	0,969
Psikomotor (İnce ve Kaba Motor) Becerileri	0,978
Ebeveyn Eğitsel Beceriler Yeterlik Ölçeği	0,978
Aile Yaşam Doyumu Ölçeği	0,997

Güvenilirlik katsayısı; $0,60\alpha \leq 0,80$ ise ölçek güvenilir, $0,80\alpha \leq 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir. Elde edilen Crα Katsayıları kullanılan ölçeklerin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

4. BULGULAR

4.1. Katılımcıların Ebeveyn Eğitsel Beceriler Yeterlilik ve Aile Yaşam Doyumu Düzeyleri

Tablo 3: Katılımcıların ebeveyn eğitsel beceriler yeterlilik düzeylerinin ve aile yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi

	N	Ort.	SS	Medyan	Min	Maks
Sosyal ve Duyusal Beceriler	86	20,12	4,66	20,50	10	30
Bilişsel Beceriler	86	36,02	8,84	37,00	19	50
Dil ve İletişim Becerileri	86	34,73	8,66	35,00	14	55
Özbakım Becerileri	86	12,87	4,95	15,00	4	28
Problem Davranışla Baş Edebilme	86	13,24	5,11	13,00	5	25
Psikomotor (İnce ve Kaba Motor) Becerileri	86	12,72	4,06	14,00	4	20
Ebeveyn Eğitsel Beceriler Yeterlik Ölçeği	86	129,71	31,09	134,00	56	200
Aile Yaşam Doyumu Ölçeği	86	90,17	49,17	73,50	23	161

Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların sosyal ve duyusal beceri düzeyleri 20,5(10-30), bilişsel beceri düzeyleri 37(19-50), dil ve iletişim becerileri düzeyleri 35(14-55), özbakım becerileri düzeyleri 15(4-28), problem davranışla baş edebilme düzeyleri 13(5-25), psikomotor beceri düzeyleri 14(4-20), ebeveyn eğitsel beceri düzeyleri 134(56-200), aile yaşam doyumu düzeyleri 73,5(23-161)'dir.

1-Otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel becerilere ilişkin yeterlikleri ile aile yaşam doyumu seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu problem, araştırmanın ana problemidir. Otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel becerilere ilişkin yeterlikleri ile aile yaşam doyumu seviyeleri arasında bir ilişki olup olmadığını istatistiksel olarak ortaya koymak amacıyla yapılan analizin sonuçlarına yer verilmiştir.

4.2.Katılımcıların Ebeveyn Eğitsel Beceriler Yeterlilik Düzeyleri ile Aile Yaşam Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki

Tablo 4: Katılımcıların ebeveyn eğitsel beceriler yeterlilik düzeyleri ile aile yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi

		Aile Yaşam Doyumu Ölçeği
Sosyal ve Duyusal Beceriler	r	0,143
	p	0,189
Bilişsel Beceriler	r	0,141
	p	0,195
Dil ve İletişim Becerileri	r	0,188
	p	0,082
Özbakım Becerileri	r	0,137
	p	0,209
Problem Davranışla Baş Edebilme	r	0,124
	p	0,255
Psikomotor (İnce ve Kaba Motor) Becerileri	r	0,168
	p	0,123
Ebeveyn Eğitsel Beceriler Yeterlik Ölçeği	r	0,190
	p	0,079
<i>p<0,05, Spearman Korelasyon Analizi</i>		

Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların ebeveyn eğitsel beceriler yeterlilik düzeyleri ile aile yaşam doyumu düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. ($p>0,05$)

4.3. Katılımcıların Ebeveyn Eğitsel Beceriler Yeterlilik Düzeylerinin Sosyodemografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

2-Otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel becerilere ilişkin yeterlikleri ebeveynlerin cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel becerilere ilişkin yeterliklerinin ebeveynlerin anne/baba olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını istatistiksel olarak ortaya koymak amacıyla yapılan analizin sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 5: Katılımcıların ebeveyn eğitsel beceriler yeterlilik düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesi

			Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p değeri
Sosyal ve Duyusal Beceriler			Kadın	52	48,93	2544,50	-2,508	0,012
			Erkek	34	35,19	1196,50		
Bilişsel Beceriler			Kadın	52	54,69	2844,00	-5,166	<0,001
			Erkek	34	26,38	897,00		
Dil ve İletişim Becerileri			Kadın	52	53,42	2778,00	-4,562	<0,001
			Erkek	34	28,32	963,00		
Özbakım Becerileri			Kadın	52	54,45	2831,50	-5,113	<0,001
			Erkek	34	26,75	909,50		
Problem Davranışla Baş Edebilme			Kadın	52	52,62	2736,00	-4,204	<0,001
			Erkek	34	29,56	1005,00		
Psikomotor (İnce ve Kaba Motor) Becerileri			Kadın	52	51,28	2666,50	-3,674	<0,001
			Erkek	34	31,60	1074,50		
Ebeveyn Eğitsel Beceriler Yeterlik Ölçeği			Kadın	52	54,75	2847,00	-5,168	<0,001
			Erkek	34	26,29	894,00		
p<0,05, Mann Whitney U Testi								

Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların sosyal ve duyuşsal beceri düzeyleri, bilişsel beceri düzeyleri, dil ve iletişim becerileri düzeyleri, özbakım beceri düzeyleri, problem davranışla baş edebilme düzeyleri, psikomotor beceri düzeyleri ve ebeveyn eğitsel beceri yeterlilik düzeyleri cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. ($p<0,05$) Kadın katılımcıların sosyal ve duyuşsal beceri düzeyleri, bilişsel beceri düzeyleri, dil ve iletişim becerileri düzeyleri, özbakım beceri düzeyleri, problem davranışla baş edebilme düzeyleri, psikomotor beceri düzeyleri ve ebeveyn eğitsel beceri yeterlilik düzeyleri erkek katılımcılara kıyasla daha yüksektir.

3-Otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel becerilere ilişkin yeterlikleri ebeveynlerin yaşına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel becerilere ilişkin yeterliklerinin ebeveynlerin yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını istatistiksel olarak ortaya koymak amacıyla yapılan analizin sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6: Katılımcıların ebeveyn eğitsel beceriler yeterlilik düzeylerinin yaşa göre incelenmesi

	Yaş	N	Sıra Ort.	Ki-Kare	p değeri	Fark
Sosyal ve Duyusal Beceriler	18-22 yaş	2	76,25	10,390	0,109	
	22-28 yaş	16	41,72			
	28-33 yaş	19	44,95			
	33-40 yaş	17	51,65			
	40-45 yaş	20	39,48			
	45-50 yaş	9	26,89			
	50-55 yaş	3	52,50			
	18-22 yaş	2	77,00			
Bilişsel Beceriler	22-28 yaş	16	52,81	15,893	0,051	
	28-33 yaş	19	46,63			
	33-40 yaş	17	46,21			
	40-45 yaş	20	35,60			
	45-50 yaş	9	21,72			
	50-55 yaş	3	54,33			
	18-22 yaş	2	51,00			
	22-28 yaş	16	54,91			
Dil ve İletişim Becerileri	28-33 yaş	19	48,32	12,623	0,049	2>6
	33-40 yaş	17	46,21			
	40-45 yaş	20	36,08			
	45-50 yaş	9	22,44			
	50-55 yaş	3	44,50			
	18-22 yaş	2	65,25			
	22-28 yaş	16	55,16			
	28-33 yaş	19	48,97			
Özbakım Becerileri	33-40 yaş	17	42,35	16,855	0,051	
	40-45 yaş	20	32,50			
	45-50 yaş	9	26,06			
	50-55 yaş	3	64,33			
	18-22 yaş	2	48,00			
	22-28 yaş	16	50,19			
	28-33 yaş	19	49,34			
	33-40 yaş	17	47,06			
Problem Davranışla Başedebilme	40-45 yaş	20	35,83	12,704	0,051	
	45-50 yaş	9	22,39			
	50-55 yaş	3	62,17			
	18-22 yaş	2	50,25			
	22-28 yaş	16	49,69			
				10,195	0,117	2>6

Tablo 7: Katılımcıların ebeveyn eğitsel beceriler yeterlilik düzeylerinin yaşa göre incelenmesi (devamı)

Psikomotor (İnce ve Kaba Becerileri)	Motor)	28-33 yaş	19	47,89	10,195	0,117	2>6
		33-40 yaş	17	43,44			
		40-45 yaş	20	40,78			
		45-50 yaş	9	22,44			
		50-55 yaş	3	59,83			
		18-22 yaş	2	70,00			
		22-28 yaş	16	52,59			
Ebeveyn Beceriler Ölçeği	Eğitsel Yeterlik	28-33 yaş	19	48,18	16,185	0,013	
		33-40 yaş	17	47,18			
		40-45 yaş	20	34,40			
		45-50 yaş	9	20,83			
		50-55 yaş	3	55,50			
<i>p<0,05, Kruskal Wallis H Testi</i>							

Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların dil ve iletişim becerileri düzeyleri ile psikomotor beceri düzeyleri yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. ($p<0,05$) 22-28 yaş aralığında olan katılımcıların dil ve iletişim becerileri düzeyleri ile psikomotor beceri düzeyleri 45-50 yaş aralığında olan katılımcılara kıyasla daha yüksektir. Diğer ölçek puanları ise yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. ($p>0,05$)

4-Otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel becerilere ilişkin yeterlikleri ebeveynlerin öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel becerilere ilişkin yeterliklerinin ebeveynlerin öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını istatistiksel olarak ortaya koymak amacıyla yapılan analizin sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 8: Katılımcıların ebeveyn eğitsel beceriler yeterlilik düzeylerinin öğrenim durumuna göre incelenmesi

	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ort.	Ki-Kare	p değeri	Fark
Sosyal ve Duyusal Beceriler	İlkokul	6	43,50	4,485	0,344	
	Ortaokul	11	32,82			
	Lise	19	51,76			
	Üniversite	37	43,85			
	Yüksek Lisans	13	39,46			
Bilişsel Beceriler	İlkokul	6	42,75	10,087	0,039	3>2
	Ortaokul	11	23,77			
	Lise	19	53,32			
	Üniversite	37	44,99			
	Yüksek Lisans	13	41,96			
Dil ve İletişim Becerileri	İlkokul	6	36,33	11,231	0,024	3>2
	Ortaokul	11	22,82			
	Lise	19	51,61			
	Üniversite	37	44,04			
	Yüksek Lisans	13	50,92			
Özbakım Becerileri	İlkokul	6	51,17	10,241	0,051	
	Ortaokul	11	22,45			
	Lise	19	47,29			
	Üniversite	37	44,04			
	Yüksek Lisans	13	50,69			
Problem Davranışla Baş Edebilme	İlkokul	6	49,75	9,315	0,054	
	Ortaokul	11	22,95			
	Lise	19	49,95			
	Üniversite	37	44,64			
	Yüksek Lisans	13	45,35			
Psikomotor (İnce ve Kaba Motor) Becerileri	İlkokul	6	45,83	10,729	0,030	4>2
	Ortaokul	11	26,64			
	Lise	19	45,11			
	Üniversite	37	50,69			
	Yüksek Lisans	13	33,88			
Ebeveyn Eğitsel Beceriler Ölçeği	İlkokul	6	42,92	10,585	0,032	3>2
	Ortaokul	11	22,18			
	Lise	19	52,26			
	Üniversite	37	45,42			
	Yüksek Lisans	13	43,54			

p<0,05, Kruskal Wallis H Testi

Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların bilişsel beceri düzeyleri, dil ve iletişim beceri düzeyleri, psikomotor beceri düzeyleri ve ebeveyn eğitsel beceri yeterlilik düzeyleri öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. ($p<0,05$) Lise öğrenim durumuna sahip olan katılımcıların bilişsel beceri düzeyleri, dil ve iletişim beceri düzeyleri ve ebeveyn eğitsel beceri yeterlilik düzeyleri ortaokul öğrenim durumuna sahip olan katılımcılara kıyasla daha yüksektir. Üniversite öğrenim durumuna sahip olan katılımcıların psikomotor beceri düzeyleri ortaokul öğrenim durumuna sahip olan katılımcılara kıyasla daha yüksektir. Diğer ölçek puanları ise öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. ($p>0,05$)

4.4. Katılımcıların Aile Yaşam Doyumu Düzeylerinin Sosyodemografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

5-Otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin aile yaşam doyumları ebeveynlerin cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel becerilere ilişkin yeterliklerinin ebeveynlerin anne/baba olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını istatistiksel olarak ortaya koymak amacıyla yapılan analizin sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 9: Katılımcıların aile yaşam doyumu düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesi

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p değeri
Aile Yaşam Doyumu Ölçeği	Kadın	52	47,02	2445,00	-1,618	0,106
	Erkek	34	38,12	1296,00		

$p<0,05$, Mann Whitney U Testi

Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların aile yaşam doyumu düzeyleri cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. ($p>0,05$)

6-Otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin aile yaşam doyumları ebeveynlerin yaşına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel becerilere ilişkin yeterliklerinin ebeveynlerin yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını istatistiksel olarak ortaya koymak amacıyla yapılan analizin sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 10: Katılımcıların aile yaşam doyumu düzeylerinin yaşa göre incelenmesi

	Yaş	N	Sıra Ort.	Ki-Kare	p değeri
Aile Yaşam Doyumu Ölçeği	18-22 yaş	2	44,50	4,450	0,616
	22-28 yaş	16	48,44		
	28-33 yaş	19	36,18		
	33-40 yaş	17	44,21		
	40-45 yaş	20	45,15		
	45-50 yaş	9	38,61		
	50-55 yaş	3	62,50		
<i>p<0,05, Kruskal Wallis H Testi</i>					

Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların aile yaşam doyumu düzeyleri yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. ($p>0,05$)

5-Otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin aile yaşam doyumları ebeveynlerin öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel becerilere ilişkin yeterliklerinin ebeveynlerin öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını istatistiksel olarak ortaya koymak amacıyla yapılan analizin sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 11: Katılımcıların aile yaşam doyumu düzeylerinin öğrenim durumuna göre incelenmesi

	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ort.	Ki-Kare	p değeri	Fark
Aile Yaşam Doyumu Ölçeği	İlkokul	6	41,75	9,642	0,047	3>5
	Ortaokul	11	48,55			
	Lise	19	53,84			
	Üniversite	37	42,86			
	Yüksek Lisans	13	26,73			
<i>p<0,05, Kruskal Wallis H Testi</i>						

Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların aile yaşam doyumu düzeyleri öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. ($p<0,05$) Lise  ğrenim durumuna sahip olan katılımcıların aile yaşam doyumu düzeyleri yüksek lisans öğrenim durumuna sahip olan katılımcılara kıyasla daha yüksektir.



5.TARTIŞMA

Bu bölümde; otizmlı çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel becerilere ilişkin yeterlikleri, aile yaşam doyumları ve demografik değişkenler arasındaki incelemek amacıyla yapılan çalışmaya dair sonuçlar, ilgili literatür bulguları üzerinden karşılaştırılmalı olarak tartışılacaktır.

Ebeveynin eğitsel beceriye ilişkin yeterliği genel anlamıyla çocuğun gelişim alanlarında kazanımlar edinmesine olanak sağlama olarak ele alınmaktadır. Ebeveynlerin Eğitsel Becerilere İlişkin Yeterlikler Ölçeği'nin uygulandığı bir çalışma bulunmamakla birlikte yapılan çalışmalar, ölçeğin içinde yer alan alt boyutlar kapsamında ele alınacaktır. Bireylerin yaşam doyumlarının incelendiği pek çok çalışma bulunmaktadır. Çeşitli demografik bilgilere sahip kesimlere uygulanan bu ölçekler arasında aile yaşam doyumunun otizmlı çocuğa sahip ebeveynlere uygulandığı bir çalışma yer almamaktadır. Literatüre ilişkin karşılaştırmalar genel yaşam doyumunun incelendiği çalışmalar üzerinden yapılacaktır.

Araştırmanın ana problemi olan otizmlı çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel becerilere ilişkin yeterlikleri ile aile yaşam doyumu düzeyleri incelendiğinde; tüm alt boyutlar toplam puanı ve aile yaşam doyumu ölçeği arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Bu bulgu “Otizmlı çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel becerilere ilişkin yeterlikleriyle aile yaşam doyumu seviyeleri arasında bir ilişki var mıdır” sorusunu ilişki olmadığı yönünde yanıtlamıştır.

Ebeveynlerin eğitsel becerilere ilişkin yeterlik ve aile yaşam doyum düzeyleri ayrı ayrı incelendiğinde; eğitsel beceri yeterlikleri ortalamaya yakın iken, aile yaşam düzeyleri ortalamanın altında bulunmuştur. Ebeveynlerin çocukları söz konusu olduğunda aile içerisinde yaşadıkları olumlu ya da olumsuz duygularından soyutlanabildikleri

düşünülmektedir. Yeşil, Şahan ve Aslenderen'in (2018) araştırmaları da çalışma bulgularını destekler niteliktedir. Araştırmaya göre ebeveynlerin çocuklarının eğitimlerine ilişkin yeterlikleri konusunda kendilerini tam olarak yeterli hissetmedikleri ve bu konuda eğitim almaya ihtiyaç duydukları görülmüştür. Aynı doğrultuda başka çalışmalara rastlanmıştır (Koç ve ark., 2021). Ebeveynlerin aile yaşam doyumları ortalamanın altında bulunurken eğitsel becerilere ilişkin yeterliklerinin ortalama bir puana sahip olduğu düşünüldüğünde; ebeveynlerin anne/baba olmayı birey olmaya kıyasla daha fazla önceledikleri düşünülmektedir. Aynı zamanda ebeveynlerin yeterliklerinin yaşadıkları duygudurumundan bağımsız olmasının çocuklarının özel gereksinimli olduğu ile ilişkili olduğu varsayılmaktadır. Literatür incelendiğinde, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelere kıyasla çocuklarının bakımı ve eğitimi konusunda daha aktif oldukları görülmektedir (Töret ark., 2014; Ludlow ve ark., 2012; Jarbrink ve ark., 2003).

Eğitsel becerilere ilişkin yeterlikler, literatürde alt boyutların maddelerinden olan oyun oynama becerisi kapsamında incelendiğinde ebeveynlerin oyun başlatma ve sürdürme konusunda yeterli olmadığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Ungerer ve Sigman, 1981; Jackson ark., 2003). Aynı zamanda otizmlili çocuğa sahip ebeveynlerin iletişim becerileriyle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde çocuklarıyla nitelikli iletişim kurmada güçlük çektikleri görülmektedir (Ungerer ve Sigman, 1981; Doussard-Roosevelt ve ark., 2003). Bir diğer alt boyut olan sosyal ve duygusal beceriler alt boyutu kapsamında ebeveyn yeterliğine bakıldığında, ebeveynlerin çocuklarının uygunsuz davranışları karşısında söz (Tsai ark., 2008) veya temas yolunu (Ho ve ark., 2012) tercih ederek baş edebildiklerini göstermektedir.

Ebeveynlerin çocuklarının eğitimine ve süreç içindeki becerilerin kazanımında destek olma durumunu temel alan eğitsel beceri yeterliği üzerinde sayılı çalışma bulunmaktadır. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin eğitsel becerilere ilişkin yeterliklerini inceleyen tek çalışmaya rastlanmaktayken (Kaloç, 2006) ebeveynlerin eğitsel becerilere ilişkin yeterliklerinin incelendiği de tek bir çalışma bulunmaktadır. Aynı zamanda Ebeveynlerin Eğitsel Becerilere İlişkin Yeterlik Ölçeği'ni geliştirmiş olan Karaca (2021), otizmlili çocuğa sahip ebeveynlerin eğitim programı sonrası eğitsel

becerilerini incelemiştir. Uygulanan eğitim programı sonrasında ebeveynlerin eğitsel becerilere ilişkin yeterliğinde tüm alt basamaklarda artış görülmüştür.

Araştırma kapsamında eğitsel becerilere ilişkin yeterlikte tüm alt boyutlarda cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Buna göre annelerin eğitsel becerilere ilişkin yeterlik düzeyleri tüm alt boyutlarda babalara kıyasla daha yüksektir. Yapılan görüşmeler sırasında çocukların eğitim sürecinde annelerin eşlik etme düzeyi babalarinkinden belirgin şekilde yüksektir. Seanslar sonrasında çocuğun eğitimi ve yapılması gerekenlerle ilgili bilgiler öğretmenler tarafından daha çok annelere aktarılmaktadır. Toplum içinde çocuğun her türlü bakım ve ihtiyacı ile ilgilenmek annenin görevi olarak görülürken özel gereksinimli çocuklar için bu durum daha sık yaşanmaktadır. Annelerin eğitsel beceriye ilişkin yeterliklerinin yüksek bulunması, eğitim süreci içerisinde meslek uzmanlarıyla doğrudan bilgi alışverişi yapan kişi olmaları sebebiyle toplumumuzdaki yaygın kalıplar kapsamında olağan akışa uygun bir sonuç elde edildiğinin göstergesidir. Bunun yanı sıra annenin çocuğun eğitim ve bakımıyla ilgilenmesinin bir dayatma olduğu düşünülmemelidir. Araştırma sonucunu doğrulayan şekilde annelerin otizmli çocuklarının eğitim ve diğer tüm ihtiyaçları için hayatlarını bu duruma göre organize ederek sorumluluğu üstlendiklerini gösteren çalışmalar mevcuttur (Dillenburger ark., 2010; Bilgin ve Kucuk, 2010; Hock, Tim ve Ramisch, 2011).

Araştırma sonuçlarına göre 22-28 yaş aralığında olan ebeveynlerin dil ve iletişim becerileri ve psiko-motor beceriler düzeyi 45-50 yaş aralığında olan ebeveynlere kıyasla daha yüksek bulunurken diğer ölçek puanlarında yaşa göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Dillenburger ve arkadaşlarının (2013) yapmış olduğu çalışma araştırma bulgularıyla aynı doğrulda değildir. Bu araştırmaya göre 18-24 yaş aralığındaki katılımcıların otizme ilişkin farkındalık ve yeterlikleri diğer yaş gruplarından daha düşük bulunmuştur. Bu çalışmanın on yıl önce yapıldığını göz önünde bulundurursak aynı yaş grupları aynı eğitim ve farkındalık düzeyine sahip değildirler. Bilgiye erişilebilirliğin ve ebeveynlik algısının değiştiği günümüzde araştırmalara ilişkin farklılığın buradan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Demografik bilgiler diğer birçok değişken göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir. Bahsi geçen araştırmanın gelişmiş bir ülkede ve her sosyo-kültürel seviyeden ebeveynlerle gerçekleştirildiği düşünüldüğünde

farklı bulgular kaçınılmazdır. Burada yer alan 22-28 yaş grubu genç kategorisinde iken 45-50 yaş grubu orta yaşı temsil etmekte ve sosyo-ekonomik düzeylerinin nispeten iyi olduğu bilinmektedir.

Öğrenim durumu lise kademesinde olan ebeveynler incelendiğinde; bilişsel beceri ve dil ve iletişim beceri düzeylerinin, öğrenim durumu ortaokul kademesinde olan ebeveynlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Üniversite kademesinde öğrenim durumuna sahip olan ebeveynler ise psiko-motor beceriler düzeyinde ortaokul kademesinde öğrenim durumuna sahip ebeveynlere göre daha yüksek ölçek puanına sahiptirler. Eğitim seviyesi arttıkça farklı gelişim alanlarında yetkinliğin arttığı görülmektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte olan çalışmalar mevcuttur (Coltrane,1995; Model, 1981; Tezel-Şahin ve Cevher, 2007; Kaner, 2007).

Araştırma kapsamında katılımcıların aile yaşam doyumları sosyodemografik değişkenlere göre incelenmiştir. Aile yaşam doyumunun cinsiyete göre analizinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Literatür incelendiğinde; cinsiyet ile yaşam doyumu arasında ilişki olmadığı yönünde paralellik gösteren araştırmalar mevcuttur (Diener, 1984; İnce & Tüfekci, 2015; Hisoğlu, 2018; Kantar, 2014). Aynı zamanda yaşam doyumunun cinsiyetle ilişik olduğunu saptayan (Sarıkaya, 2011; Kalaycı ve Özkul, 2018; Smith ark., 2001; Chow, 2005; Lucas ve Gohm, 2000; Kalinkara ve Kalaycı, 2017; Deniz, Dilmaç ve Arıca, 2009) ve çoğunlukla çocuk bakımı ve eğitimi konusunda sorumluluğu üstlenen annelerin yaşam doyumlarının daha az olduğunu gösteren çalışmalar (Schilling ark., 1985) görülmektedir.

Aile yaşam doyumu düzeyleri yaşa göre incelendiğinde; katılımcıların aile yaşam doyumları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Literatür incelendiğinde yaş değişkeninin yaşam doyumu üzerinde bir etkisi olmadığını doğrulayan araştırmalar yer almaktadır (Seligson, Huebner ve Valois, 2003; Diener, 1984). Bu bulgudan hareketle yaşam doyumunun, yaş değişkene göre değil kişinin edindiği tecrübelerin sonuçları doğrultusunda etkilendiği düşünülmektedir. Aynı zamanda bu

bulguyu desteklemeyen nitelikte çalışmaların olduğu gözlenmektedir (Yavuz ve Gümüşkaya, 2021; Lee ark., 2009; Huang ark., 2014).

Ebeveynlerin aile yaşam doyum düzeyleri öğrenim durumuna göre incelendiğinde; Lise öğrenim durumuna sahip ebeveynlerin aile yaşam doyumları, yüksek lisans öğrenim durumuna sahip olan katılımcılara kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Eğitim seviyesi kişiye yalnızca elde ettiği meslek ile ilgili yetkinlik kazandırmamaktadır. Aynı zamanda hayata dair tecrübeler görmesini sağlayarak olaylara karşı farkındalık oluşturmaktadır. Eğitim düzeyi yükseldikçe hayata ilişkin beklenti ve farkındalıklar artabilmektedir. Beklentilerin gerçekleşmediği veya yaşanan olumsuz olaylara karşı farkındalığın arttığı durumlar kişi için üzüntü verici olabilmekte ve yaşam doyumu seviyesini düşürebilmektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte olan bir çalışmada (Çengelci, 2009) eğitim düzeyi yükseldikçe annelerin olumlu his ve isteklerinin azaldığı saptanmıştır. Literatür incelendiğinde bu bulgunun tam zıttı olacak şekilde eğitim seviyesi yükseldikçe yaşam doyumunun arttığı (Sarıkaya, 2011; Coşkun, 2018) veya eğitim düzeyinin yaşam doyumu ile ilişkisi olmadığını saptayan (Steger, 2006; Lee ark., 2009) çalışmalar mevcuttur.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel becerilerine ilişkin yeterlik ve aile yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmanın sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çalışmaya Dair Sonuçlar;

- Otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel becerilere ilişkin yeterlikleri ile aile yaşam doyumu seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.
- Otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel becerilere ilişkin yeterlikleri ebeveynlerin cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Kadın katılımcıların sosyal ve duyuşsal beceri düzeyleri, bilişsel beceri düzeyleri, dil ve iletişim becerileri düzeyleri, özbakım beceri düzeyleri, problem davranışla baş edebilme düzeyleri, psikomotor beceri düzeyleri ve ebeveyn eğitsel beceri yeterlilik düzeylerinin erkek katılımcılara kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel becerilere ilişkin yeterlikleri ebeveynlerin yaşına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. 22-28 yaş aralığında olan katılımcıların dil ve iletişim becerileri düzeyleri ile psikomotor beceri düzeylerinin 45-50 yaş aralığında olan katılımcılara kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel becerilere ilişkin yeterlikleri ebeveynlerin öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Lise öğrenim durumuna sahip olan katılımcıların bilişsel beceri düzeyleri, dil ve iletişim beceri düzeyleri ve ebeveyn eğitsel beceri yeterlilik düzeylerinin ortaokul öğrenim durumuna sahip olan katılımcılara kıyasla daha yüksek olduğu ve üniversite öğrenim durumuna sahip olan katılımcıların psikomotor beceri düzeylerinin ortaokul öğrenim durumuna sahip olan katılımcılara kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

- Otizmlı çocuğa sahip ebeveynlerin aile yaşam doyumları ebeveynlerin cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.
- Otizmlı çocuğa sahip ebeveynlerin aile yaşam doyumları ebeveynlerin yaşına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.
- Otizmlı çocuğa sahip ebeveynlerin aile yaşam doyumlarının ebeveynlerin öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Lise öğrenim durumuna sahip olan katılımcıların aile yaşam doyumları düzeylerinin yüksek lisans öğrenim durumuna sahip olan katılımcılara kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öneriler;

Bu konuda yapılan çalışmaların daha çok diğer özel gereksinim türleri üzerinde olduğu gözlenmiştir. Otizmlı çocuğa sahip ebeveynlerin duygu durumlarını, yaşama dair hissettiklerini ve otizmlı çocuğa sahip olmamının yalnızca birey olarak kendi yaşamlarıyla olan ilişkisini anlayabilmek adına otizmlı çocuğa sahip ebeveynlere ilişkin daha fazla çalışma yapılabilir.

Eğitim, çocukların gelişimlerinin bir parçasıdır. Çocukların yalnızca eğitim ile ilgili süreçlerini değerlendiren ve inceleyen çalışmaların yanında tüm gelişim alanlarını barından gelişimsel çalışmalar yapılabilir.

Türkiye’de yaşam doyumları ile ilgili kullanabileceğimiz ölçekler daha çok evlilik, kariyer veya genel yaşam doyumları üzerine inceleme yapmak amacıyla geliştirilen ölçeklerdir. Aile yaşam doyumları üzerine yapılacak çalışmalarda kullanacağımız ölçekler 2016 ve 2017 yılında geliştirilmiştir. Ölçeklerin yeni oluşu, otizmlı çocuğa sahip ebeveynler üzerinde veri sağlamak gibi daha spesifik alanlarda kullanım konusunda pek ilerleme kaydetmemiştir. Otizmlı çocuğa sahip olmak, ebeveynin hayatında yalnızca eşiyle veya işiyle ilgili duygu dalgalanmaları yaratmamakta tüm hayatıyla ilgili bir fark

oluşturmakta ya da oluşturmamaktadır. Bu nedenle yalnızca yaşam doyumu kapsamında değil aile yaşam doyumu çerçevesinde ele alınabilir.

Yapılan çalışma genel olarak sosyoekonomik koşulları “iyi” denilebilecek seviyede olan ebeveynler ile yürütülmüştür. Otizmli bir çocuğun sorumluluğu yanında ekonomik koşulların nasıl olduğu, ebeveynin çalışıp çalışmadığı veya kaç çocuk sahibi olduğu gibi değişkenler de bireyin yaşam doyumu üzerinde etkiye sahip olabilir. Dolayısıyla aile yaşam doyumu ve eğitsel yeterliğin ekonomik koşullar, çalışma durumu, ebeveynin çocuk sayısı gibi farklı sosyodemografik değişkenlere göre değişip değişmediği araştırılabilir. Kişilerin oturdukları semtler genel olarak sosyoekonomik koşulları ile ilgilidir. Burada yeterli ve yetersiz sosyoekonomik koşulları temsil eden iki ayrı semt seçilerek buradaki ebeveynler ile çalışılıp iki grup arasında fark olup olmadığına bakılabilir.

Ebeveynler çocuklarına özellikle eğitsel anlamda nasıl destek olabilecekleri konusunda yetersizlik yaşayabilir ve bu durum özellikle kendilerinin ebeveynlik algısı üzerinden olumsuz duygular yaşamalarına sebep olabilir. Dolayısıyla ebeveynler için aile yaşam doyumu ve eğitsel becerilere ilişkin yeterliklerini artırabilecekleri destekleyici programlar geliştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Abalı, O. (2012). Hiperaktivite ve dikkat eksikliği. Deha Terapi eğitim danışmanlık ltd şti.
- ABD Eğitim Bakanlığı. (2004). “Building the legacy: IDEA” <http://idea.ed.gov/explore/home> adresinden erişildi.
- Acar A, (2011). Kronik hastalıkların, hastaların aile işlevleri ve yaşam doyumları üzerine etkisi. [Yüksek Lisans Tezi]. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.(2016). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planı (2016-2019). Ankara.
- Alemdar, E. (2021). Sakat, Özürlü ve Engelli Kavramları: Tarifleri ve Farkları. ZEMİN, (2), 28-49.
- Allender JA, Spradley BW. (2005). Community Health Nursing Concepts and Practice, 5th edition. Philadelphia, Lippincott Williams & Wilkins.
- American Psychiatric Association. Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders Fifth (2013).Edition DSM-5.
- American Psychiatric Association.(2014). Tanı Ölçütleri El Kitabı, Ankara, Hyb Yayıncılık..
- Anderson, K. M. (2007). Differentiating instruction to include all students. Preventing School Failure, 51(3), 49-54.
- Anlar B, Serdaroğlu, A., Yakut, A. (2008). Gelişimsel çocuk nörolojisi çocuk sağlık ve eğitim alanında çalışanlar İçin. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Hastanesi Basımevi.
- Aral, N. (2007). Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş. Morpa Kültür Yayınları.
- Ardıç, A. (2013). Özel gereksinimli çocuk ve aile. A. Cavkaytar (Dü.) içinde. Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği, 2.
- Armstrong, D. C., Redman-Bentley, D. & Wardell, M. (2013). Differences in function among children with sensory processing disorders, physical disabilities and typical development. Pediatric Physical Therapy, 25(3), 315-321.
- Arslan, Y., Şahin, H. M., Gülnar, U., & Şahbudak, M. (2014). Görme engellilerin toplumsal hayatta yaşadıkları zorluklar (Batman Merkez Örneği). Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 4(2), 1-14.
- Ataman, A. (2003). “Üstün zekalı ve üstün yetenekli çocuklar” (Ed: A. Ataman). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş. (s. 173-195). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ataman, A. (2009). Özel Eğitim Alanı. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş, 13-87.
- Ataman, A.(2005). Özel Eğitime Giriş, Ankara: Gündüz eğitim ve yayıncılık.
- Attwood, T (2006). The complete guide to Asperger’s syndrome. Kingsley Publishers, London..
- AYAN S, (2006). “ Hukuki Yönden Aile İç Şiddet”, Legal Hukuk Dergisi.
- Aydın E., A. (2011). Görme Engelli Üniversite Öğrencilerinin Bilgiye Erişim Sorunları, Ankara, Hacettepe Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.

- Bakanlığı, M. E. (2002). Eğitim uygulama okulu eğitim programı. Milli Eğitim Bakanlığı Basım Evi. Ankara.
- Balıkçı, A. (2013). Duyu bütünleme terapisinde çevresel düzenleme ve materyalin önemi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 1(2), 97-99.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind" ? *Cognition*, 21(1), 37-46. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](http://dx.doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Baron-Cohen, S., Ring, H., Bullmore, E., Wheelwright, S., Ashwin, C., & Williams, S. (2000). The amygdala theory of autism. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 24(3), 355-364.
- Baron-Cohen, S., Scott, F.J., Allison, C., Williams, J., Bolton, P., Matthews, F.E., Brayne, C. (2009). The British Journal of Psychiatry, 194 (6) 500-509.
- Barraca, J. Yarto, L. L. ve Olea, J. (2000). Psychometric Properties of A New Family Life Satisfaction Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 16(2): 98-106.
- Bar-Shalita, T., Vatin, J.J. & Parush, S. (2008). Sensory modulation disorder: A risk factor for participation in daily life activities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50(12), 932-937.
- Bauminger, N., Shulman, C., & Agam, G. (2003). Peer Interaction and Loneliness in HighFunctioning Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(5), 489-507. doi: 10.1023/A:1025827427901.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Baxter, A.J., Brugha, T.S., Erskine, H.E, Scheurer, R.W., Vos, T., Scott, J.G. (2015). The epidemiology and global burden of autism spectrum disorders. *Psychology Medicine*, 45:601-13.
- Bayer, A. (2013). Değişen toplumsal yapıda aile. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(8), 101-129.
- Baykoç, N. (2011). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. N. Baykoç (Ed.). *Özel Gereksinimli Çocuklar Ve Özel Eğitim*. Ankara: Eğiten Kitap, 15-29.
- Bayraktar E. (2007) Görsel Sanatlar Eğitiminin Otistik Çocuklar Üzerindeki Etkileri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayram, S. (2006). Bilgisayar destekli özel eğitim. 2. İstanbul Otizm Eğitimi Günleri.
- Beard, K. Y. and Sugai, G. (2004). First step to success: An early intervention for elementary children at risk for antisocial behavior. *Behavioral Disorders*, 29(4), 396-409.
- Beatty, L. A. (1991). The effects of visual impairment on adolescents' self-concept. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 83(3).
- Bennett, K. J., Lipman, E., Racine Y. & Offord, D. R. (1998). Annotation: Do Measures of Externalizing Behavior in Normal Populations Predict Later Outcome?: Implications for Targeted Interventions to Prevent Conduct Disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 1059-1070.
- Berksun O, Sayar GH, (2013). Aile ve eş terapileri. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Bilsin E, Başbakkal Z. Dünya’da ve Türkiye’de Engelli Çocuklar. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 30(2):65-78.
- Birkan B. Otizmi Olan Çocuklar ve Eğitimi. Akçamete, AG. Editör. Genel Eğitim Okullarında Özel Eğitim Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık; 2010.
- Bilgin, H. ve Kucuk, L. (2010). Raising an autistic child: Perspectives from Turkish Mothers. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 23, 92-98.

- Bloch Judith and Weġnsteġn Joan (2010). _‘Families of Young Children with Autism‘_, Social Work in Mental Health, S. 8(1), s. 23-40.
- Bodur Ş., Soysal Ş. (2004). Otizmin Erken Tanısı ve Önemi. 13(10):394.
- Bolat, E. Y., Gürsoy, F., & Strom, R. (2016). Öğretmen olarak anne baba envanteri: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(3), 961-970.
- Boons T., Raeve L. D., Langereis, M., Peeraer, L., Wouters, J. & Wieringen, A.N (2013). Expressive vocabulary, morphology, syntax and narrative skills in profoundly deaf children after early cochlear implantation. Research in Developmental Disabilities, 34(6): 2008- 2022. doi: 10.1016/j.ridd.2013.03.003.
- Boyd, B. A., & Shaw, E. (2010). Autism in the classroom: A group of students changing in population and presentation. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 54(4), 211-219.
- Brannan, A., & Heflinger, C. (2006). Caregiver, child, family and service system contribution to caregiver strain in two child mental health service systems. Journal of Behavioral Health Services and Research, 33, 408-422.
- Brereton, A. V. & Tonge B. J. (2005) Pre-schoolers with autism an education and skills training programme for parents manual for clinicians Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia 400 Market Street, Suite 400 Philadelphia, PA 19106, USA.
- Broach Steve (2003). Autism: Rights in Reality: How People with Autism Spectrum Disorders and Their Families Are Still Missing Out on Their Rights, National Autistic Society..
- Cabral, T. I., Silva, L. G. P., Tudella, E. & Martinez, C. M. S. (2015). Motor development and sensory processing: A comparative study between preterm and term infants. Research in Developmental Disabilities, 36: 102-7.
- Callard-Szulgit, R. (2003). Perfectionism and Gifted Children, Scarecrow Education, Lanham.
- Cassdy Arlene, McConkey Roy, Kennedy Maria ve Steven Eamonn (2008). ‘Preschoolers with Autism Spectrum Disorders: The Impact on Families and The Supports Available to Them‘, Early Child Development and Care, S. 178(2), s. 115-128.
- Cavkaytar, A. (2017). Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim,(Ed.: Diken, İH), Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H. (2006). Özel eğitime giriş. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Cengiz, S., YILDIZ, M. N., & Peker, A. (2021). Özel gereksinimli çocuġa sahip ebeveynler ile tipik gelişim gösteren çocuġa sahip ebeveynlerin stres ve yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi. OPUS International Journal of Society Researches, 17(36), 2940-2956.
- Cesur, A. ve Bıçakcı, M. (2018). İditme Yetersizliġi Olan Bebeġin Gelişiminde Erken Müdahale Programının Etkisi.
- Chaudhari, S., Otiy, M., Chitale, A., Pandit, A., & Hoge, M. (2004). Pune low birth weight study-cognitive abilities and educational performance at twelve years. Indian pediatrics, 41(2), 121-128.
- Chawarska, K., & Volkmar, F. R. (2005). Autism in infancy and early childhood. In F.R. Volkmar, R. Paul., A. Klin & D. Cohen (Eds.), Handbook of autism and pervasive developmental disorders (3th ed., pp. 223- 246). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

- Cho, S., & Kahng, S. K. (2015). Predictors of life satisfaction among caregivers of children with developmental disabilities in South Korea. *Asian Social Science*, 11(2), 154-166. doi:10.5539/ass.v11n2p154.
- Chow HPH (2005) Life satisfaction among university students in a Canadian prairie city: a multivariate analysis. *Soc Indic Res*, 70: 139-150.
- Christopher JC. Situating psychological wellbeing: exploring the cultural roots of its theory and research. *Journal of Counseling & Development*. 1999;77(2):141-153.
- Clark JG. Uses and abuses of hearing loss classification. *ASHA*. 1981;23(7):493-500.
- Clarke, L. ve Fung, L. K. (2022). The impact of autism-related training programs on physician knowledge, self-efficacy, and practice behavior: A systematic review. *Autism*, 26(7), 1626-1640. doi:10.1177/13623613221102016
- Coltrane, S. (1995). The future of fatherhood: Social, demographic and economic influence on men's family involvement. In W. Marsiglio (Eds.), *Fatherhood contemporary theory, research and socialpolicy* (pp. 255-274). Thousand Oaks, California: Sage.
- Conroy, M. A., & Brown, W. H. (2004). Early identification, prevention, and early intervention with young children at-risk for emotional/behavioral disorders: Issues, trends, and a call for action. *Behavioral Disorders*, 29 (3), 224-236.
- Cook, R. E., & Armbruster, V. B. (1983). *Adapting early childhood curricula: Suggestions for meeting special needs*. (No Title).
- Coşkun, A. (2018). Zihinsel ve fiziksel engelli bireylere bakım hizmeti veren aile üyelerinin yaşam doyumu ve bakım yüklerinin karşılaştırılması [Comparison of the life satisfaction and care loads of family members who care service for mentally and physical disabled individuals] (Tez Numarası: 520826) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Cüceloğlu D (1998). *İçimizdeki çocuk*. 19. basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlar, D. (1979). *Geri zekâlı çocuklar ve eğitimi*, (2. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. No: 82. 106-108.
- Çakıroğlu Wilbrandt, E. (2008). *Okulöncesi dönem Montessori yöntemi ile kaynaştırma uygulamaları. Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Poyraz Ofset.
- Çakıroğlu, O. (2019). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu & U. Sak (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde* (s. 1 – 22). Ankara: Pegem Akademi.
- Çan Aslan Ç. Zihinsel Engelli Çocuğu Olan Anne ve Babaların Psikolojik Belirtileri, Sosyal Destek Algıları ve Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Karşılaştırılması [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: Maltepe Üniversitesi; 2010.
- Çattık, M. ve Aksoy, V. (2018). Gelişimsel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin sosyal destek, öz yeterlik ve yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 43(195), 65-77
- Çengelci, B. (2009). Otizm ve Down Sendrom'lu çocuğa sahip annelerin kaygı umutsuzluk ve tükenmişlik duygularının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(2), 1-23.
- Çeşko, A. (2019). Engelli bireylerin eğitimi ve kaynaştırılmasına ilişkin lise öğrencilerinin tutumları: Prizren örneği (Master's thesis, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Çetinkaya, Ç. (2010). 19. ve 20. Yüzyıllarda Avrupa'da Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Tarihi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 51-62.

- Çiyiltepe M. Topbaş S. Dil ve Kavram Gelişimi. Ankara: Kök Yayıncılık; 2015.
Dil ve Konuşma Gelişiminde Sorunlara Yol Açan Nedenler; s. 204.
- Dağlıoğlu H.E., “Üstün Yetenekli Çocukların Aileleri” Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, Haziran-Aralık 2005.
- Darıca, N. & Şipal, F. (2011). İşitme engelli çocuklarda gelişim ve eğitsel müdahale. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Daugherty, M., & White, C. S. (2008). Relationships among private speech and creativity in head start.
- Dawson, G., Meltzoff, A. N., Osterling, J., Rinaldi, J., & Brown, E. (1998). Children with Autism Fail to Orient to Naturally Occurring Social Stimuli. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28(6), 479-485. doi: 10.1023/a:1026043926488.
- 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.
- Deniz, M. E., Dilmaç, B., & Arıca, O. T. (2009). Engelli çocuğa sahip olan ebeveynlerin durumluk-sürekli kaygı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 953-968.
- Derman MT, Başal HA. Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2013.
- DiGuseppi C, Hepburn S, Davis JM, et al. Screening for autism spectrum disorders in children with Down syndrome: population prevalence and screening test characteristics. *J Dev Behav Pediatr*. 2010;31(3):181- 91.
- Diken İ.H. Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler Ve Özel Eğitim: Pegem Akademi; 2014.
- Diken, İ. H. (2005). Kaynaştırma uygulamalarında işbirliği. (Editör: S. Eripek) *İlköğretimde Kaynaştırma* (1. b., s. 23-40). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Diken, İ. H. (2015) Otizm spektrum bozukluğu gösteren öğrenciler. İbrahim H. Diken (Editör), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (12. Basım) Pegem Akademi Yayıncılık Ankara.
- Dillenburger, K., Keenan, M., Doherty, A., Byrne, T., & Gallagher, S. (2010). Living with children diagnosed with autistic spectrum disorder: Parental and professional views. *British Journal of Special Education*, 37, 14-23. doi: 10.1111/j.1467- 8578.2010.00455.x.
- Doğangün, B., “Türkiye’de Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar”, .Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri, İstanbul, 2008, s. 157-174. doi:10.1177/0016986207311059.
- Doussard-Roosevelt, J.A., Joe, C.M., Bazhenova, O.V. ve Porges, S.W. (2003). Mother-child interaction in autistic and nonautistic children: Characteristics of maternal approach behaviours and child social responses. *Development and Psychopathology*, 15, 277–295.
- Dönmez NB, Sümer A, Uyaroğlu B. Görme Engelli Çocuklar ve Eğitimleri. In: Necate Baykoç, editor. *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim*. Ankara; 2011. s. 225.
- DSM-IV-TR. Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı Yeniden Gözden Geçirilmiş Tam Metin. Washington DC. (Çeviri Editörü: Köroğlu E), Ankara: Hekimler Yayın Birliği 2007: 116-29.
- DSM-V (2013). Diagnostical and statistical manual of mental disorders. Fifth Edition. American Psychiatric Association.
- Dunn, M. E., Burbine, T., Bowers, C. A., & Tantleff-Dunn, S. (2001). Moderators of stress in parents of children with autism. *Community mental health journal*, 37, 39-52.

- Dünya Engellilik Raporu. (2011). T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. Ankara: Dünya Sağlık Örgütü.
- Ege, P. (2006). Baş Makale:Farklı Engel Gruplarının İletişim Özellikleri ve Öğretmenlere Öneriler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 7 (2) 1-23.
- Eisenberg, L., & Kanner, L. (1958). Early Infantile Autism, 1943-1955. In Psychopathology: A source book (pp. 3-14). Harvard University Press.
- Emond A, Ormel J, Veenstra René Oldehinkel A. Preschool Behavioral and Social Cognitive Problems as Predictors of (Pre)adolescent Disruptive Behavior. Child Psychiatry and Human Development, 2007.
- Eracar, N. ve Onur, V. (1999). Biraz Yer Açar mısınız? İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Eratay, E. (2011). Montessori yönteminin etkililiği. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1(1), 11-19.
- Erçelebi H. Aile ve Eğitim. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 1996;l(1):60-64.
- Erdoğan, B. (2013). Evde bakım hizmeti alan özürü bireye sahip ailelerin sosyoekonomik durumlarının incelenerek, umutsuzluk ve yaşam doyum düzeylerinin belirlenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya..
- Eripek, S. (2000). Türkiye'de zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, 95-104.
- Eripek, S. (2002). Özel eğitim. Anadolu Üniversitesi.
- Eripek, S. (2005). Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim. Standart, Ekonomik ve Teknik Dergisi. 44. 525:14-19.
- Ermiş, B. S. (2019). Lise öğrencilerinin bağlanma stilleri, aile yaşam doyumları ve duygusal özerlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Ersay, Ö. & Avcı, N. (2004). Özel Eğitim, İstanbul: Ya-pa Yayıncılık.
- Faraone SV, Biederman J, Spencer T ve ark (2000) Attention Deficit/ Hyperactivity in adults: an overview. Biol Psychiatry, 48: 9-20.
- Feldhusen, J.F. (1997). "Educating teachers for work with talented youth". In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), Handbook of Gifted Education (pp. 547-555).
- Fergusson, D. M., Horwood, J. L., & Ridder, E. M. (2005). Show me the child at seven: The consequences of conduct problems in childhood for psychosocial functioning in adulthood. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46, 837-849.
- Fowler T, Langley K, Rice F ve ark. (2009) Psychopathy traits in adolescents with childhood attention deficit hyperactivity disorder. Br J Psychiatry, 194: 62- 67.
- Freeman, S., & Kasari, C. (2013). Parent-child interactions in autism: Characteristics of play. Autism, 17(2), 147-161.
- Frith, U., & Happé, F. (2005). Autism spectrum disorder. Current biology, 15(19), R786-R790.
- Genç, H. (2015). Zihinsel engelli çocuklara sahip anne ve babaların yaşam doyumlarının ve aleksitimik düzeylerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

- George, D. (2003). *Gifted education: Identification and provision* (2nd ed.). London: David Fulton Publishers.
- Gıcı-Vatansever, A. (2018) Otizm Spektrum Bozukluğuna sahip çocuğu olan annelere sunulan koçluk uygulamalarının annelerin öğretim becerilerini ve çocukların ortak dikkate tepki verme becerilerini edinmeleri üzerindeki etkileri. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı, Edirne.
- Gökçe B. Türk Toplumunda Aile Yapısı. A. Kasapoğlu, N. Karkıner, editörler. Aile Sosyolojisi. Üçüncü Baskı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları; 2014.
- Greene RW, Biederman J, Faraone SV ve ark. (1996) Toward a newpsychometric definition of social disability in children with attention-deficit hyperactivity disorder. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 35: 571-8.
- Gresham, F. M., Lane, K. L., Macmillan, D. L., & Bocian, K. M. (1999). Social and academic profiles of externalizing and internalizing groups: Risk factors for emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 24, 231-245.
- Griffith, G. M., Hastings, P. R., Nash, S., & Hill, C. (2010). Using matched groups to explore child behavior problems and maternal well-being in children with down syndrome and autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(5), 610-619.
- Gross, M., (2000). Issues in the cognitive development of exceptionally and profoundly gifted individuals. In K.A. Heller, F.J. Monks, R.J. Sternberg and R.F. Subotnik (Eds.) *International Handbook of Giftedness and Talent* (2nd Edition) (pp. 179-192). Oxford: Pergamon.
- Gulchak, D.J. & Lopes, J.A. (2007). Interventions for student with behavioral disorders: An international literature review. *Behavioral Disorders*, 32 (4), 267-281.
- Gurrieri F, Editor Working Up Autism: The Practical Role Of Medical Genetics. *American Journal Of Medical Genetics Part C: Seminars In Medical Genetics*; 2012: Wiley Online Library.
- Güleç-Aslan, Y. (2016) Otizm spektrum bozukluğu eğitim öğretim, öğretim süreci. İ. H. Diken & H. Bakkaloğlu (Editörler), *Zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* (1. basım) Pegem Akademi Yayınları Ankara.
- Hardman, M. L., Drew, C. J., & Egan, M. W. (2017). *Human exceptionality: School, community, and family* (12th Ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Hartley, S. L., Papp, L. M., Blumenstock, S. M., Floyd, F., & Goetz, G. L. (2016). The effect of daily challenges in children with autism on parents' couple problem-solving interactions. *Journal of Family Psychology*, 30(6), 732-742.
- Hastings, R. P. & Brown, T. (2002). Behavior problems of children with autism, parental selfefficacy, and mental health. *American Journal on Mental Retardation*, 107(3), 222-232.
- Hastings, R. P., & Johnson, E. (2001). Stress in UK families conducting intensive home-based behavioral intervention for their young child with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 31, 327-336.
- Hechtman, L., Klein, R.G., Abikoff, H., Weiss, G., Respitiz, C., Kouri, J., Blum, A., Greenfield, B., Etcovitch, J., Fleiss, K. & Pollack, S. (2004) Design And Rationale Of Controlled Study Of Long-Term Methylphenidate And Multimodal Psychosocial Treatment İn Childrenwith ADHD. *Journal of American Academy of Child Adolesence Psychiatry* 43: 792 - 801.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional Children: An introduction to special education* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/prentice Hall.
- Hill J, Schoener E (1996). Age dependent decline of attention deficit disorder. *Am J Psychiatry*, 153: 1143-1146.

- Hisoğlu, A. (2018). Otizm spektrum bozukluğu tanımlı çocukların ebeveynlerinde algılanan sosyal destek ve problem çözme becerilerinin yaşam doyumuna etkisi [Perceived social support in parents of children with autism spectrum disorder and the effect of problem solving skills on life satisfaction] (Tez Numarası: 486073) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ho, B.P.V., Stephenson, J. ve Carter, M. (2012). Anger in children with autism spectrum disorder: Parent's Perspectives. *International Journal of Special Education*, 27, 14-32.
- Hock, R.M., Timm, T.M. ve Ramisch, J.L. (2011). Parenting children with autism spectrum disorders: A crucible for couple relationships. *Child & Family Social Work*, 17, 406-415.
- Horn, C. (2002). "Raising expectations of children from poverty". *Gifted Education Press Quarterly*, 16(4), 2-5.
- Husain, F. T., Medina, R. E., Davis, C. W., Szymko-Bennett, Y., Simonyan, K., Pajor, N. M. & Horwitz, B. 2011. Neuroanatomical changes due to hearing loss and chronic tinnitus: a combined VBM and DTI study. *Brain research*, 1369, 74-88.
- Huang, Y. P., Chang, M. Y., Chi, Y. L., & Lai, F. C. (2014). Health-related quality of life in fathers of children with or without developmental disability: The mediating effect of parental stress. *Quality of Life Research*, 23(1), 175-183. doi:10.1007/s11136-013-0469-7.
- İftar GK. Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. İftar GK, editör. Ankara: Vize Yayın Basın; 2012.
- İnal, A. E. (2022). Özel Gereksinimli Çocuklar İle Normal Gelişim Gösteren 1 Çocukların Ebeveynlerinin Psikolojik Dayanıklılık, Yılmazlık Ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(12), 21-45.,
- İnal, A. E. ve Aktürk, A. İ. (2022). Examination of the psychological resilience, family resilience and life satisfaction of the parents of children with special needs and the parents of children with normal development. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(12), 21-45.
- İnce, Z. E., & Tüfekci, F. G. (2015). Engelli Çocuğu Olan Ebeveynlerde Evlilik Uyumu Ve Yaşam Doyumunun Değerlendirilmesi Ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi [Evaluation Of Marital Adjustment And Life Satisfaction In Parents With Children With Disabilities And Determination Of The Affecting Factors]. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(1), 102-112.
- Jacobs, C., Petermann, F. (2007). Aufmerksamkeitsstörungen bei Kindern. *Kindheit und Entwicklung*, 16(1), 40-49.doi:10.1026/0942- 5403.16.1.40.
- Jackson, C.T., Fein, D., Wolf, J., Jones, G., Hauck, M., Waterhouse, L. ve Feinstein, C. (2003). Responses and Sustained Interactions in Children with Mental Retardation and Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 115-121.
- Jenson, J. M. (2010). Advances in preventing childhood and adolescent problem behavior. *Research on Social Work Practice*, 20(6), 701-713.doi: 10.1177/1049731509349105.
- Jarbrink, K., Fombonne, E. ve Knapp, M. (2003). Measuring the parental, service and cost impacts of children with autistic spectrum disorder: A pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(4), 395-402.
- Jeste SS, Geschwind DG. Disentangling the heterogeneity of autism spectrum disorder through genetic findings. *Nat Rev Neurol*. 2014;10(2):74-81.
- Jokiranta E, Brown AS, Heinimaa M, Cheslack-Postava K, Suominen A, Sourander A. Parental psychiatric disorders and autism spectrum disorders. *Psychiatry Res*. 2013;207(3):203-11.

- Jones, C.R.G, Happé, F., Golden, H., Marsden, A. J. S., Tregay, J., Simonoff, E., Pickles, A., Baird, G. & Charman, T. (2009). Reading and arithmetic in adolescents with autism spectrum disorders: peaks and dips in attainment. *Neuropsychology*, 23, 718-728.
- Jones, E. A., Carr, E. G. (2004). Joint Attention in Children with Autism: Theory and Intervention. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 19:1, Spring, 13- 26.
- Jones, L., Goddard, L., Hill, E.L., Henry, L.A., & Crane, L. (2014). Experiences of receiving a diagnosis of Autism Spectrum Disorder: A survey of adults in the United Kingdom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(12) 3033-44.
- Justice LM. *Communication Sciences and Disorders. An Introduction*. New Jersey: Pearson Prentice Hall; 2006. p.212-234.
- Kalaycı I, Özkul M. Refakatçi aktörlerin yaşam doyumu, bakım yükü ve tükenmişlik düzeylerini etkileyen faktörler açısından bir değerlendirme (SdÜ Araştırma Uygulama Hastanesi Örneği). *Electronic Turkish Studies*. 2018;13 (10):418-446. 15.Kalinkara V, Kalaycı I. Yaşlıya evde bakım hizmeti veren bireylerde yaşam doyumu, bakım yükü ve tükenmişlik. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*. 2017;10(2):19-39.
- Kaloç, İ. (2006). İlköğretim müfettişlerinin öğretmenlerin eğitsel yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaner, S. (2007). Öğretmenlerin ve anne-babaların öz-yetkinlik inançları, tükenmişlik algıları ve çocukların problem davranışları. *Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Raporu*.
- Kanner L. Autistic Disturbances Of Affective Contact. *Nervous Child*. 1943;2(3):217-50.
- Kantar, Ö. (2014). Engelli çocuğu olan ebeveynlerde bilişsel değerlendirmenin, gelişme-büyümenin yaşam doyumu ile ilişkisi [The relationship between cognitive appraisal, flourishing and the satisfaction with life in parents of disabled children] (Tez Numarası: 385505) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karaca, M. A. (2021). Ebeveyn Eğitim Programının Erken Çocukluk Dönemindeki Otizmlı Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Yeterliklerine Etkisinin İncelenmesi.
- Karasu, N. (2013) Üstün zeka /yetenek, dil ve konuşma bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu İ. Halil Diken (Editör) İlköğretimde kaynaştırma. 2. Baskı Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara
- Karataş K. Engellilerin Topluma Kazandırılması. K. Karataş (Ed), *Ufuk Ötesi, Körler Federasyonu Yayını*, 2001; 29: 10-19.
- Kargın, T., & Baydık, B. (2002). Kaynaştırma ortamındaki işiten öğrencilerin işitme engelli akranlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Investigation of the attitudes of hearing students towards hearing impaired peers in terms of various variables in inclusion environment]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 27-39.
- Karkaç, N. N. (2013). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin çalıştıkları engel türüne ve bazı değişkenlere göre incelenmesi (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Kasman, G. G. (2015). Family and life satisfaction: long-term swb interdependence within familie (Yüksek Lisans Tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2015). Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocukların ve gençlerin özellikleri (Olgular ilaveli)[Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth] (10 Baskı) [10th ed]. (S. Kaner, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık (Orijinal kitabın yayın tarihi 2013) [The publication year of the original book is 2013].

- Kayaalp, L. (2008). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu. Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Sempozyum Dizisi, 62, 147-152.
- Kayaoglu, H., & Görür, Ö., (2013). Otistik çocuklar nasıl öğrenir. (3. Basım) Epos Yayınları: Ankara.
- Kazak Ae, Marvin Rs. Differences, Difficulties And Adaptation: Stress And Social Networks In Families With A Handicapped Child. Family Relations. 1984:67-77.
- Kellman, J. (2001): Autism, Art and Children: The Stories We Draw. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Kermen U, İlçin Tosun N, Doğan U. Yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluşun yordayıcısı olarak sosyal kaygı. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi. 2016;2(2):1-29.
- Keskin EB. (2014). Kentleşme Sürecinde Ailenin Değişimi: Bursa’da Bir Alan Araştırması [Yayınlanmamış Doktora tezi]. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç E. Z.(2009). Aile terapileri. Köroğlu E, Türkçapar H, editörler. Psikoterapi yöntemleri. Kuramlar ve uygulama yönergeleri. Ankara: HYB Basım Yayın.
- Kırcaali-İftar, G. & Odluyurt, S. (2014) Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin kazandırılması. E. Tekin-İftar (Editör), Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri. (3. Basım) Vize Yayıncılık Ankara.
- Kırcaali-İftar, G., & Tekin-İftar, E. (2009). İleri derecede ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi [Education of children with severe and multiple disabilities]. G. Akçamete (Ed.), Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim [Students with special needs in general education schools and special education] içinde (pp. 527-544). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kızar, O. (2012). Farklı Branşlardaki Görme Engelli Sporcuların Yalnızlık Düzeylerinin Karşılaştırılması, Elazığ, Fırat Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.
- Kim, J. M., & Mahoney, G. (2005). The effects of relationship focused intervention on Korean parents and their young children with disabilities, Research in Developmental Disabilities, 26(2), 117-130.
- Khoshakhlagh, M., Marashian, F. ve Jayervand, H. (2022). Comparing the effectiveness of positive psychotherapy and pivotal response treatment in family satisfaction in mothers of children with autism. The American Journal of Family Therapy, 1-13. doi:10.1080/01926187.2022.2071355
- Kliemann, D., Dziobek, I., Hatri, A., Baudewig, J., & Heekeren, H. R. (2012). The role of the amygdala in atypical gaze on emotional faces in autism spectrum disorders. The Journal of Neuroscience, 32(28), 9469-9476.
- Klin, A., Jones, W., Schultz, R., Volkmar, F., & Cohen, D. (2002). Visual fixation patterns during viewing of naturalistic social situations as predictors of social competence in individuals with autism. Archives of General Psychiatry, 59(9), 809.
- Koegel, L., Matos-Freeden, R., Lang, R., & Koegel, R. (2011). Interventions for children with autism spectrum disorders in inclusive school settings. Cognitive and Behavioral Practice, 18, 421-588.
- Konrat A. İletişim Yetersizliği Olan Çocuklar. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık; 2003.
- Korkmaz B. Yağmur çocuklar otizm nedir? İstanbul: Kitap Matbaacılık; 2005.
- Köker S. (1991). Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyum düzeyinin karşılaştırılması (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kroesbergen, E. H., van Hooijdonk, M., Van Viersen, S., Middel-Lalleman, M. M., & Reijnders, J. J. (2015). The psychological well-being of early identified gifted children. Gifted Child Quarterly, 60(1), 16-30. doi:10.1177/0016986215609113

- Kulaksızoğlu, A. (2004). Ergenlik dönemi: Ailede çocuk eğitimi. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayını. Ankara, 103-133.
- Kurt, O. (2014) Otizm spektrum bozukluğu ve bilimsel dayanaklı uygulamalar. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri, 77-116.
- Tekin-İftar (Editör), Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri. (3. Basım) Vize Yayıncılık Ankara.
- Kuzu, A., Odabaşı, H. F., & Girgin, M. C. (2011). Mobil teknolojilerin işitme engelli öğrencileri desteklemek amacıyla kullanılması: Türkiye'den bir örnek [Use of mobile technologies to support students with hearing impairment: A case from Turkey]. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 1(2), 52-82.
- Küçük, S. (2001). Erken eğitimin gelişimsel geriliği olan çocukların anne-babalarının stres ve depresyon düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 3(01).
- Kütükcü Ş, Erdoğan C. Özel Eğitimde Etkinlik Örnekleri. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları; 2010.
- Lauderdale-Littin, Howell ve Blacher, 2013; Starr, Foy ve Cramer, 2001.
- Lauderdale-Littin, S., Howell, E., & Blacher, J. (2013). Educational placement for children with autism spectrum disorders in public and non-public school settings: The impact of social skills and behavior problems. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 469-478.
- Leach, D., & Duffy, M. L. (2009). Supporting students with autism spectrum disorders in inclusive settings. Intervention in School and Clinic, 45(1), 31-37.
- Lee, G. K., Lopata, C., Volker, M. A., Thomeer, M. L., Nida, R. E., Toomey, J. A., ... & Smerbeck, A. M. (2009). Health-related quality of life of parents of children with high-functioning autism spectrum disorders. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 24(4), 227-239. doi:10.1177/108835760934737127 -239.
- Lee, L.-C., Harrington, R. A., Louie, B. B., & Newschaffer, C. J. (2008). Children with autism: quality of life and parental concerns. Journal of Autism and Developmental Disorders, 38(6), 1147-1160.
- LeMonda, B. C., Holtzer, R., & Goldman, S. (2012). Relationship between executive functions and motor stereotypies in children with Autistic Disorder. Research in Autism Spectrum Disorders, 6(3), 1099-1106.
- Levent, F. (2011). Üstün Yetenekli Çocukların Hakları. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, Yayın No. 87.
- Lewis, B. A., Freebairn, L. A., & Taylor, H. G. (2000). Follow-up of children with early expressive phonology disorders. Journal of learning Disabilities, 33(5), 433-444.
- Lloyd, J. (1993) Introduction. In P. Brigden and M. Todd (eds), Concepts in Community Care for People with a Learning Difficulty, 1-4. Basingstoke: Macmillan.
- Locke, J., Ishijima, E. H., Kasari, C., & London, N. (2010). Loneliness, friendship quality and the social networks of adolescents with high-functioning autism in an inclusive school setting. Journal of Research in Special Educational Needs, 10(2), 74-81.
- Long, C., Gurka, M.J., & Blackman, J. (2011). Cognitive skills of young children with and without autism spectrum disorder using the BSID-III. Autism Research and Treatment, Article ID 759289.
- Loomes, R., Hull, L., & Mandy, W. P. L. (2017). What Is the Male-to-Female Ratio in Autism Spectrum Disorder? A Systematic Review and MetaAnalysis. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry.

- Lucas, E., & Gohm, C. L. (2000). Age and sex differences in subjective well-being across cultures. *Culture and subjective well-being*, 3(2), 91-317.
- Luckasson, R., Bothwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A. ve ark., (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of support*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Ludlow, A., Skelly, C. ve Rohleder P. (2012). Challenges faced by parents of children diagnosed with autism spectrum disorder *Journal of Health Psychology* 17(5): 702– 711.
- Lupuleac V. (2014). Physical Education for the Correction of Dysgraphia in Primary School Pupils. *Palestrica of the third millennium – Civilization and Sport*. 2014;15(2):122-126.
- Magalhaes, L. C. (2008). Integraco sensorial: Uma abordagem especifica da Terapia Ocupacional. In A. F. Drumond & M. B. Rezende (Eds.), *Intervenco es da terapia ocupacional içinde (45-69)*. Belo horizonte: Ed. UFMG.
- Mahoney, G., & Bella, J. (1998). An examination of the effects of family-centered early intervention on child and family outcomes. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(2), 83-94.
- Mandell, D. S., & Novak, M. (2005). The role of culture in families' treatment decisions for children with autism spectrum disorders. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 11(2), 110-115.
- Marschark, M., Leigh, G., Sapere, P., Burnham, D., Convertino, C., & Stinson, M., et al. (2006). Benefits of sign language interpreting and text alternatives for deaf students' classroom learning. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(4), 421-437.
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2016) *Kaynatırma sınıfı: etkililiği farklılatırılmı ğretim için stratejiler* Mustafa ahin & Taner Altun (ev. Edit) 5. Baskı Nobel Yay. Ankara.
- Mavi İ. Dil Ve Konuma Bozukluğu Olan ğrenciler. *Pegem Atıf İndeksi*. 2017:332-64.
- Mayes-Dickerson, S. & Calhoun, S. (2006). Frequency of reading, math, and writing disabilities in children with clinical disorders. *Learning and Individual Differences*, 16, 145-157.
- McDaniel, T.R. (2002). Mainstreaming the gifted: Historical perspectives on excellence and equity. *Roeper Review*, 24, 112-115.
- MEGEP (Mesleki Eğitim Ve ğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) ocuk Gelişimi ve Eğitimi Bedensel Engelli ve Süreğen Hastalıklı ocuklar. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, 2008.
- Melekoğlu MA, Kartal MS. *Zihin Yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu*. İstanbul: Eğiten Kitap Yayınevi; 2019.
- Melekoğlu, M. A. (2019). Özel ğrenme güçlüğünün nedenleri ve zellikleri. M. A. Melekoğlu & U. Sak (Ed.), *ğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde (s. 23 – 52)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Meral B. F.,(2011). Gelişimsel Yetersizliği Olan ocuk Annelerinin Aile Yaşam Kalitesi Algılarının ncelenmesi, *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir*.
- Metin N. Özel Gereksinimli ocuklar. Nilgün Metin, editor. *zel Gereksinimli ocuklar*. Ankara: Maya Akademi; 2012. s. 1–11.
- Millere, J. ve Senkane, S. (2014). Quality of life of families with children with disability in the area of physical wellbeing in Latvia. In *SHS Web of Conferences(Vol. 10, p. 00026)*. EDP Sciences
- Milli Eğitim Bakanlığı. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Ankara: T.C. Resmi Gazete, sayı:26184; 31 Mayıs 2006.

- Milli Eğitim Bakanlığı. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2012). Ankara: Milli Eğitim Basımevi; 2012.
- Milli Eğitim Bakanlığı. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Ankara: 30472 Sayılı Resmî Gazete; 2018.
- Model, S. (1981). Housework by husbands: Determinants and implications. *Journal of Family Issues*, 2(2), 225- 237.
- Montessori, M. (1997). Çocuk Eğitimi, Montessori Metodu. (çeviri:Güler Yücel). 5. Basım, Özgür Yayınları, s.224, İstanbul.
- Morrison, J. (2016). DSM-5'i kolaylaştıran 'Klinisyenler için tanı rehberi'. Muzaffer Şahin (Çev Ed.). Ankara: Nobel.
- Muharrem, K. O. Ç., Koçtürk, N., & Zencir, T. O. L. G. A. (2022). Anne-baba eğitimi: Ebeveynlerin eğitim deneyimleri ve gereksinimleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 111-120.
- Mundy P., & Gomes, A. (1997). A Skills Approach to Early Language Development: Lessons from Research on Developmental Disabilities. In:LB Adamson ve MA Ronski (Eds) *Communication and Language Acquisition, Discoveries from Atypical Development*: 107-133. Paul H Brookes. Baltimore.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological science*, 6(1), 10-19.
- Nassan El-Ghoroury, N., & Romanczyk, G. (1999). Play interactions of family members towards children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(3), 249-258.
- Nealy Chiristopher, O'Hare Lindsay, Powers Joelle Ve Swgck Danielle (2012). _'The Impact of Autism Spectrum Disorders on The Family: A Qualitative Study of Mothers' Perspectives'', *Journal of Family Social Work*, S. 15(3), s. 187-201.
- Oas, P. (2001). *Curing ADD/ADHD children*. North Carolina. Pentland Press.
- Ochs, E., Shohet, M., Campos, B., & Beck, M. (2010). Coming together at dinner: a study of working families. In K. Christensen & B. Schneider (Eds.), *Workplace Flexibility: Realigning 20th-Century Jobs for a 21st-Century Workforce*. Ithaca: Cornell University Press.
- Odluyurt, S. & Batu, S. (2011) Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (3),1533-1572.
- Ogburn, W. F. (1963). *The changing functions of the family*. Selected studies in marriage and the family.
- Onyishi, I. E., Okongwu, O. E. ve Ugwu, F. O. (2012). Personality and Social Support as Predictors of Life Satisfaction of Nigerian Prisons Officers. *European Scientific Journal*, ESJ, 8(20).
- Orelove, F. P. ve Sobsey, D. R. N. (1996). *Educating Children with Multiple Disabilities A Transdisciplinary Approach*. Baltimore; Paul H. Brookes Publishig Co.
- Owens RE. *Language Development*. Columbus, OH: Merrill. 1988.
- Ozonoff, S., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (1991). Executive Function Deficits in HighFunctioning Autistic Individuals: Relationship to Theory of Mind. *Journal of child psychology and psychiatry*, 32(7), 1081-1105. doi: 10.1111/j.1469-7610.1991.tb00351.x
- Özak, H., Vural, M., & Avcıoğlu, H. (2008). Rehberlik araştırma merkezi müdürlerinin gönderme tanılama yerleştirme izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

- Özakın, S. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda duyu bütünleme eğitiminin proprioseptif duyu, motor performans ve duyu profili üzerine etkisi. (Yüksek Lisans Tezi) Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs.
- Özçivit Asfuroğlu B, Fidan ST. Özgül Özel öğrenme güçlüğü. Osmangazi Tıp Dergisi. 2016;38(1):49-54.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006). <http://tkb.meb.gov.tr>
- Özer, M. (2001). Huzurevinde ve aile ortamında yaşayan yaşlılarda öz bakım gücü ve yaşam doyumunun incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özgür, İ., (2011). Engelli Çocuklar ve Eğitimi Özel Eğitim (3. Baskı). Adana: Karahan Kitabevi.
- Özlü-Fazlıoğlu, Y. & Baran, G. (2004): Duyusal Entegrasyon Programının Duyusal ve Davranış Problemleri Üzerine Etkisinin İncelenmesi, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Özyürek M. Bedensel Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi. Akçamete AG, editör. Genel Eğitim Okullarında Özel Eğitim Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık; 2010.
- Özyürek, M. (2006). Engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi. Ankara: Kök Yayıncılık, 11-23.
- Papatğa, E. (2012). Otizmli çocukların oyun becerileri ile davranış ve sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması (Master's thesis, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Paul, R. (2008). Communication development and assessment. In K. Chawarska, A. Klin & F. R. Volkmar (Eds.), Autism spectrum disorders in infants and toddlers (pp.76-103). New York: The Guilford Press.
- Paul, R. ,Froma P. R. (2011) Characterizingandpredictingoutcomes of communicationdelays in infantsandtoddlers: implicationsforclinicalpractice. Lang Speech Hear Ser,42, 331–340.
- Rakap, S., Birkan, B. & Kalkan, S. (2017) Türkiye’de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim Tohum Otizm Vakfı Raporu.
- Reed, F., Hyman, S., & Hirst, J. (2011). Applications of technology to teach social skills to children with autism. Research in Autism Spectrum Disorders, 5, 1003–1010.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1985). The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Rimland, B. (2000). The autism epidemic, vaccinations, and mercury. Journal of nutritional & environmental medicine, 10(4), 261-266.
- Roane, H. S., Ringdahl, J. E., & Falcomata, T. S. (Eds.). (2015). Clinical and organizational applications of applied behavior analysis. Academic Press.
- Roberts, R. E., Attkisson, C. C., & Rosenblatt, A. (1998). Prevalence of psychopathology among children and adolescents. American Journal of Psychiatry, 155 (6), 715-725.
- Rogers SJ, Hepburn SL, Stackhouse T ve ark. (2003). Imitation Performance in Toddlers with Autism and Those with Other Developmental Disorders. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 44(5):763-81.
- Rogers, K.B. (2002). Re-forming gifted education: Matching the program to the child. Scottsdale, AZ: Great Potential Press Inc.
- Ross, P. ve Cuskelly, M. (2006). Adjustment, sibling problems and coping strategies of brothers and sisters of children with autistic spectrum disorder. Journal of Intellectual and Developmental Disability, 31(2), 77-86.

- Rutter M. (1978) Diagnosis and definition of childhood autism. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*; 8: 139-61.
- Rutter, M. (1983). Cognitive deficits in the pathogenesis of autism. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*.
- Sacks, S. and Barclay, L. E. (2006). Social skills assessment. S. Sacks and K. E. Wolffe (Eds.), *Teaching social skills to students with visual impairments: From theory to practice içinde* (ePub). New York: American Foundation for the Blind.
- Saitovitch, A., Bargiacchi, A., Chabane, N., Brunelle, F., Samson, Y., Boddaert, N., & Zilbovicius, M. (2012). Social cognition and the superior temporal sulcus: implications in autism. *Revue neurologique*, 168(10), 762-770.
- Sandin S, Schendel D, Magnusson P, et al. Autism risk associated with parental age and with increasing difference in age between the parents. *Mol Psychiatry*. 2016;21(5):693. <https://doi.org/10.1038/mp.2015.70>.
- Sarı, H. (2013). Çoklu yetersizliği olan öğrenciler [Students with multiple disabilities]. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim [Children with special education needs and special education] içinde* (ss. 449-496, 8th Ed.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Sarıkaya, S. (2011) Zihinsel engelli çocuğu olan ebeveynlerin stresle başa çıkma düzeylerinin ve yaşam doyumlarının incelenmesi [The investigation of coping strategies and life satisfaction levels of parents with mentally retarded children] (Tez Numarası: 286525) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Selimoğlu, Ö., Özdemir, S., Töret, G., & Özkubat, U., (2013). Otizmlı Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Otizm Tanılama Sürecinde ve Tanı Sonrasında Yaşadıkları Deneyimlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *International Journal Of Early Childhood Special Education* , vol.5, 129-161.
- Schaaf, R. C. & Miller, L. J. (2005). Occupational therapy using a sensory integrative approach for children with developmental disabilities. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 11(2):143-8.
- Schalock, R.L., Borthwick-Duffy, S.A., Bradley, V.J., Buntinx, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M.P., et al. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schendel D, Bhasin TK. Birth weight and gestational age characteristics of children with autism, including a comparison with other developmental disabilities. *Pediatrics*. 2008;121(6):1155-64. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-1049>.
- Schilling, J. G., Thompson, G., Kingsley, R., & Humphris, S. (1985). Hotspot—migrating ridge interaction in the South Atlantic. *Nature*, 313(5999), 187-191.
- Schultz, A. H. (2013). Some factors influencing the social life of primates in general and ol" early man in particular. *Social Life of Early Man*, 16, 58.
- Scott, M. S., & Delgado, C. F. (2005). Identifying cognitively gifted minority students in preschool. *Gifted*.
- Seligman MEP. Gerçek mutluluk. Kunt S, Çevirmen. Ankara: HYB Yayınları; 2007.
- Seligson, J.L., Huebner, E.S., & Valois, R.F. (2003). Preliminary validation of the brief multidimensional students' life satisfaction scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, 61, 121-145.
- Senemoğlu, N. (2013). Gelişim, öğrenme ve öğretim (23. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sennaroğlu, L. (2003). Konjenital Sensörinöral İşitme Kayıpları. In. U. Akyol (Ed.) *Pediyatrik Kulak Burun Boğaz Hastalıkları* (s.51-58). Ankara:Güneş Kitapevi.

- Sevimli, E. (2022). Pandemi Döneminde 6-18 Yaş Grubundaki Özel Gereksinimli Çocukların Annelerinin Tükenmişlik Düzeyleri ve Aile İşlevselliğinin İncelenmesi.
- Seymour, K. (2017) Inclusion of students with autism: teacher perceptions regarding evidence-based strategies and staff supports in Pennsylvania. Unpublished Doctorate of Dissertations Lehigh University.
- Shaked, M., & Bilu, Y. (2006). Grappling with affliction: Autism in the Jewish ultraorthodox community in Israel. *Culture, medicine and psychiatry*, 30, 1-27.
- Sidar, E. A. & Öztö, D. B. (2017). Duyu bütünleme terapisi. *Türkiye Klinikleri Çocuk Psikiyatrisi-Özel Konular*, 3(2), 153-162.
- Spencer, V. G., & Simpson, C. G. (Eds.). (2009). *Teaching children with autism in the general classroom: Strategies for effective inclusion and instruction in the general education classroom*. Prufrock Press.
- Smith, T. B., Matthew, N. I., Oliver, M. A., & Innocenti, M. S. (2001). Parenting stress in families of children with disabilities. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71(2), 257-261. <https://doi.org/10.1177/1053451217712956>
- Stark- Städele, J. (2005). *Erfolgreich lernen bei ADS: Probleme erkennen-Stärken nutzen-Strategien entwickeln*. Stuttgart: Urania.
- Starr, E. M., Foy, J. B., & Cramer, K. M. (2001). Parental perceptions of the education of children with pervasive developmental disorders. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36, 55– 68.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for the meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 80-93. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80>
- Stuart WG, Laraia MT. *Principles and Practice of Psychiatric Nursing*, 7th edition. St.Louis, Mosby, 2004.
- Sucuoğlu B. *Zihinsel Engellilerin Eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık; 2013.
- Sucuoğlu, B. (2014). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri*. Tekin-İftar (Ed.), (2. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B., Diken, İ.H., Demir, Ş., Ünlü, E., & Şen, A. (2010). *Özel eğitim terimler sözlüğü [Special education vocabulary of terms]*. Ankara: Maya Akademi.
- Şahin S. *Ortopedik Engelli Çocuklar*. Metin EN, editör. *Özel Gereksinimli Çocuklar*. Ankara: Maya Akademi; 2012.
- Şenol S. *Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu, Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Temel Kitabı, Çetin Çuhadaroğlu F. (ed), Ankara: Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Derneği Yayınları 2008; 293-311.*
- Tager-Flusberg, H. (2000). *Understanding the Language and Communicative Impairments in Autism. "International Review of Research on Mental Retardation, Special Issue on Autism"* (Ed. L. M. Glidden)'da. Academic Press. New York: 1-39.
- Tekbıyık A. *İlişkisel Araştırma Yöntemi*. Metin, M, editör. *Kuramdan Uygulamaya Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi; 2016.
- Tekin-İftar, E. & Değirmenci, H. D. (2014) *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretimi*. E. Tekin-İftar (Editör), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*. (3. Basım) , Ankara: Vize Yayıncılık.

- Tekin-İftar, E. (2000). İleri derecede ve çoklu yetersizlikler, Eripek, S. (Ed.) Özel eğitim. (s. 81-96). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tezcan, M; “Çocuk Eğitiminde Ailenin Rolüne Sosyolojik Bir Bakış”, Aile Yazıları I, Temel Kavramlar Yapı ve Tarihi Süreç, Bilim Serisi 5/1, Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, Ankara 1991,s. 272.
- Tezel-Şahin, F. ve Cevher F. N. (2007). Türk toplumunda aile-çocuk ilişkilerine genel bir bakış. ICANAS 38. 38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Ankara. 775-789.
- Tick B, Bolton P, Happé F, Rutter M, Rijdsdijk F. Heritability of autism spectrum disorders: a meta-analysis of twin studies. J Child Psychol Psychiatry. 2016;57(5):585- 595.
- Topbaş, S. (2004). Çocukta dil ve kavram gelişimi. Anadolu Üniversitesi Yayını, (1318).
- Towle-O'Brien P. The early identification of autism spectrum disorders: A visual guide: Jessica Kingsley Publishers; 2013.
- Töret, G., Özdemir, S., Selimoğlu, Ö. G., & Özkubat, U. (2014). Otizmli çocuğa sahip olan ebeveynlerin görüşleri: Otizm tanımlamaları ve otizmin nedenleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15(01), 1-17.
- Trawick-Smith, J. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı. (Çev. Ed. Akman, B.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.(Orijinal eserin basım tarihi 2010, 5. Baskı).
- Troyb, E., Orinstein, A., Tyson, K., Helt, M., Eigsti, I. M., Stevens, M. & Fein, D. (2014). Academic ability in children and adolescents with a history of autism spectrum disorders who have achieved optimal outcomes. Autism, 18, 233- 243.
- Trute, B., & Hiebert-Murphy. D. (2002). Family adjustment to childhood developmental disability: a measure of parent appraisal of family impacts. Journal of Pediatric Psychology 27(3), 271-280.
- Tsai, W., Tsai, J., Shyu, Y.L. (2008). Integrating the nurturer-trainer roles: Parental and behavior/symptom management processes for mothers of children with autism. Social Science and Medicine. 67(11), 798-1806.
- Tuncer, T. (2005). Görme yetersizliği olan çocuklar. A. Ataman (Ed.), Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş içinde (3 bs., s. 291-309). Ankara: Gündüz.
- Türküm, A. S., Kızıldaş A., Bıyık N., Yemenici B. (2005). Üniversite öğrencilerinin aile işlevlerinin incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 5(1): 229-262.
- Tyson, K. E., & Cruess, D. G. (2012). Differentiating high-functioning autism and social phobia. Journal of autism and developmental disorders, 42(7), 1477- 1490.
- Ungerer, J.A. ve Sigman, M. (1981). Symbolic play and language comprehension in autistic children. Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 20, 318–37.
- Ünal S. (2009). Ailenin temel özellikleri ve iğlevleri. Ünal S, editör. Aile psikolojisi ve eğitimi. Malatya: INUZEM yayını.
- Vaughn S, Bos CS, Schumm JS. Teaching Exceptional, Diverse, and At-Risk Students in the Education Classroom. Third Education. Boston: Allyn and Bacon; 2003.
- Vernon-Feagans, L., Willoughby, M., & Garrett-Peters, P. (2016). Predictors of behavioral regulation in kindergarten: Household chaos, parenting, and early executive functions. Developmental psychology, 52(3), 430.
- Wallin, W., Education of Mental Handicapped Children, Harper and Brothers Publisher. 1995, p. 1-4.

- Wayne, R. V. & Johnsrude, I. S. 2015. A review of causal mechanisms underlying the link between age-related hearing loss and cognitive decline. *Ageing Research Reviews*, 23, 154-166.
- Westling, D. L., & Fox, L. (2009). *Teaching students with severe disabilities* (4th ed.). Columbus, OH: Pearson/ Merrill/Prentice-Hall Publishers
- WHO 2018. *Addressing the rising prevalence of hearing loss*. Geneva: World Health Organization.
- Williams, J. H. G., Whiten, A., & Singh, T. (2004). A Systematic Review of Action Imitation in Autistic Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(3), 285- 299. doi: 10.1023/B:JADD.0000029551.56735.3a.
- Wilson JJ, Levin FR (2005) Attention deficit hyperactivity disorder and early onset substance use disorder. *J Child Adolesc Psychopharmacol*, 15:751-763.
- Wing, L. (2002). *The Autistic Spectrum: A Guide for Parents and Professionals*. London: Robinson.
- Wing, L. (2012). *Otizm El Kitabı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- World Health Organization [WHO]. *International statistical classification of diseases and related health problems 10th revision [ICD-10]*.2006.
- Yaşaran, Ö. Ö., Batu, E. S., & Özen, A. (2014). Özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada normal gelişim gösteren öğrencilere sunulan kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 167-180.
- Yavuz, S. (2016). Normal gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynler ile zihinsel engelli çocuğa sahip ebeveynlerin evlilik uyumu ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi [Marital adjustments and examination of life satisfaction levels of parents with mentally deficient and healthy children] (Tez Numarası: 435241) [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yavuz, M., & Gümüşkaya, Ö. (2021). Otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizliği olan bireylerin ebeveynlerinin yaşam doyumu ve aile yılmazlık düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(4), 799-825.
- Yavuzer, H. (1998). *Anne Baba ve Çocuk*. 2. Basım. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yavuzer, H. (2008). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşil, R., Şahan, E., & Aslander, M. (2018). Ebeveynin çocuk eğitimi konusundaki yeterliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1828-1849.
- Yıldırım, B. (2015). Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin beslenme özellikleri ve aile etkileşimi (Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University (Turkey)).
- Yoder, P., & Warren, S. F. (1998). Maternal responsivity predicts the prelinguistic communication intervention that facilitates generalized intentional communication. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(3), 1207-1219.
- Yuill N, Lyon J (2007) Selective difficulty in recognising facial expressions of emotion in boys with ADHD: General performance impairments or specific problems in social cognition? *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 16: 398-404.
- Zevkliler A, Havutçu, A; *Medeni Hukuk Temel Bilgiler*, Ankara 2003, s. 215.

Zihini, L. S. (1989). The History of the Relationship Between the Concept and Treatment of People with Down's Syndrome in Britain and America from 1866 to 1967 (Doctoral dissertation, University of London).



Ek 3. Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu



ÖRNEKTİR

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU ÖRNEĞİ (BGOF)

CALISMANIN ADI: Otizmli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Becerilere İlişkin Yeterlikleri İle Aile Yaşam Doyumu Seviyelerinin İncelenmesi
(Araştırma başvuru formunda bölüm A.2’de yer alan araştırma adı kullanılmalıdır. Araştırmanıza uygun olarak örneği yeniden düzenleyiniz.)

Aşağıda bilgileri yer almakta olan bir araştırma çalışmasına katılmanız istenmektedir. Çalışmaya katılıp katılmama kararı tamamen size aittir. Katılmak isteyip istemediğinize karar vermeden önce araştırmanın neden yapıldığını, bilgilerinizin nasıl kullanılacağını, çalışmanın neleri içerdiğini, olası yararları ve risklerini ya da rahatsızlık verebilecek yönlerini anlamanız önemlidir. Lütfen aşağıdaki bilgileri dikkatlice okumak için zaman ayırınız. Eğer çalışmaya katılma kararı vererseniz, **Çalışmaya Katılma Onayı Formu**’nu imzalayınız. Çalışmadan herhangi bir zamanda ayrılmakta özgürsünüz. Çalışmaya katıldığımız için size herhangi bir ödeme yapılmayacak ya da sizden herhangi bir maddi katkı/malzeme katkısı istenmeyecektir./ Araştırmada kullanılacak tüm malzemeler ve yapılabilecek tüm harcamalar araştırmacı tarafından karşılanacaktır (iki cümleden biri olabilir)

CALISMANIN KONUSU VE AMACI: Bu araştırmanın amacı, çocuğu otizm tanısı almış olan ebeveynlerin, çocuklarıyla ilgili eğitsel becerilere ilişkin yeterlikleriyle ailelerin yaşam doyumu seviyelerinin karşılaştırılmasıdır. Ebeveynlere uygulanacak olan eğitsel becerilere ilişkin yeterlik ve aile yaşam doyumu ölçekleri yorumlanacaktır

CALIŞMA İŞLEMLERİ:

(Gönüllüden kan alınacak ise kan miktar 2 ml (bir çay kaşığı) / 5 ml (bir tatlı kaşığı) şeklinde belirtilmelidir Çalışma işlemlerinin hasta açısından yan etkileri, riskleri ve rahatsızlıkları açıklanmalıdır.)

Yapılacak olan bu çalışmada öncelikle ebeveynlere, çalışmaya katılımın gönüllülük esasıyla gerçekleştirilecek olduğu bilgisi verilecektir.

Bilgi formu ve ölçekler doldurulmak üzere aynı anda sunularak ebeveynlere verilecektir.

Ek 4. Otizmlı Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Becerilere İlişkin Yeterlik Ölçeği



OTİZMLİ ÇOCUĞA SAHİP EBEVEYNLERİN EĞİTSEL BECERİLERİNE İLİŞKİN YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ (EYEBYÖ) THE SCALE FOR PARENTS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS ON EDUCATIONAL COMPETENCY

Yönerge:

Bu ölçek, ebeveynlerin erken çocukluk dönemindeki otizmlı çocuklarının eğitiminde eğitsel beceri öğretimiyle ilgili yeterliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere yönelik sorular, ikinci bölümde ise ebeveynlerin otizmlı çocuklarına beceri öğretimine yönelik eğitsel yeterliklerini belirlemek amacıyla “**Otizmlı Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Becerilerine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeğine**” yer verilmiştir. Bu bölüm altı altı boyutu içerecek şekilde kırk sorudan oluşmaktadır. Ölçek süresi yaklaşık 9-14 dakika arasındadır. Ölçeği doldururken adınız, soyadınız hiçbir şekilde **istenmemektedir**. Cevaplarınız araştırmacılar dışında hiç kimse ile paylaşılmayacaktır. Ölçeği içtenlikle ve eksiksiz olarak doldurmanız, araştırmaya büyük katkı sunacaktır. Ayırdığınız zaman ve gösterdiğiniz ilgi ve samimiyetiniz için çok teşekkür ederiz.

I. KİŞİSEL BİLGİLER

AÇIKLAMA: Bu bölümde sizlere kişisel bilgilerle ilgili maddeler yöneltilmiştir. Size uygun cevabın önündeki ayraç () içine “X” şeklinde işaretleyiniz **Her maddeyi okumanız ve size en uygun cevabın önündeki ayraç işaretlemeniz araştırma için çok önemlidir.**

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. Yaşınız: 18-22() 22-28() 28-33() 33-40() 40-45() 45-50() 50-55() 55 ve sonrası ()
3. Öğrenin Durumu: Hiç () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Y.L. () Dr. ()

Ölçek Maddeleri	Kesinlikle katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
II.1. Sosyal ve Duygusal Beceriler					
1. Çocuğuma oyun oynama becerisi öğretmede yeterliyimdir.					
2. Çocuğum sosyal etkileşimden kaçınması durumuyla baş edebilmede yeterliyimdir.					
3. Çocuğumun yeni ortamın kurallarına uyum sağlamasına yönelik beceriler öğretmede yeterliyimdir.					
4. Çocuğum amacına ulaşamadığında uygun davranışlar					



sergilemesini sağlamaya yönelik beceriler öğretmede yeterlidir.					
5. Uygun davranışları model olma aracılığıyla öğretmede yeterlidir.					
6. Çocuğum hoşlanmadığı davranışla karşılaştığında uygun tepkiyi vermesine yönelik beceriler öğretmede yeterlidir.					
II.2. Bilişsel Beceriler					
7. Çocuğuma işitsel uyaran verildiğinde uyarının geldiği yöne bakma becerilerini öğretmede yeterlidir.					
8. Çocuğuma nesneleri renklerine göre eşleştirme becerileri öğretmede yeterlidir.					
9. Çocuğuma adı söylenen nesnenin resmini gösterme becerilerini öğretmede yeterlidir.					
10. Çocuğuma paranın değeriyle ilgili bilgileri öğretmede yeterlidir.					
11. Çocuğuma sembollerin ne anlama geldiğiyle ilgili bilgileri öğretmede yeterlidir.					
12. Çocuğumun birlikte yaşadığı bireylerin isimlerini öğretmede yeterlidir.					
13. Çocuğumun yakın çevresinin isimlerini öğretmede yeterlidir.					
14. Çocuğumun günlük kullandığı eşyaların isimlerini öğretmede yeterlidir.					
15. Çocuğumun günlük yaşamda kullandığı ortamların (mutfak, yatak odası, tuvalet, bahçe) adlarını öğretmede yeterlidir.					
16. Çocuğum gösterilen resimler arasında adı söylenen resimleri gösterebilme becerilerini öğretmede yeterlidir.					
II.3. Dil ve İletişim Becerileri					
17. Çocuğuma sesleri taklit etme becerisi öğretmede yeterlidir.					
18. Çocuğuma ortak dikkat becerisi öğretmede yeterlidir.					
19. Çocuğumun, konuşmacının yüz ve ağzını izleyerek konuşmayı anlama becerisini öğretmede yeterlidir.					
20. Çocuğum istendiğinde bir nesne verme becerisi öğretmede yeterlidir.					
21. Çocuğum duygularını doğru biçimde ifade edebilme becerileri öğretmede yeterlidir.					
22. Çocuğumun iletişim kurmaya istekli olma becerisi öğretmede yeterlidir.					
23. Çocuğumun iletişim kurana saygı duymasını sağlamada yeterlidir.					
24. Çocuğumun, iletişim sürecinde karşıdan gelen uyarılara doğru tepki verebilme öğretmede yeterlidir.					



25. Çocuğumun iletişim sürecinde sıra alma becerisini öğretmede yeterliyimdir.					
26. Çocuğumun iletişimi sürdürme becerisini öğretmede yeterliyimdir.					
27. Çocuğumun iletişimi kurallara uygun biçimde sonlandırma becerisini öğretmede yeterliyimdir.					
II.4. Özbakım Becerileri					
28. Çocuğuma tuvalet becerisini öğretmede yeterliyimdir.					
29. Çocuğuma giyinme becerilerini öğretmede yeterliyimdir.					
30. Çocuğuma kişisel temizlik becerilerini öğretmede yeterliyimdir.					
31. Çocuğuma süslenme becerilerini (saç tarama) öğretmede yeterliyimdir.					
II.5. Problem Davranışla Baş Edebilme					
32. Çocuğuma öfkesini kontrol edebilme becerilerini öğretmede yeterliyimdir.					
33. Çocuğum kendine zarar verme davranışı sergilemesi durumuyla baş edebilmede yeterliyimdir.					
34. Çocuğumun akranlarına uyum sağlama becerilerini öğretmede yeterliyimdir.					
35. Çocuğum sözel uyaranları tekrar etme (ekolali) davranışlarını kontrol altına alabilme becerilerini öğretmede yeterliyimdir.					
36. Çocuğum düşünmeden hareket (impulsivite) <u>etmeme</u> becerilerini öğretmede yeterliyimdir.					
II.6. Psikomotor (İnce ve Kaba Motor) Becerileri					
37. Çocuğuma uygun bedensel hareket becerileri öğretmede yeterliyimdir.					
38. Çocuğuma denge kurabilme becerilerini öğretmede yeterliyimdir.					
39. Çocuğumun nesne kontrolünü sağlamasına yönelik beceriler öğretmede yeterliyimdir.					
40. Çocuğumun kendisinden istenen motor becerilerini öğretmede yeterliyimdir.					

Ek 5. Aile Yaşam Doyumu Ölçeği



AİLE YAŞAM DOYUMU ÖLÇEĞİ

AYDÖ

Yönerge: Aşağıda verilen ifadeleri/sıfatları cümledeki boşluğa doldurarak kendinize en yakın hissettiğiniz duyguyu işaretleyiniz. Her bir satır için sadece bir kutucuk işaretleyiniz.

Evde ailemle birlikte olduğumda, kendimi genellikle hissederim.

		Tamamen	Oldukça	Biraz	Kararsızım	Biraz	Oldukça	Tamamen		
1	Mutlu								Mutsuz	1
2	Birlikte								Yalnız	2
3	Neşeli								Hüzünlü	3
4	Rahat								Rahatsız edilmiş	4
5	Sakin								Telaşlı	5
6	Memnun								Memnuniyetsiz	6
7	Güvenli								Güvensiz	7
8	Hoşnut								Hoşnutsuz	8
9	Anlaşılmış								Anlaşılmamış	9
10	Keyifli								Üzgün	10
11	İyi								Kötü	11
12	Endişesiz								Endişeli	12
13	Yakın								Mesafeli	13