

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM BİLİM DALI

OTİSTİK ÇOCUKLARA İLETİŞİM BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINDA
KULLANILAN ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Yrd. Doç Dr. Hakan SARI

Mehmet YAVUZ

Konya- 2008

ÖZET

Otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken öğretmenlerin farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullandıkları gözlenmektedir (Kırcaali-iftar, 2003). Ancak ülkemizde öğretmenlerin hangi yöntem ve teknikleri kullandıklarıyla ilgili araştırmalar sınırlıdır. Dolayısıyla, bu araştırmanın amacı, otistik çocuklarla çalışan öğretmenlerin, otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken hangi öğretim yöntem ve teknikleri kullandıklarını ve bunları neden kullandıklarının ortaya çıkarılmasıdır. Nitel olarak desenlenen bu araştırmada otuz öğretmen ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, elde edilen bulgular betimsel veri analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

Bu araştırmanın bulguları sonucunda, öğretmenlerin genellikle, bekleme süreli öğretim yöntemi, ayrık denemelerle öğretim yöntemi, fırsat öğretimi yöntemi ve temel tepki öğretim yöntemlerini daha çok tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu yöntemleri de; sınıf ortamında fazla materyal gerektirmeyen, kullanım kolaylığı olan ve velilerin de kolaylıkla anlayacağı yöntemler olduğu için kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenler işlevsel analiz yönteminin yararlı bir yöntem olduğunu belirtmelerine rağmen, görüşülen öğretmenlerin yarısının, bu yöntemi kullandıkları, diğer yarısının ise bu yöntemin kullanılmasının çok uzun zaman aldığından dolayı kullanamadıkları belirlenmiştir. PECS yönteminin ise, isim olarak bilindiğinin ancak içeriği hakkında öğretmenlerin çoğunlukla bilgilerinin olmadığı belirlenmiştir. Yardımla iletişim yönteminin öğretmenler tarafından genellikle tercih edilmediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu araştırmaya katılan öğretmenler otistik çocuklarla çalışacak öğretmenlere bekleme süreli öğretim yöntemi, ayrık denemelerle öğretim yöntemi, fırsat öğretim yöntemi ve temel tepki öğretim yöntemlerini kullanmalarını önerdikleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Otistik çocuklar, otizm, öğretim yöntem ve teknikleri, iletişim becerileri

ABSTRACT

It is observed that the teachers who teach autistic children use different methods and techniques to be able to teach communication skills (Kırcaali-İftar, 2003). However, there are very limited researches on teaching methods and techniques that the teachers prefer to use in the classroom where the children with autism are educated in Turkey. Therefore, the purpose of this study is to analyze the opinions and suggestions of teachers of children with autism on teaching methods and techniques to be able to teach communication skills. In this study, semi-structured interviews were used as one of qualitative research methods. The sample consisted of 30 teachers who were interviewed and the data were analyzed using the descriptive analysis technique.

In the light of the study findings, teachers usually prefer Time Delay, Discrete Trial Training, Incidental Teaching, and Pivotal Response Training methods. It has been determined that they use these methods because the methods do not require too many materials in the classroom, and they are easy to use and easily usable by parents. Although they stated that functional analysis method is a useful method, it has been discovered that half of the teachers interviewed use them. The other half do not want to use it because it takes very long time to be used in the classroom. In addition, teachers know PECS as a name only but they do not have much knowledge about its content. Teachers in general do not prefer facilitated communication method to teach communication skills in the classroom. Finally, the teachers suggested Time Delay, Discrete Trial Training, Incidental Teaching, and Pivotal Response Training methods for other teachers when they want to teach communication skills to autistic children.

Key words: Autistic children, autism, teaching methods and techniques used for autistic children, communication skills.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
ÖNSÖZ	vii
BÖLÜM I	1
I. Giriş	1
I. 1.a. Yaygın Gelişimsel Bozukluklar	2
I.1.b. Otistik Bozukluk	3
I.1.c. Rett Bozukluğu	3
I.1.d.Çocukluğun Tümlşik Olmayan (Dezintegratif) Bozukluğu	4
I.1. e. Asperger Bozukluğu	4
I.1.f. Başka Türli Adlandırılmayan Yaygın Gelişimsel Bozuklu(ATipik Otizmi de kapsar)	5
I.2. OTİZMİN NEDENLERİ	5
I.2.a. Psiko-dinamik ve Ailesel Faktörler Kuramı	6
I.2.b. Davranışsal Kuramı	7
I.2.c. Organik Kuramı	7
I.2.d. Genetik faktörler Kuramı	8
I.3. OTİSTİK ÇOCUKLARIN ÖZELLİKLERİ	9
I.3.a. Sosyal özellikleri :.....	9
I.3.b. Zihinsel Gelişim	11
I.3.c. Motor Gelişim	11
I.3.d. İletişim becerileri :.....	12
I.4.OTİSTİK ÇOCUKLARIN EĞİTİMİNDE ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	14
I.4.a.TEACCH PROGRAMI	14
I.4.a.1.TEACCH PROGRAMININ DAYANDIĞI EĞİTİMSEL İLKELER ... 16	
I.4.a.1.a. Çocuğun Güçlü Olduğu Alanlar ve İlgileri	16
I.4.a.1.b. Çocuğu Bireyselleştirilmiş Eğitim İçin Değerlendirme	16
I.4.a.1.c.Yapılandırılmış Öğretim	16
I.4.a.1.d. Problem Davranışların Nedenleri Anlama	17
I.4.a.1.e. Ailelerle Ortak Hareket Etme	17

I.4.b. Duyu-Motor Terapileri (Duyusal-Devinsel Terapiler).....	18
I.4.b.1. Duyusal Bütünleştirme Terapisi.....	19
I.4.c.2. İşitsel bütünleştirme Terapisi.....	19
I.4.c. Higashi Okulu (Günlük Yaşam Terapisi).....	20
I.4.d. Uygulamalı davranış analizi:.....	21
I.4.d.1. Uygun davranışların arttırılması:.....	22
Uygun Olamayan Davranışların Azaltılması:	22
I.5. OTİSTİK ÇOCUKLARA İLETİŞİM BECERİLERİ KAZANDIRMA	
YÖNTEMLERİ	23
I.5.a.PECS (resim- değiş tokuş yöntemi).....	23
I.5.b. Konuşma ve Dil Terapileri (İletişim Terapisi).....	26
I.5.c. Bekleme Süreli Öğretim.....	27
I.5.d. Ayrık denemelerle öğretim.....	27
I.5.e. İşlevsel Analiz.....	28
.5.f. Yardımla İletişim (Destekli iletişim):.....	29
I.5.g. Fırsat öğretimi:	30
I.5.ı. Erken Yoğun Davranışçı Eğitim.....	30
I.5.j. Erken Yoğun Davranışsal Eğitimin: Temel Alıcı Dil Becerilerinin	
Kazandırılması.....	31
I.5.k. Bir Araya Getirme (Tümünü Kapsama).....	32
I.6. AMAÇ.....	32
I.7. ÖNEM.....	33
I.7. SINIRLILIKLAR.....	33
I. 8. TANIMLAR.....	33
II. YÖNTEM.....	35
II.1. Araştırma Modeli.....	35
II.1.c. Yarı yapılandırılmış görüşme	36
II.1.c.1. Hazırlama aşaması;	36
II.1.c.2.Düzenleme aşaması;.....	37
II.1.c.3. Mülakatın yöntemi;.....	37
II.1.c.4. Kapanış;.....	37
II.1.c.5. Değerlendirme;.....	37

II.2. Çalışma grubu.....	38
II.2.a. Veri Toplama Araçları.....	38
II.2.b. Veri Toplama Süreci.....	39
II.2.c. Araştırmaya Katılacak Öğretmenlerin Belirlenmesi.....	39
II.3. Görüşme İlkeleri.....	40
II.4. Verilerin Analizi.....	40
BÖLÜM III.....	41
BULGULAR.....	41
III.1. Ayrık Denemelerle Öğretim Yöntemi.....	41
III.2. Bekleme Süreli Öğretim Yöntemi.....	43
III.3. Fırsat Öğretimi Yöntemi.....	44
III.4. Temel Tepki Öğretim Yöntemi.....	45
III.5. PECS Yöntemi.....	46
III.6. Yardımla İletişim Yöntemi (Destekli İletişim).....	48
III.7. İşlevsel Analiz Yöntemi.....	49
III.1.G. OÇİDEP.....	51
III.2. Otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken kullandığınız yöntem ve teknikleri önerirmisiniz yada hangi yöntem ve teknikleri önerirsiniz?.....	52
BÖLÜM IV.....	56
TARTIŞMA.....	56
BÖLÜM V.....	61
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	61
V.1. SONUÇ.....	61
V.2. ÖNERİLER.....	61
KAYNAKÇA.....	63
EKLER.....	71
Ek I: Görüşme Formu Örneği.....	72
Ek II: Örnek Öğretmen Görüşme Analiz Formu.....	73
Ek III: Türkiye Haritası.....	76

ÖNSÖZ

Bu araştırmada otistik çocuklarla çalışan öğretmenlerin otistik çocuklara iletişim becerilerini kazandırılmasına yönelik ğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi üzerine planlanmıştır. Bu araştırmanın yürütülmesinde pek çok kişinin emeği vardır bundan dolayı; Araştırmam süresince beni yönlendiren, konu seçiminde bana yardımcı olan, araştırmamın her aşamasında benden hiç bir yardımını esirgemeyen, karşılaştığım her türlü sorunda bana sabırla yardım eden, değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Hakan SARI'ya sonsuz teşekkür ederim.

Tezimi yazma sırasında bana yardımlarını esirgemeyen fedakar ve sabırlı yeğenlerim Yasemin ve Hülya TORĖUT' a teşekkür ederim.

Araştırmam süresince görüşme yaptığım kurum müdürlerine ve araştırma sorularımı cevaplayan değerli ğretmen arkadaşlarıma sonsuz teşekkür ederim.

BÖLÜM I

I. Giriş.

Latince “auto” sözcüğünden gelen otizmin, Türkçe karşılığı “kendi” anlamındadır. , Siegel’e (2003) göre, otizmi: “kişinin gerçek dünyadan uzaklaşması ve kendi iç dünyasına çekilmesi” olarak tanımlanmaktadır. Fazıloğlu ve Eşme-Yurdakul’a (2005) göre, otizmden ilk olarak 1700’li yıllarda Fransa’da Jan Itard ve İngiltere’de Jon Haslam söz etmişlerdir. Bunlar otistik çocukları incelemişler ve onları ‘farklı bireyler’ olarak isimlendirmişlerdir. Otizm sözcüğü ise, ilk olarak 1911 yılında, İsviçreli psikiyatrist Eugen Bleuler tarafından kullanılmıştır. Bleuler, iletişimin reddedilmesi ve gerçeklikle olan ilişkide bozukluk çerçevesinde tanımlanan "otizm" kavramı, bu dönemde şizofrenik hastalarda görülen belirtileri içermektedir (Fazıloğlu ve Eşme-Yurdakul, 2005). Darıca, Pişkin ve Gümüşçü’ ye (1992) göre, 1943 yılında, çocuk psikiyatristi Leo Kanner otizmi otizmi, “Erken Çocukluk Otizmi” olarak tanımlamıştır.

Pargament, Tarakeshwar ve Pargament, (2001) ve Persson’a (2000) göre, Kanner yaptığı çalışmada otistik çocuklarla ilgili üç önemli özelliği değinmiştir.

1. Otistik yalnızlık,
2. Değişikliğe karşı olma,
3. Yetenek çokluğudur.

Kanner araştırma raporunda otistik davranışların değişik görünümüne rağmen otistik yalnızlıkta, fiziksel değil, psikolojik yalnızlık söz konusuydu (Persson, 2000). Yani otistik çocuklar kendi iç dünyalarında yaşayan, dış dünyayla iletişim kurmayan veya kendi isteklerini belirtmek için iletişim kuran bireylerden bahsetmekteydi.

Yine Kanner’le (1943) aynı zamanlarda Asperger’de (1944), aynı özellikleri gösteren çocukları araştırmış ve o da “otizm” terimini kullanmıştır. Buna ek olarak, Asperger (1944) otizmin nedenlerini organik sebeplere dayandırmıştı. Bir başka anlatımla otizmi doğumda ya da doğumdan sonraki ilk 30 ayda görülen davranışlarla ilgili bir sendrom şeklinde tanımlamıştır. Asperger (1944) otizmin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Sosyal grupla kaynaşmama,
2. Göz kontağı kurmama,
3. Mimik ve jestleri kullanamama,
4. Anlamsız tekrarlı hareketler,

5. Konuşma dilini farklı bir biçimde kullanma,
6. Çevreye aldırma, kendi istediği gibi davranma
7. Bir öğretmen ya da yetışkinden bir şey öğrenmek için iletişim başlatamama,
8. Soyut mantıksal düşünme yetisi,
9. Orijinal, kendine özgü kelimeler yaratabilme'dir (Persson, 2000).

DSM-I (1952) otizmden çocukluk şizofrenisi olarak bahseder. Otizmin tanımlanmasında yeni düzenlemenin yapıldığı 1970'lerden sonra, 1980'lerde Asperger'in düşüncelerine yakın olan ve otizmin nedenini organik olarak gören görüş ağırlık kazanmıştır. 1990'lı yıllarda otizm hızlı bir şekilde artmaya başlamıştır. Yaygın Gelişimsel Bozukluk, 1994 yılında yayınlanan DSM-IV 'de otistik bozukluk, asperger sendromu, çocukluk dezintegratif bozukluğu ve rett sendromu olarak 4 grupta tanımlanmıştır.

Yaygın Gelişim Bozukluğu kavramı (YGB), Amerikan Psikiyatristler Birliği'nin (APA), DSM-IV olarak bilinen hastalık sınıflaması içinde yer alır. Bu sınıflama 1994 yılında yapılmıştır. Avrupalıların yaptığı sınıflama Dünya Sağlık Teşkilatı (WHO) tarafından kabul edilmiştir. ICD-10 olarak bilinir ve aynı (YGB) kategorisi bu sınıflamada da yer alır. Bu başlık altında bazı farklarla birbirinden ayrılan, ama nihai olarak, otistik belirtilerin olduğu değişik tablolar yer alır. (YGB), bir çeşit şemsiye kavramdır. (YGB) şemsiyesi altında birbirinden farklı ama temelde otizmle ilgili değişik bozukluklar yer alır, pratikte (YGB) yerine otizm yelpazesi de kullanılan bir isim olmuştur (Korkmaz, 2005).

Otizmi tanımlayan akademisyenler birbirine yakın ifadeler kullanmaktadırlar, örneğin; Kırcalı- İftar'a (2003) göre, otistik spektrum bozukluğu, ileri düzeyde ve karmaşık bir gelişimsel yetersizlik çeşididir. Zwaigenbaum'a (2001) göre, otizm ve yaygın gelişimsel bozukluk sosyal etkileşimde ciddi azalma, iletişim eksikliği ve aynılığı tercih etme, aktivitelerde yalnızlığı tercih etme olarak tanımlamaktadır. Bunlara ek olarak, otizm sosyal etkileşimde, sözel ve sözel olmayan iletişimde ve diğer davranışlarda sınırlılık gösteren ciddi bir nörolojik bozukluk olarak tanımlanır. Windham, Zhang, Gunier, Croen ve Grether (2006) ve Fazıloğlu ve Eşme-Yurdakul, (2005) ise, yaşam boyu devam eden sosyalleşme, dil, iletişim ve diğer etkinlik ve ilgi alanını etkileyen yüksek zihinsel işlevlerle bağlantılı olarak davranış belirtileriyle tanımlanan bir bozukluk diye tanımlamışlardır.

Yaygın gelişimsel bozukluk, insan gelişiminin birçok alanını etkilemesi nedeniyle çeşitli bozukluklara neden olabilmektedir. Bunu yanında otistik bireylerde, genetik hastalıklara, merkezi sinir sistemi hastalıklarına ve sıklıkla zeka geriliklerine rastlanmaktadır.

I. 1.a. Yaygın Gelişimsel Bozukluklar

DSM-IV-TR de Otizm yaygın gelişimsel bozukluk başlığı altında beş grup halinde incelenmektedir. Bunlar: Başka Türü Adlandırılmayan Yaygın Gelişimsel Bozukluk (Atipik Otizmi de kapsar), Asperger Bozukluğu, Çocukluğun Tümüleşik Olmayan (Dezintegratif) Bozukluğu, Rett Bozukluğu, Otistik Bozukluk olarak tanımlanmaktadır.

I.1.b. Otistik Bozukluk

Yaygın gelişim bozukluk içindeki en temel alt kategoridir. Üç yaşından önce başlar. Bu kategorideki bireylerde, toplumsal etkileşim sağlamak için yapılan el-kol hareketleri, alınan vücut konumu, takınılan yüz ifadesi, göz göze gelme gibi sözel olmayan birçok davranışta belirgin bir bozulma olabilmektedir. Yaşlılarıyla gelişimsel düzeyine uygun ilişkiler geliştiremeyebilmektedirler. Bunlara ek olarak, diğer bireylerle ilgilenmezler. Duyulara karşılık vermezler. Dil gelişiminde gecikme görülebilmekte veya hiç konuşamayabilmektedirler. Konuşan otistik bireyler ise, basmakalıp yineleyici bir dil kullanırlar. Gelişim düzeyine uygun çeşitli, hayali veya toplumsal taklitlere dayalı oyunları kendiliğinden oynamazlar. Gündelik hayatın rutin davranışlarından vazgeçememekte (aynılığı koruma), tekrarlı motor hareketler yapabilmektedirler. Örneğin; parmak şıklatma, el çırpma gibi. Bunun yanında dönen nesnelere dakikalarca izlemekte eşyaların parçalarıyla aşırı ilgilenebilmektedirler (Koroğlu, 2000).

I.1.c. Rett Bozukluğu

Schultz ve Anderson (1999) ve Skotko, Koppenhaver ve Erickson'a (2004) göre, Rett bozukluğu ilk olarak 1966 yılında Andreas Rett tarafından tanımlandı. Bu bozukluk sadece kızlarda görülmektedir ve görülme oranı, yaklaşık olarak 15.000-20.000'inde 1'dir. Rett bozukluğunda bireyler yaşamın ilk beş ayına kadar normal yaşam fonksiyonları gösterir, takip eden aylarda gerileme başlar. Gerileme 4 yaşından önce oluşmaya başlar. Baş ve beyin büyüklüğü yaşamın ilk aylarında normaldir. İlk beş aydan sonra baş büyümesinde yavaşlama görülür. Amaca yönelik el hareketlerinde kayıplar görülebilmektedir. Rett bozukluğu olan bireylerin bedenlerinde ve yürüyüş şekillerinde problemler görülür (Badcock ve Crespi, 2006). Rett bozukluğu olan bireylerde ağır derecede zeka geriliği bulunmaktadır. Ayrıca EEG'lerinde anormallikler göze çarpmakta, dil becerilerinde ciddi şekilde gerilik gözlenebilmektedir. Yaygın gelişimsel gerilik semsiyesi içinde olan Rett bozukluğunda da diğer yaygın gelişimsel geriliklerde olduğu

gibi sosyal iletişimde azalmalar görülmektedir. Ayrıca çocukluk dönemindeki sosyal ilgi ve sosyal becerilerdeki yetersizlikler, yetişkinlikte döneminde artabilmektedir.

Rett sendromu “Yaygın Gelişim Bozukluğu” şemsiyesi içinde genetik temelli olduğu bilinen tek kategoridir. Rett bozukluğu MECP2 geni ile ilgilidir (Güvendeğer, 2004, Anderson, 1999, Yüksel, 2005, Badcock ve Crespi, 2006).

I.1.d. Çocukluğun Tümeleşik Olmayan Bozukluğu

Çocukluğun tümeleşik olmayan (Dezintegratif) Bozukluğu ilk olarak 1908 yılında Theodor Haller tarafında tanımlanmıştır. Çocukluğun tümeleşik olmayan (Dezintegratif) Bozukluğu otizmden uzun yıllar ayırt edilemedi. Hatta DSM-III (APA, 1980) veya DSM-III-R (1987)’te bu bozukluk yer almadı. Çünkü otizmin farklı bir görünümü olarak görülüyordu. Bu bozuklukta, çocuklar 3 veya 4 yaşına kadar normal bir gelişim gösterir takip eden dönemde ise birden gerilemeye başlar. Bu bozukluk çok nadir olarak görülmektedir (Schultz1 ve Anderson, 1999).

Çocukluğun tümeleşik olmayan Bozukluğu erkeklerde kızlara oranla daha fazla görülmektedir. Yaşamın ilk yıllarında dil, sosyal, oyun ve adaptasyon becerilerinde normal gelişim görülmektedir. Bu normal gelişim sürecinden sonra derin bir geri çekilme görülebilmektedir. Birkaç ay içinde, bağırsak ve mesane kontrolünde, sosyal becerilerde, iletişim becerilerinde geri çekilmeler görülebilmekte ve stereotipik hareketler sıklaşabilmektedir (Schultz1 ve Anderson, 1999).

Bunun yanı sıra toplumsal etkileşimde bozulma, yaşlılarıyla ilişki kuramama, sözel olmayan davranışlarda bozulma, dil gelişiminde gecikme olması ya da hiç gelişmemiş olması, bir söyleyişi başlatamama ya da sürdürememe gibi bozukluklar görülebilmektedir. Ayrıca ilgi ve etkinliklerde sınırlı, basmakalıp ve yineleyici örüntüler görülebilmektedir (Koroğlu, 2000).

I.1. e. Asperger Bozukluğu

Asperger bozukluğu ilk olarak 1944 yılında Avusturyalı psikiyatrist Hans Asperger tarafından tanımlanmıştır. Hans Asperger yaşlılarıyla sosyal iletişime girmeyen ve yaşlılarına göre sosyal iletişimde gerilikler gösteren 4 çocuğu incelediği araştırmasını Almanya’da yayınladı. Asperger ile Kanner aynı yıllarda araştırma yapmalarına rağmen birbirlerinin araştırmalarından haberdar değillerdi. Asperger’de, Kanner gibi “otistik” terimini kullanmıştır. Asperger tanımında otistik çocuklardan “küçük profesör” diye

bahseder. Asperger bozukluğu olan çocukların dil ve iletişim becerilerinde herhangi bir gerilik olmadığını belirtmiştir (Schultz ve Anderson, 1999).

Gallagher, ve Gallagher'e (2002) göre, Asperger bozukluğu yaygın gelişim bozukluğu içinde hafif seyreden bir bozukluk olarak görünür. Asperger bozukluğu olan çocuklarda sosyal yeteneklerde gerilikler görülür. Sakarlıkları ve anlaşılması güç konulara takıntılı ilgileri bulunmaktadır. Aspergerli çocuklar insan ilişkilerinde ve sosyal olayların (gelenek, görenek gibi) kurallarını anlamakta zorluklar yaşarlar. Günlük yaşamda karşılaştıkları değişikliklerle başa çıkmakta zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Bu durum da onları duygusal olarak kırılabilir ve stresli yapmaktadır. Aspergerli çocukların genellikle iyi hafızaları vardır. Bu hastalık genel olarak erkeklerde daha çok görülmektedir. Yaşlılarıyla uygun ilişkiler geliştiremezler ve diğer insanlarla ilgilenmezler. Buna rağmen dil gelişimleri genellikle normaldir.

1.1.f. Başka Türü Adlandırılmayan Yaygın Gelişimsel Bozukluk

Atipik otizm diğer yaygın gelişimsel bozuklukların hiç birine uymayan çocuklar için kullanılır. Genellikle otizm için belirtilen üç alandan yalnızca birinde yetersizlik olduğunda ve diğer otistik spektrum bozukluğu kategorilerinin hiç birinin ölçütleri karşılanmadığı zaman konan tanıdır (Kırcaali-İftar, 2003). Otizmin hafif belirtilerini gösterdiği zaman, yüksek işlevli otizm veya kuşkulu otizm belirtileri olduğu zaman kullanılır (Kırcaali-İftar, 2003; Schultz ve Anderson, 1999).

Schultz ve Anderson'a (1999) göre, bu kategorinin bütün belirtileriyle olmasa da bazı özellikleri asperger bozukluğuna veya yüksek fonksiyonlu otistiklere benzeyebilmektedir. Atipik otizmde karşılıklı toplumsal etkileşimde ağır ve yaygın gelişimsel bozukluk görülebilmektedir. Sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerinin gelişmesinde bozukluk ya da basmakalıp davranış, ilgi ve etkinlikler bulunabilmektedir. Bunlara ek olarak özgül bir Yaygın Gelişimsel Bozukluk, Şizofreni, Şizotipal Kişilik Bozukluğu ya da Çekingen Kişilik Bozukluğu için tanı ölçütleri tam olarak karşılanmamaktadır. Gözlenen semptomlar tanı koymak için yetersiz kaldığı durumlarda atipik otizm teşhisi konulabilmektedir.

1.2. OTİZMİN NEDENLERİ

Otizme neyin sebep olduğu kesin olarak henüz belirlenmemiştir. Otizmli bireylerin sadece %5-10' unda tıbbi bir neden saptanmıştır. Özlü-Fazıloğlu'na (2004) göre, otistik

bozukluk birçok nedenden dolayı ortaya çıkabilir. İlk tanımlanmasından bu yana otizmin oluşumunu açıklamaya çalışan farklı kuramlar ortaya atılmıştır. Bu kuramlar, Psiko-dinamik ve Ailesel Faktörler kuramı, Davranışsal kuramı, Organik kuramı, Genetik faktörler kuramlarıdır.

I.2.a. Psiko-dinamik ve Ailesel Faktörler Kuramı

1950 ve 1960 yılları arasında geçerliliğini koruyan bir teoridir. Bronu Bettelheim'in bu kuramı "buzdolabı anne" olarak anılmaktadır. Yazbak'a (2003) göre, bu kuram, özellikle anne-çocuk ilişkisinde, ailelerin çocuklarıyla fazla ilgilenmemelerinden kaynaklı olarak, çocukların sosyal dil ve genel gelişimlerinde bozulmalar meydana geldiğini ileri sürmektedir. Koçbeker'e (2003) göre, soğuk reddedici olarak algılanan davranışlarla karşılaşan çocuk kendince bir savunma refleksi olarak içe dönüş ya da psikolojik bir geri çekilme davranışı geliştirmektedir.

Kanner 1954 yılında otistik çocukların aileleriyle yaptığı araştırmada ailelerin ileri düzeyde zekaya sahip olduğunu ve bu çocukların babaları çalıştığı alanın uzmanı olduklarını belirtmiştir. Ailelerin obsessif, duygusal olmayan, ayrıca çevreleriyle ve çocuklarıyla iyi ilişkiler kuramayan bireyler olduğunu belirtmektedir. Bunun yanında bu ebeveynlerde zihinsel bir hastalığa az rastlanmaktadır (Gümüşcü, 1990).

Kora'a (1998) göre, "affektif (duygusal) görüş" olarak bilinir. Bu görüşe göre, otistiklerde temelde bir duygu sorunu vardır. Başkalarının duygularını anlamada, özellikle yüz mimikleri ve jestlerine bakarak yorumlamada yetersizlerdir. Ancak bazı otizmlili bireylerde bağlanma davranışı ve göz temasının görülmesi, anlamlı ilişkiler içinde olmaları bu görüşe kuşku düşürmüştür. Bir başka teori ise "zihin kuramı" olarak adlandırılmaktadır. Buna göre, her normal çocuk en geç dördüncü yaşta, başkalarının duygularını anlamak için bazı teoriler geliştirir. Bu sayede bu yaştan sonra insanlar, birbirlerinin ne düşündüklerini, ne kastettiklerini anlarlar. Birisini kandırma veya aldatma becerileri bu doğal yeteneğin yan etkileridir. Otizmlili çocuklarda bu kuramın gelişmediği ya da eksik geliştiği ifade edilmektedir. Otizmlili çocukların bir iç dünyaları ve kendilerine özgü bir düşünme sistemlerinin olduğu vurgulanmıştır (Özlü-Fazıloğlu, 2004).

Başka bir görüş "merkezi bütünleme" görüşüdür. Mevcut bilginin belli bir anlam oluşturacak şekilde bütünlenmesini ifade eder. Otizmlili bireylerde bu mekanizma bozulmuştur (Özlü-Fazıloğlu, 2004). Uzmanlar bu görüşü destekleyecek veri toplayamamışlardır (Yazbak, 2003; Darıca, Abdioğlu ve Gümüşcü, 1992).

I.2.b. Davranışsal Kuramı

Bu teoriyi savunan akademisyenlere göre otistik çocukların davranışları tesadüfi olarak içinde bulunduğu çevre ile ilişki içinde oluşmaktadır. Bu arada ödül ve ceza yöntemi ile pekiştirilen birtakım atipik davranışlar edinmektedirler (Özlu-Fazıloğlu, 2004).

Davranışsal teori; otizmi anne-baba-çocuk ilişkisi ile sınırlamaksızın, psikojenik teoriden daha geniş kapsamlı olarak ele almaktadır. Ancak, bunu daha çok ortamın gelişmekte olan çocuğa sağladığı olumlu ya da olumsuz sonuçları açısından değerlendirmektedir. Otistik çocukların ortaya koydukları birçok davranış bu teoriye göre, öğrenilmiş davranışlardır. Ancak çoğu otistik çocukta bu davranışların çevreyle ilişkisini kanıtlayacak vaka örneği yoktur. Bu vaka hikâyelerinin incelenmesinde; aile- çocuk ilişkisinin gözlenmesi ve otistik davranışın ne kadar erken ortaya çıktığının belirlenmesiyle birlikte, otistik çocuğun çevresinden aldığı uyarıların şeklinin ve karşılaştıkları olaylardan çok farklı olmamasına karşın, bu olaylara verdikleri tepkilerin normal çocuklardan çok daha farklı olduğunu öne süren ayrı bir görüş ortaya çıkmaktadır. Genelde bu görüşü savunan teoriler, otistik çocuğun kendi kendine doğal olarak normal çevreden bazı bilgi ve becerileri öğrenmesini olanaksız kılan, özüre bağlı bir yetersizliğin söz konusu olduğunu ileri sürmektedirler (Darıca, Abdioğlu ve Gümüşçü, 1992).

I.2.c. Organik Kuramı

Genel olarak kabul gören otizmin olası sebepleri arasında birkaç biyolojik faktör vardır. Sebeplerden bazıları doğum öncesi, bazıları da doğum sonrası sebeplerden oluşmaktadır (Siegel, 2003 ve Frith, Morton ve Leslie, 1991). Doğum öncesi ve doğum sonrası biyolojik yönden gelişememe ve özellikle hamileliğin ilk üç ayında olumsuz etkilere maruz kalınan bazı durumlarda etken olabilmektedir. Fakat otizm halen daha gizemini koruyan bir hastalık olarak görülmektedir. biyolojik faktörler yanında genetik faktörlerin de otizme neden olan sebepler arasında olduğu hatta otizmin oluşumunda bu faktörlerin birlikte rol oynadığı yaygın kanılardandır (Özlu-Fazıloğlu, 2004, Siegel, 2003, Frith, Morton ve Leslie, 1991, Korkmaz, 2005 ve Darıca, Pişkin ve Gümüşçü 1992).

Korkmaz'ın(2000) teorisine göre, beyindeki bazı yapısal ve kimyasal bozuklukların otizme yol açtığını varsayılmaktadır. Bu teori bazı fiziksel ve biyo-kimyasal farklılık gösteren bulgularla da desteklenmektedir. Bazı araştırmacıların bulguları desteklemese bile, otistik hastaların 1/3'ünde plazmada yüksek serotonin seviyesi bulunmuştur. Otizme neden olduğu düşünülen serotonin maddesi, hücre aralığında yeterince kalmasını engelleyen taşıyıcı bir gen bozukluğudur. Otizmde etkili olan diğer maddeler ise dopamin

ve oksitosin bozukluğudur. Dopamin, beyin omurilik sıvısında yüksek seviyede dopamin maddesinin yıkım ürünü olan homovalinik asit bulunmuştur. Oksitosin bozukluğunun ise iletişim sorunlarına neden olduğu düşünülmektedir.

Frith, Morton ve Leslie'ye (1991) göre, otistik bireylerin beyincik bölgelerinde anormallikler belirlenmiştir. Ayrıca beyin bazı bölgelerinde özellikle limbic sistemdeki nöronlarda bozulmalar gözlenmiştir. Tüm bunlara rağmen kesin olarak otizm ile beyin zararları arasında tam bir ilişki kurulamamıştır. Otizmde genetik faktörlerle biyolojik faktörler birlikte düşünülmektedir.

1.2.d. Genetik faktörler Kuramı

Siegel (2003), Blaxill, (2004), Yüksel, (2005), ve Volkmar, Chawarska ve Klin'e (2005) göre, genetik üzerine yapılan çalışmalar otizmin güçlü bir olasılıkla genetik etmenlerden dolayı oluştuğu yönündedir. Yaygın kanı olarak, tek bir genin değil, birkaç genetik faktörün birlikte rol oynadığını yönündedir. Bu genetik faktörler ailelerinden çocuklarına geçmiş olabilir. Hatta hasta genin anne tarafından taşındığı, (kız çocukların bu geni taşıdığı) ancak hastalananın erkek çocuklar olduğu düşünülmektedir (Özlu-Fazıloğlu, 2004). Çünkü otizm erkelerde kızlara oranla 4 kat daha fazla görülür (Siegel 2003; Özlu-Fazıloğlu, 2004; Korkmaz, 2005).

Bazı ailelerde birden fazla otistik çocuğun olması otizmin genetik bir temeli olduğuna dair varsayımları güçlendirmiştir. Yine otistik çocuğa sahip ailelerden alınan kan örneklerinden, kanda serotonin düzeyinin yüksek olması genetik nedenleri düşündürmektedir. Otizme sebep olan tek bir gen saptanamamakla beraber, birden fazla genin bu bozuklukta etkili olduğuna dair birçok kanıt vardır (Özlu-Fazıloğlu, 2004; Korkmaz, 2005). Otizmle ilişkili olduğu sanılan genler içinde 15. kromozom, 13. kromozom, 6. kromozom ve 7. kromozom yer almaktadır. Ancak tek başına bu genlerin etkili olmadığı, yani birden fazla genin bazı çevresel faktörlerle bir araya gelmesiyle otizmin ortaya çıktığı düşünülmektedir. Bu çevresel faktörler içinde anne rahmindeki kan akımı değişiklikleri ve kan biyokimyası, kullanılan ilaçlar, radyasyon, vb. yer almaktadır. Genetik etkenlerin tek başına yeterli olmadığı bilinmektedir, çünkü birbirine genetik olarak tıpatıp benzeyen ikizlerde otistik olma olasılığı yüzde 70 bile değildir. 'İnsan Genom Projesi'ne göre, otizmden sorumlu en az 5 gen vardır (hatta 10 gen bile olabilir) ve otizmin bütün özellikleri ve şiddetiyle belirmesi için, bu 5 genin hepsinde (esas birkaç genin) bozuk olması gerekir, buna karşın daha atipik, yani belirtilerin bir kısmının olmadığı ya da şiddetinin az olduğu otizm formları açığa çıkar (Korkmaz, 2005).

I.3. OTİSTİK ÇOCUKLARIN ÖZELLİKLERİ

Her bireyin farklı özelliklere sahip olduğunu bilinmektedir (Kırcaali-İftar, 2003). Farklı gelişim gösteren otistik bireylerde öncelikle ifade edici dil gelişmediği için iletişim problemleri yaşanmaktadır. İsteklerini ya da duygularını sözel olarak ifade edemeyen otistik birey, bunun doğal sonucu olarak sıkıntı yaşamakta ve tepkilerini ağlama ya da bağırma ile belli etmektedir. Dokunmaya, sese ya da kokuya karşı hassasiyet, empati yoksunluğu, uyku ve yemek problemleri, oyuncaklarla amacına uygun oyunlar oynayamama ya da kendi kendine oyun kuramama, yerinde sallanma ve takıntılı davranışlar gösterebilmektedirler. Bunun yanında, süperEGO gelişmediği için sosyal ortamlarda cinsel tutumları sakınmadan sergileme, inatçılık, kendine zarar verici davranışlar, öfke nöbetleri ve saldırganlık gibi otistik bireyin kendisini ve ailesini oldukça zorlayıcı davranış problemleri görülmektedir. Tuvalet terbiyesi edinme konusunda da ciddi problemler yaşanmakta, bu aşamayı geçmiş olan bir çocuk bile ileri dönemlerde tekrar geri dönüşler yaşayabilmekte ve özellikle aileyi güç durumda bırakabilmektedir. Kendi güvenliklerinin farkında olmadıkları için tehlikeler karşısında da oldukça risklidirler (Korkmaz, 2005).

Ekolalik (tekrarlı) konuşma, zamirleri karıştırma, taklit becerisinin yetersizliği, kavramları karıştırma, öğrendiklerini genelleyerek farklı ortamlarda uygulayamama, sosyal kurallara uyum göstermede problem gibi özellikler otistik çocuklarda sık karşılaşılan durumlardır (Kırcaal-iftar,2003). Zeka düzeyleri düşük, orta ve yüksek olabilmektedir. Resim müzik, matematik gibi alanlarda üstün yetenekleri olan otistik bireyler için “yüksek fonksiyonlu” terimi kullanılmaktadır.

I.3.a. Sosyal Özellikleri:

Volkmar, Chawarska ve Klin'e (2005) göre, sosyal güçlükler tek başına bile otizmin tanılmasında güçlü bir belirtidir. Otistik çocuklar daha yaşamlarının ilk yıllarından itibaren belirtiler gösterirler. Kanner (1943) yılındaki ilk makalesinde otistik çocukların doğumundan itibaren sosyal olmadıklarını belirtiyor. Kanner bunu şu ifadelerle dile getiriyor “esas bozukluk yaşamlarının başlangıcından itibaren insanlarla ve durumlarla ilişki kurma yollarındaki yetersizlik olarak görülüyor. Aileleri onları tanımlarken “kendi kendine yeten”, “kabuğun içinde gibi”, “yalnızken mutlu”, “insanlar orada değilmiş gibi davranma eğiliminde”, “sosyal farkındalığın gelişmemesi”, “hipnoz edilmiş gibi davranma ifadelerini kullanıyorlar” (Kanner, 1943). Ayrıca Kasher ve Meilijson (2000) göre, Wing

ve Gould (1979) yılında otistik çocukların sosyal yetersizliklerini tanımlama çalışmıştır ve sosyal eksikliği “soğuk”, “pasif”, “tuhaf” diye 3 kategoriye ayırmıştır.

Volkmar, Chawarska ve Klin’e (2005) göre, normal bir çocuk için hayal gücü ve oyun, sembolik düşünme, sosyal gelişim ve bilişsel gelişim için önemlidir. Çünkü bu çocuklar, birçok sosyal beceriyi başkalarını taklit ederek ve gözleyerek öğrenirler. Bunun aksine otizmliler çocuklar, taklit yeteneklerinin sınırlı olmasından dolayı sosyal becerileri öğrenmekte zorlanırlar (Özlu-Fazıloğlu, 2004). Otistik çocuklarda hayal gücünün ve taklit etme becerilerinde yetersizliklerin olması, onların sosyal oyun oynama becerilerinin gelişmemesine yol açmaktadır (Özlu-Fazıloğlu, 2004). Volkmar, Chawarska ve Klin’e (2005) göre, sosyal yetersizliğin sebebi zeka seviyelerindeki düşüklüktür. Normal gelişim gösteren çocuk bir oyuncak amacın uygun kullanır (Aktaran, Kasher ve Meilijson, 2000). Otizmliler bir çocuk oyuncaklarla amacına uygun olarak oynayamaz. Bazen yalnız arabasının tekerlekleri ile bazen de sadece arabanın çıkardığı sesle ilgilenerek, arabayı saatlerce ileri-geri sürüp oynayabilirler. Otizmliler normal akranları ile sosyal ilişki kurmakta da güçlük çekerler. İletişim kurdukları kişilerin duygularını anlamakla ve kendi duygularını ifade etmekle ilgili güçlükleri vardır (Özlu-Fazıloğlu, 2004).

Attwood (1993); O’Neill ve Jones (1997); Valdizan ve diğerleri’ne (2003) göre, otizmliler çocuklar duyguların anlaşılması ve ifade edilmesi ile ilgili güçlükler yaşamakta, başkaları ile empati kurmakta zorlanmaktadır. Ayrıca karşısındaki bireyin ne hissettiğini anlamakta da güçlük çekerler. Otizmliler çocukların bilişsel yeteneklerinin diğer kişilerin düşüncelerini anlamada yetersiz olduğu ifade edilmektedir. İnsanların yüz ifadesi, mimikleri, duruş pozisyonu ve ses tonu ile ilgili iletişimsel ipuçlarını yorumlamakta güçlük çekerler. Bu bağlantıların kopukluğu ise, onların sağlıklı iletişim kurmasını engellemektedir (Aktaran, Özlu-Fazıloğlu, 2004)

Kasher ve Meilijson, (2000); Özlu-Fazıloğlu, (2004); Darıca, Pişkin ve Gümüşü’ye (1992) göre, otistik çocukların sosyal gelişimde gösterdikleri davranışlar göz kontağı kurmaktan kaçınma, dikkatini bir nesneye veya olaya odaklayamama, dokunulmaktan hoşlanmama, ses, jest ve mimiklere karşı tepkisizlik, başkalarının duygularına karşı ilgisizlik, bulunduğu çevreye karşı ilgisizlik, amacına uygun oynayamama olarak belirtilebilir.

Bu çocuklarda görülen sosyal gelişim özellikleri; fiziksel temastan kaçınma, göz kontağı kurmaktan kaçınma ya da kısa süreli göz kontağı, insanların jest ve mimiklerine, duygularına karşı tepkisizlik, sosyal kuralları anlamama, insanlara, oyuncaklara ve çevreye ilgisizlik, oyun oynama becerilerinde yetersizlikler olarak ifade edilebilir.

1.3.b. Zihinsel Gelişim

İlk tanımlandığı yıllarda otistik çocukların normal zeka düzeyine sahip olduklarını hatta üstün zekalı olduklarını savunan görüşler vardı. Fakat daha sonraları yapılan çalışmalarla otistiklerin % 90 ın zeka düzeyinin düşük olduğu anlaşılmıştır. Otizmliler çocuklar zihinsel performansları yönünden iki alt gruba ayrılmıştır. Darıca, Pişkin, Gümüşçü (1992) ve Fazıloğlu ve Eşme-Yurdakul'a (2005) göre, yüksek fonksiyonlu olanlar zihinsel yetenekleri normal olanlar, düşük fonksiyonlular ise, zihinsel olarak yetersiz görülenler tanımlanmıştır. Otizmliler çocukların; %40'ının 40-45, %30'unun 50-70, %30'unun ise 70 ve yukarı zeka seviyesine sahip olduğu saptanmıştır.

Otizmliler çocukların en şaşırtıcı özellikleri, birçok alanda sınırlı becerileri olmasına karşın, bazı alanlarda özel becerilere sahip olabilmeleridir. Bazı otizmliler çocuklar konuşamayabilirler. Ancak, şarkı söyleyebilir ya da iyi enstrüman çalabilirler. Müziğe karşı yoğun ilgileri olabilir. Bu nedenle, otizmliler çocukların tedavilerinde müzik terapisinin kullanımı, hem onların rahatlamalarını hem de kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırıcı olabilir. Bu çocuklarda müzik becerisinin yanı sıra kuvvetli bir hafıza yeteneklerinin olduğu da belirtilmektedir. Örneğin, geçen yıl yapılan bir kutlama tarihini veya bir gezinin zamanını hatırlayabilirler. Çocuğun yıllarca önce gittiği bir yeri, o yerdeki özel bir eşyayı unutmadığı, çok uzun şiirleri ezberleyebildiği, televizyonda dinlediği çok uzun bir konuşmayı olduğu gibi tekrar edebildiği sıklıkla anlatılmaktadır (Fazıloğlu ve Eşme-Yurdakul, 2005).

Genelde erkeklerde görülen ve hiperleksi olarak adlandırılan durumda, yüksek fonksiyonlu olarak bilinen otistikler kendi kendine okumayı öğrenebilirler. Bunun yanında çok iyi resim yapan karmaşık problemleri akıldan çözen, mekanik oyuncakları söküp takabilen otistiklere rastlanmaktadır.

1.3.c. Motor Gelişim

Gümüşçü (1990) ve Darıca, Pişkin ve Gümüşçü'ye (1992) göre, Kanner otistik çocukların normal motor gelişimine sahip olduklarını belirtmiştir. Buna karşın otistik çocuklar normal çocuklardan diğer gelişim alanlarında farklılık gösterebilmektedirler. Örneğin: Parmak ucunda yürüme, bir ayağı önde diğer ayağı arkada olmak üzere ileri - geri sallanma, uzun bir süre kendi etrafında dönme gibi özellikler gösterdikleri bilinmektedir. Bazı otistik çocuklarda hiperaktif veya hypoaktif (az hareketli) olabilmektedirler. Bunların yanında Merdiven inme çıkma, top atma tutma, becerilerini yaşlıları ile aynı yaşlarda öğrenebilmektedirler ama taklit becerilerinde zayıflıklar göstermektedirler. Atlama,

zıplama, gibi becerilerde zorluklar yaşamaktadırlar. Küçük kas becerileri gerektiren; ipe boncuk dizme, kutuya tek tek nesne atma, kağıt kesme, becerilerinde zorlanmalarının yanında bazı yüksek fonksiyonlu otistikler mekanik parçaları çok hızlı bir şekilde söküp takabilmektedirler.

I.3.d. İletişim becerileri

Dil, bireyler arası iletişimi sağlayan, semboller ve kurallardan oluşan, üretici ve yaratıcı özellikleri olan bir sistemdir. Dilin yaratıcı özelliği, sezgisel bir dil öğrenme yetisiyle dünyaya gelen dil kullanıcılarının, sınırlı sayıdaki semboller ve kurallar aracılığıyla daha önce hiç duymadıkları, ya da söylemedikleri sonsuz sayıda tümceyi, üretilmelerini ve anlamlandırabilmelerini sağlamaktadır. Doğuştan gelen bu sezgisel dilbilgisi yetisinin, insan beyninin işleyişi ile yakından ilgili olduğu bilinmektedir (Darıca, 2003).

Dil günlük yaşamın önemli unsurlarındandır. Çünkü insanlarla etkileşim halinde olmak, bir şeyler istemek, bir şeyler vermek, bilgi alış-verişinde bulunmak günlük hayatın gereksinimlerindedir. Bunlar yaşamın vazgeçilmez unsurlarıdır. İnsanoğlu iletişim becerilerini yaşamının ilk aylarından beri öğrenmeye başlar. Eğer çocukta iletişim problemi varsa ve bu çocuk ilkokula başlarsa, normal sınıflarda problem yaşayacaklarından kolaylıkla tanınırlar (Sarı, 2003). Bu çocuk sınıfında problemleri onun eğitimini engelleyecek duruma gelebilecektir. Herkes için önemli olan iletişim becerileri otistik çocuklar için daha büyük önem taşımaktadır. Çünkü iletişim becerilerinden yoksun olmak, genel gelişim alanlarında ve psikolojik gelişim açısından ciddi tehlikeler doğurabilir (Hoppe, 2005). Özlü-Fazıloğlu'na (2004) göre, otistik çocukların %40'ı hayatları boyunca hiç konuşmayabilirler. Kırcaali-İftar'a (2003) göre, ise otistik çocukların yarısı hiç konuşamaz. Bu yüzden Koegel, (2003) ve Rejeshree, (2005) dil ve iletişim problemleri otizmin tanımlayıcı özelliklerindedir demektedir.

Erken yaşlardaki çocuklarda iletişim becerileri; dikkat etme, taklit etme, sıra alma, göz kontağı kurma, iletişimi başlatma ve anlama becerileri yer almaktadır. Bu alanların hemen hepsinde otistik çocuklarda anormallikler ve gerilikler görülür (Rejeshree, 2005).

Otistik özellik gösteren bireylerde, iletişim ile ilişkili iki alanda önemli yetersizlikler görülür. Bu alanlar, ortak ilgi ve sembol kullanımınıdır. Ortak ilgi yetersizliği, bir başkasına dikkati yöneltmede, kişiler ve nesnelere arasında bakış kaydırmada, başkalarıyla duygu paylaşmada ve başkalarının dikkatini belli konular üzerine çekmede sorunlarla kendini gösterir. Sembol kullanımındaki yetersizlikler ise, kültüre özgü

geleneksel jestleri yeterince ve gereğince kullanamama ya da hayali oyunda nesnelere işlevsel ya da sembolik olarak kullanamama gibi sorunlarla ilişkilendirilir (Kırcaali-İftar, 2003).

Dil gelişim sürecinde otistik çocukların bazıları, tek sözcük dönemine kadar normal gelişim gösterebilmektedir. Ama 5 yaşına kadar hiç konuşmadıklarını da görmek mümkündür (<http://www.tourettesyndrome.net/Files/ASD.pdf>. 16). Yaşamın ilk iki yılında normal dil gelişimi gösteren otistik çocukların ise, bu dönemden sonra durakladıkları ya da geriledikleri öne sürülmüştür. Hiç konuşmayan otistik çocuklar, çoğunlukla ilk sözcüklerini 5 yaş civarında sesletmektedirler. Otistik çocuklarda dilin anlaşılması, sözel ifadelerinden daha hızlı gelişmektedir (Arıca, 2003). Araştırmacılar otistik çocukların ilk sözcükleri söyleme zamanı olarak 5 yaşını göstermektedirler. Buna yanında bir kısım araştırmacı sözcük söylemenin 9 yaşına kadar gecikebileceğini belirtmektedirler (<http://www.tourettesyndrome.net/Files/ASD.pdf>).

Otistik özellik gösteren ve belli düzeyde konuşma becerilerine sahip bireylerde, genellikle, sözel dil becerileri sözel olmayan dil becerilerinden daha geridir. Önemli bir bölümünde, yazılı dil erken yaşta gelişirken, sözlü dil gelişiminde gecikmeler olur. Ayrıca, normal dil gelişiminde ifade edici dil daha önce gelişirken, otistik özellik gösteren bireylerin önemli bir bölümünde, ifade edici dil daha önce gelişir (Kırcaali-İftar, 2003).

Arıca'ya (2003) göre, otistik çocukların sözel dili anlamaları, ifade edici dil gelişiminden daha hızlı gelişmektedir. Soyut sözcükleri ve karmaşık cümleleri anlamakta zorlanmaktadırlar. Tek sözcükleri ve basit cümleleri daha kolay anlamaktalar. Alıcı dil açısından bakıldığında ise başkalarının yorumlarına uygun karşılıklar vermekte ve başkalarının yorumlarını genişletmekte önemli yetersizliklere rastlanır. Çoğu otistik özellik gösteren çocuk, esprileri ve mecaz kullanımlarını anlamada zorlanır. Dilin işlevsel kullanımında (pragmatik özelliklerde) da çok önemli yetersizlikler görülür (Kırcaali-İftar, 2003).

Dil gelişiminin belli özelliklerine bakıldığında, normal dil gelişimiyle benzerlikler olduğu kadar, farklılıklar da olduğu görülür. Otistik özellik gösteren bireylerin çoğunda, sessel (fonolojik) ve söz dizimsel (sentaktik) gelişim yavaştır; ancak, normal dil gelişimi özelliklerine paraleldir. Anlamsal (semantik) gelişim ise çoğu zaman sıra dışıdır. Genellikle, sözcükleri tipik anlamlarıyla kullanmada sorunlar görülür (Kırcaali-İftar, 2003).

Kırcaali-İftar (2003) ve Arıca'a (2003) göre, otistik çocukların önemli bir bölümünde, kişi zamirlerinin, özellikle ben' ve sen' kullanımının birbirine karıştığı dikkati

çeker. Adılların ters kullanımı, İngilizce konuşan otistik çocuklarda daha sık rastlanılan bir durumdur (Arıca, (2003). Araştırmacının gözlemlerine göre, bazı otistik çocukların yüklemeleri yanlış kullandıkları gözlenmiştir. Örneğin: “götür” yerine “getir” , “ bağla” yerine “çöz” gibi.

Otistik çocukların önemli bir bölümünde ekolali görülür(Siegel, 2003). Ekolali, çocuğun duyduğu kelimeleri, cümleleri, konuşmacının hemen arkasından veya daha sonra taklit etmesidir. Normalde çocuklar konuşmaya duydukları kelimeleri taklit etmekle başlarlar; ancak bu taklit dönemi, 2,5 yaş civarında sona erer. Otistik çocuklar da bazen kelimeleri, bazen de cümleleri papağan gibi taklit ederek öğrenirler. Kelimeleri, taklit ettikleri konuşmacının aksanı ve vurgulaması ile söylerler (<http://www.metu.edu.tr/~e118859/otizm/ekolali.htm>). Otistik çocuklarda iki tip ekolalili görüldüğü bilinmektedir.

- Anında ekolali
- Gecikmiş ekolalidir (Siegel, 2003 ve Koegel, 2003).

Siegel’e (2003) göre, ekolalinin birinci çeşidi anında ekolalidir. Anında ekolali konuşma anında çocuğun karışındaki kişinin sorduğu soruya cevap vermek yerine soruyu aynen tekrarlamasıdır.

Siegel’e (2003) göre, gecikmiş ekolali çocuğun önceden duyduğu sözleri zamansız zamansız tekrar etmesidir. Örneğin: “servis geldi mi?” “denize gidelim mi?”. Gecikmiş ekolali anında ekolaliden farklıdır. Çocuk kendi kelimelerini ya da sorularını defalarca yineler (Kırcaali-İftar, 2003).

Otistik özellik gösteren bireyler arasında akıcı konuşanlara da rastlanır (örneğin, Asperger sendromuna sahip olanlar). Ancak, bunlar da, genellikle karşılıklı konuşmada zorlanırlar. Konuşmaları, çoğu zaman, favori konularda monolog şeklinde olur (Kırcaali-İftar, 2003).

I.4.OTİSTİK ÇOCUKLARIN EĞİTİMİNDE KULLANILAN ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Otistik çocukların eğitiminde çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır aşağıda bu yöntem ve teknikler açıklanmaktadır.

I.4.a.TEACCH PROGRAMI (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children)

1960 yıllarında, Amerika'da psikoanalitik görüş yaygındı ve otizmin nedeni olarak aile bireylerinin çocuğa davranış şekilleri görüldüğünden çocuklar ailelerinden alınıp başka ailelere veriliyordu. Bu yıllarda doktor olan Rimland psikoanalitik görüşe katılmayıp otizme yeni bir bakış açısı getirdi. Bu bakış açısı Schopler ve Reichler'in 1966'da kurduğu araştırma merkezine temel oldu. Programın felsefesi otistik bireyleri ve ailesini anlamak ve yardım etmek üzerine kuruldu. Yapılan araştırmalar da çocukları en iyi tanıyanların aileler olduğunu gösterdi. Artık ailelere otizme neden olan bireyler gözüyle değil de, yardıma muhtaç bireyler gözüyle bakılmaya başlandı ve çocukla birlikte ailelerin de ihtiyaçları ön plana alındı (Persson, 2000).

Programın temel felsefesi, otizimli çocukları ve ailelerini anlayıp onlara yardım etmektir. TEACCH programı, otizimli kişilerin düşünme ve yasama tarzlarına saygı gösterip onlara buldukları yerde eğitim sunar. Eğitim teke tek baslar. Amaç, evden başlayarak sınıfta, okulda, yakın çevrede daha sonra da iş ve boş zaman faaliyetlerinde yardımsız, destekli veya az destekle çocuklara bir gelecek hazırlamaktır. Bu program, uzmanlar ile ailelerin iş birliğine dayanır (Fazıoğlu ve Eşme-Yurdakul, 2005).

Yaklaşık olarak yirmiden fazla ülkede uygulanan TEACCH programı, otistik çocukların dikkat problemleri, planlama-organizasyon güçlükleri, düşünme ve düşündüklerini eyleme dönüştürememe, bütün yerine ayrıntılara takılma, duyuşsal-algısal farklılığın oluşturduğu dezavantajlardan ve çocukların farklılıklarının yanında; onların ilgilerinden, öğrenme stillerindeki, özel becerilerinden ve algılamalarındaki farklılıkları göz önüne alarak, bunları çocuğun yararına kullanır (Mutlu, 2003). Öz-bakım becerilerinin öğretilmesi ve rahatsız edici davranışların kontrol altına alınmasında genellikle davranışçı metotlardan yararlanılmışlar, ancak özellikle dil öğretiminde davranışçı tedaviyle ilgili diğer görüşlerin karşısında olmuşlardır. Doğal ortamda gerçekleştirilerek kazanılan yeteneklerin çocuklar tarafından kullanılmadığını ve kişisel tecrübeden yola çıkan öğretim metotlarının daha tatminkâr sonuçları olduğunu öne sürmektedirler (Koçbeker, 2003).

TEACCH programının üç hedefi vardır;

1. Çocukların mümkün olduğunca bağımsız yaşayabilmelerini desteklemek amacı ile, yaşam becerilerinin artırılması,
2. Kişilerin bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak, çevre düzenlemesi yapmak. Zamanı planlamayı ve ajanda kullanımının öğretilmesi ile, yapılandırılmış öğretim tekniği ile öğretim vermek,

3. Aileleri yardımcı terapist olarak kabul ederek, onları otizm ve eğitim yöntemleri konusunda eğiterek çocuklarıyla çalışmalarını sağlamak (Fazıloğlu ve Eşme - Yurdakul, 2005).

Eğitim programlarına ailelerin katılımı esastır ve program ailelerle birlikte hazırlanır. Günlük yaşam becerileri, serbest yaşam becerileri, iletişim becerileri, alanlarından uzun ve kısa dönemli hedefler alınır. Daha sonra zaman ve çevre düzenlemesi yapılır (Çevre düzenlemesinde amaç; çevrelerini anlamakta zorluk çeken otistik çocukların, TEACCH programının uygulanmasında kullanılan yapılandırılmış eğitim ortamı ile çevrelerini anlamalarını kolaylaştırmaktır). Böylece çocukların kaygıları azaltılarak dünyalarını organize etmeleri sağlanmaktadır.

Yapılandırılmış öğretim tekniklerinde üç temel yöntem kullanılır:

1. Çevre düzenleme,
2. Ajanda düzenlemesi. Ajanda farklı amaca hizmet edecek şekilde düzenlenebilir;
 - Bağımsız ajandalar,
 - Genel sınıf ajandaları,
 - Haftalık ajanda tablosu gibi,
3. Öğretim tekniklerinin düzenlenmesi.

I.4.a.1. TEACCH PROGRAMININ DAYANDIĞI EĞİTİMSEL İLKELER

I.4.a.1.a. Çocuğun Güçlü Olduğu Alanlar ve İlgileri

Eğitimin ilkelerinden olan çocuğun ilgilendiği konulara ve yeteneklerine göre eğitim vermek TEACCH yönteminin de dayanakları arasındadır. Çocukların daha iyi yapabildiği etkinlikleri yaptırarak, daha başarılı yaşantı zenginliği kazandırmış oluruz. Çocuk daha önce başarısızlık yaşadığı etkinlikleri yapmaktan kaçınır. İlgi duyduğu ve sevdiği etkinliklerde, motivasyonu daha yüksek olduğu için yapma eğilimi daha yüksektir. Örneğin: pastel veya kalemle yazmayı seven bir öğrenci için, yapacağımız etkinliklerde onun bu özelliğinden yararlanabiliriz (Siegel, 2003).

I.4.a.1.b. Çocuğu Bireyselleştirilmiş Eğitim İçin Değerlendirme

Her çocuğun farklı olduğu ilkesinden hareketle, her gelişim alanında öncelikli hedefleri belirlemek, öncelikli hedefleri doğru saptamak amacıyla PEP-R ölçeğini kullanmaktadır. Bu ölçekle taklit, algılama, ince motor, el-göz koordinasyonu, kaba motor, bilişsel ve sözel olmak üzere 7 alanda gelişimsel değerlendirme yapılmaktadır. Her gelişim alanında ayrıntılı performansı alınarak öğretilmesi planlanacak hedef beceriler

belirlenmektedir. Belirli aralıklarla değerlendirme yapılarak, kazanılan beceriler yerine yeni hedefler belirlenmektedir (Mutlu, 2003).

I.4.a.1.c.Yapılandırılmış Öğretim

Teacch programının en önemli amaçlarından biride, Otistik çocukların olayların sırasını ve olaylar arasındaki ilişkiyi kavraması, çevrenin bir anlamı olduğunu öğrenmesidir. Otistik çocukların çevresinde olup biteni anlamlandırmada, olaylar, davranışlar, arasındaki bağlantıları kurmada, zorluklar yaşadıkları bilinmektedir. Eğitimcilerin önemli görevlerinden biride otistik çocukların bu süreçleri anlamalarına yardımcı olmaktır. Otistik çocuklar için hazırlanan yapılandırılmış ortamda, çocuğun aileye bağımlılığı azalacak, ailenin yönlendirmesine gerek kalmadan günlük yaşamda için gerekli pek çok davranışı sergileyebilecektir. Bu için Teacch programı, otistik çocuğun bazı kuralları, becerileri, dili kullanmayı öğrenmesinin yeterli olmadığını; bunlar arasındaki bağları, neden-sonuç ilişkilerini kavraması gerektiğini vurgulamaktadır. Çocuğun bunları yapabilmesi için çevrenin/egitim ortamının yapılandırılması gerekir (Siegel, 2003 ve Mutlu, 2000).

I.4.a.1.d. Problem Davranışların Nedenleri Anlama

Teacch yönteminin önemli özelliğinden biride otistik çocuklardaki problem davranışlarının altında yatan nedenlerin neler olduğunu anlamaya çalışmasıdır. Otistik çocuğun sergilemiş olduğu bir problem davranışı anlamsız ve otizme özgü olduğunu düşünen eğitimci ve ailelerin tam tersine bu problem davranışı neyin tetiklediği üzerine durur. Bunu içinde bilişsel-davranışçı yöntemleri kullanır (Siegel, 2003).

I.4.a.1.e. Ailelerle Ortak Hareket Etme

Fazıloğlu ve Eşme –Yurdakul’a (2005) göre, çocuklarını en iyi tanıyan kişiler ailelerdir. Bu nedenle ailelerin çalışmalara katılımı gereklidir. Bundan dolayı uzmanlar otistik çocuk için amaçlarını belirlerken ailelerle ortak çalışmak zorundadır. Ayrıca ailelerin istek ve ihtiyaçlarına önem vermeleri gerekmektedir. Çünkü okulda öğrenilen becerilerin genellemesi evde yapılacaktır. TEACCH programı aileyi eğitimin bir parçası olarak algılamaktadır.

I.4.b. Duyu-Motor Terapileri (Duyusal-Devinsel Terapiler)

Bir iş terapisti olarak Ayres, duyumları işleme ve motor planlama sorunlarının yaşam işlevlerinin yerine getirilmesine ve öğrenmeye müdahale edişiyile ilgilendi. Onun bu çalışması, elde ettiğı sonuçlara başka iş terapistlerinin ve fizik tedavicilerin bilgilerinin de eklenmesiyle oluşturulan duysal bütünleştirici terapinin temelidir. Nöroloji, çocuk gelişimi, psikoloji ve fizyoloji alanlarındaki literatürün de bu terapinin müdahale stratejilerine katkısı olmuştur. DBT yalnız otistiklerin tedavisinde değil, aralarında hiperaktiflik (ADBD), cerebral palsy (spastik), şizofreni gibi bozuklukları olan, her yastan insanın ve erken doğan bebeklerin tedavisinde de başarıyla kullanılmaktadır. Duysal bütünleştirme işlevi bozukluğu üstün yetenekli çocuklarda bile görülmüştür (Hakler, 2001).

Çevremizi ve kendimizi duyu organlarımızla gelen bilgilerle algılarız. Dokunma, tat alma, koku, görme, işitme, proprioseptif gibi duyumlar aracılığıyla dış dünyadan alınır. Dış dünyadan alınan uyaranlar beyin ve omurilikten oluşan merkezi sinir sistemine iletilir. Bu uyaranlar bebeğın ve çocuğın beyin gelişimi için büyük önem taşır. Beyin ve omurilikten oluşan merkezi sinir sisteminin gelişebilmesi için tüm duyulardan gelen bilgilere ve bu bilgiler arasında ilişkinin kurulmasına ihtiyaç vardır.

Duyusal-devinsel terapilerin temelinde, otistik özellik gösteren bireylerin günlük yaşam ve eğitim ortamlarında yer alan uyaranlarla gereğinden az ya da gereğinden fazla uyarılabildikleri bu özelliğın de uygun olmayan davranışlara yol açtığı varsayımı yer alır. Bununla bağlantılı bir diğer varsayım ise otistik bozukluğın beyne duyu iletmeyi engellediğı; bu nedenle, alternatif duyu iletim yollarının devreye sokulması gerektiğidir (Kırcaili- İftar, 2003).

Gelişimsel bir bozukluk olan Otizmde beyin gelişimi ile ilgili farklılıklar nedeni ile çeşitli alanlarda yetersizlikler ile kendini ortaya koyar. Bunlar; sosyal ilişki kurma güçlükleri, sözel ve sözel olmayan iletişim güçlükleri ve takıntılar şeklinde özetlenebilir. Çoğunlukla otistik çocuklar çeşitli derecelerde duyu bütünlemesi bozukluğu gösterirler. Bu çocukların bazı fiziksel becerilerinin olmaması ve özbakım becerilerini kazanmaktaki problemleri olarak dikkati çekebilir. Örneğın; ayakkabı bağlayamamak, yemeğini çatal ve kaşık kullanarak yiyememek gibi.

Halker'a (2001) göre, Duysal Bütünleştirme işlevi bozukluğının başlıca belirtileri aşağıdadır.

1. Dokunmaya, harekete, görüntülere ve seslere karşı aşırı duyarlılık,
2. Dokunmaya, harekete, görüntülere ve seslere karşı aşırı tepkisizlik,
3. Kolayca dikkati dağılırlık,
4. Sosyal ve-duygusal sorunlar,

5. Olağan dışı yüksek veya olağan dışı düşük hareketlilik düzeyi,
6. Fiziksel sakarlık veya apaçık dikkatsizlik,
7. Dürtüsellik: özdenetimden yoksunluk,
8. Bir durumdan başka bir duruma geçişte güçlük, kendini gevşetmeye veya yatıştırmaya yeteneksizlik,
9. Zayıf kendilik kavramı,
10. Konuşmada, dilde veya motor becerilerde gecikmeler
11. Akademik başarıda gecikmeler veya yetersizlikler olarak sıralanmaktadır.

Duyu Bütünlemesi Terapisi ile çocukların duyuları ile algıladıkları mesajlar arasında ilişki kurmaları sağlanır, böylece eksiklikleri giderilerek öğrenmeyi öğrenmesi amaçlanır. Amaç; otistik çocuğun kendisini ve çevresindeki dış dünyayı tanıması, hareketlerini kontrol etmesini öğrenmesidir. Duyu Bütünlemesi Terapisi otistik çocuğun öğrenmesi için gerekli ortamı sağlar.

Duyusal bütünleştirme terapisi, dili geliştirmese de rahatsız edici davranışları kontrol ederek ve bu şekilde otistik davranışları azaltarak eğlenceli ve sağlıklı fiziksel hareketler öğretebilir (Koçbeker, 2003). Duyusal-motor terapiler içinde yaygın olanları, işitsel bütünleştirme terapisi (auditory integration therapy) ve duysal bütünleştirme terapisi (sensory integration therapy).

I.4.b. 1. Duyusal Bütünleştirme Terapisi

Duyusal bütünleştirme terapisi, 1970'lerden bu yana yaygın olarak kullanılmaktadır. Duyusal bütünleştirme terapisinin beynin duyu işleme yetisini geliştirdiği, bu gelişimin de öğrenme ve davranışlar üzerinde olumlu etkilerde bulunduğu öne sürülmektedir. Terapide, deri ve vücut üzerinde; masaj, sallanma, denge hareketleri yapma vb. keyifli uygulamalara yer verilmektedir. Bu uygulamaların yanı sıra, 'duyu diyeti' diye adlandırılan, içinde bulunulan ortamın çeşitli duylara hitap eden uyaranlarla yapılandırılması işlemi yapılmaktadır. Duyusal bütünleştirme terapisinin beyin ya da davranışlar üzerinde kısa ya da uzun süreli etkililiğine ilişkin herhangi bir araştırma bulgusu yoktur. Tersine, bir tek-denekli araştırmada (Mason ve Iwata, 1990), duysal bütünleştirme terapisinin otistik özellik gösteren bir deneğin kendini yaralama davranışlarında artışa yol açtığı belirlenmiştir (Kırcailli- İftar, 2003).

I.4.b. 2. İşitsel Bütünleştirme Eğitimi

Guy Berard tarafından geliştirilen işitsel bütünleştirme terapisinin varsayımı ise, otistik özellik gösteren bireylerin aşırı duyarlı işitme duyularının davranış sorunlarına yol

açtığı ve öğrenmeyi engellediğidir (Kırcaali- İftar, 2003). Örneğin, İşitsel bütünleme güçlüğü olan bir çocuk duyduğu seslere çok az ya da aşırı tepkiler verebilir. Örneğin; kalabalık bir mekanda bizim rahatlıkla dayanabileceğimiz seslere işitsel bütünleme güçlüğü olan çocuk ağlayarak, bağırarak ya da huzursuzlaşarak aşırı tepki verebilir. Hatta bazen bu çocuklar kulaklarını korumak için kulaklık kullanmak zorunda kalabilirler. İşitsel bütünleme güçlüğü bunun tam tersi biçimlerde de ortaya çıkabilir; örneğin ses çıkaran evdeki herhangi bir ev aletinin sesi bu çocuklara çok çekici ve ilginç gelebilir, öyle ki o makinenin sesinin bitmemesini ister ve makinenin kapandığında aşırı ve sert tepkiler verebilir.

Günümüzde bu tedavi üzerine bir eğitim programını tamamlayan ve uzman olmayan birçok kişi tarafından uygulanmaktadır. Tedavi, çocuğun işitmesinin en hassas olduğu anları belirlemek için bir odigramla (terapistin gözlemleriyle) başlar. Daha sonra, çocuğa takılan kulaklıkla odigram tarafından belirlenen sıklıkları saptayan bir alet yoluyla 10 saat süreyle müzik dinletilir(Koçbeker, 2003). Bunun gerekçesi ise Kırcaali- İftar'a (2003) göre, müziğin orta kulağa masaj etkisi yapacağı ve orta kulağı rahatlatacağı da varsayılmaktadır. Bu varsayımdan hareketle, otistik bireylere belli frekansların filtre edildiği müzikler kulaklıkla dinletilir. Müzik yerine insan sesi de kullanılmaktadır.

Ancak işitsel bütünleştirme terapisinin öğrenme ve davranışlar üzerindeki etkililiğine ilişkin hiçbir deneysel araştırma yoktur (Kırcaali- İftar, 2003).

I.4.c. Higashi Okulu (Günlük Yaşam Terapisi)

“Günlük yaşam terapisi” diye de adlandırılan Higashi yöntemi Dr. Kiyo Kitara tarafından geliştirilen program Tokyoda 1964 yılında uygulanmıştır. Daha sonra 1987 yılında Boston’ da (ABD) açılmıştır. Dr. Kitara anaokulunda sınıfında bulunan otistik olan bir öğrencisinin eğitiminden kazandığı deneyimlerden yola çıkarak bu yöntemi geliştirmiştir. Bu programda, grup içinde beden eğitimi, akademik bilgiler, sanat güzel sanatlar, mesleki eğitim verilir. Bu eğitimin amacı, otistik bireylerin iletişim ve günlük yaşam becerileri kazanarak, sosyal yaşam becerilerinde bağımsız olarak idame etmesini sağlamaktır.

Higashi Okulu, her ne kadar bağımsız olarak oluşturulmuş bir proje olsa da davranış problemlerinin giderilmesinde uygun olmayan davranışlara tepki göstermemek ve uygun alternatif davranışlar öğretmek gibi davranışçı tedavinin bazı özelliklerini paylaşmaktadır. Program, akademik kabiliyetler, güzel sanatlar ve beden eğitimi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Dil ve sosyal iletişimsel yaklaşımdan ve bilgisayarlardan, dil

öğretiminde ve iletişim kabiliyetlerinin geliştirilmesinde faydalanılmaktadır. Yoğun beden eğitimi ve hareketleri, heyecanı azaltmada, dayanıklılık kazanmada ve ritmik ve rutin alışkanlıkların edinilmesinde kullanılmaktadır. Hareketler koordinasyon ve grup-içi ilişkilerin geliştirilmesini sağlayan duyuşal bütünleştirme ve kendinden güdülenme prensipleri üzerine kurulmuşlardır. Bunun yanı sıra programa katılan çocuklara diğer akademik konularda da dersler verilerek, normal sınıflarda eğitim görmeleri şansı sağlanmaktadır. Buna ek olarak, mesleki programlarda iş tecrübesi kazandırılarak, bütün öğrencilere lise eğitimine başladıklarında çeşitli iş imkânları verilmektedir (Koçbeker, 2003).

Higashi yöntemi, tedavi edici bir yöntem değil, bir eğitim yöntemidir. Bu yöntemde grup eğitimi esastır. Öğretmen ve öğrenci arasındaki yakınlık önemlidir. Sınıflarda yardımcı öğretmen kullanılmaz. Psikotropik ilaçlar ve davranış kontrol yöntemleri benimsenmez. Öğrencilerin kendi yaşlıları ile birlikte olmaları, normal çocuklarla ilişki kurmaları önemlidir. Böylece doğru davranışları kazanmaları kolaylaşır. Sınıf içinde doğru vücut duruşu (postür) ve göz kontağına önem verilir. Sözel ve bedensel ipuçları ile istenmeyen davranışlar yerine olumlu davranışların ortaya çıkması sağlanır. Aile ile ilişkiler ve onlara destek sağlamak için aile eğitimi programları vardır. Ayrıca yaşam boyu destek programları aracılığı ile okul dışında da topluma kazandırma çalışmaları devam eder (http://www.tohumotizm.org.tr/tohum/icerik_detay.asp?haberid=88&Kat=1).

I.4.d. Uygulamalı Davranış Analizi

Davranışçılara göre davranışın nedeni bilinecek olursa, davranışın değiştirilmesinde daha akılcı kararlar alınabileceği varsayılmaktadır. Davranışın ortaya çıkarılması, davranış analizinde yanılmalara yol açmayan yaklaşım ve yöntemlerin kullanmasını gerektirir (Özyürek, 1996). Bu yöntemlere uygun olan Uygulamalı davranış analizi, edimsel koşullanma kuramının öne sürdüğü davranış ilkelerini kullanarak, toplumsal açıdan önemli davranışları değiştirmeyi amaçlayan disiplindir. Uygulamalı davranış analizi, her bireyin kendine özgü bir öğrenme biçimi ve öğrenme geçmişi olması nedeniyle, her öğretim ya da davranış yönetim tekniğinin her bireyde başarı ile sonuçlanamayabileceği varsayımıyla geliştirildiğini ifade etmektedirler. Bir başka deyişle, uygulamalı davranış analizi, bireysel farklılıklar dikkate alınarak kullanılmak üzere geliştirilmiş bir yaklaşımdır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004).

Kırcaali-İftar (2003) göre, otistik çocuklarla ilgili olarak yürütülecek uygulamalı davranış analizi çalışmalarında temel hedefler şu başlıklar altında toplanabilir.

1. Uygun davranışları arttırmak,
2. Yeni davranışlar kazandırmak,
3. Arttırılan veya yeni kazandırılan davranışların eğitim ortamı dışındaki ortamlara ve yeni karşılaşılan durumlara genellemesini sağlamak,
4. Uygun olmayan davranışların ortaya çıkma olasılığını azaltıcı çevresel düzenlemeler yapmak,
5. Ortaya çıkması önlenemeyen uygun davranışların yineleme olasılığını azaltmak,
6. Davranış değişikliklerini kalıcı kılmaktır.

I.4.d.1. Uygun Davranışların Arttırılması

Aşağıda uygulamalı davranış analizine göre pekiştirme ve pekiştirme tarife yöntemleri açıklanmıştır.

Pekiştirme; bir davranışı izleyen ve o davranışın ilerde olma olasılığını artıran durumlara pekiştirme denir. Pekiştirme olumlu ve olumsuz olmak üzere ikiye ayrılır (Kırcaali-iftar, ve Elif, 1997). Olumlu pekiştirme: Ortama eklenmesiyle bir davranışın ilerde olma olasılığını arttıran şeydir (Tekin-iftar ve Kırcaali-İftar, 2004 ve Özyürek, 1996). Eğer hedef davranış azaltılmak istenen bir davranışsa, bu durumda da hedef davranışın yapılmaması ortama uyarıcı eklenmesiyle sonuçlanır (Tekin-iftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Olumsuz pekiştirme: Davranışın ilerde olma olasılığını artırmak için, tepkiyi izleyen itici uyarıcı olaylarından bazılarını son verme (Özyürek, 1996).

I.4.d.2. Uygun Olmayan Davranışların Azaltılması

Uygun olmayan davranışları azaltmak üzere kullanılacak pek çok yöntem vardır. Bu yöntemler en ılımlıdan en az ılımlıya doğru dört düzeyde ele alınmaktadır. Ayrımlı pekiştirme, sönme, hoşça giden uyarıcı çekme, hoşça gitmeyen uyarıcı verme olarak belirtilmektedir (Kırcaali iftar ve Elif, 1997).

Ayrımlı pekiştirme: bir ön uyarıcıya bağlı olarak davranışın sergilediği durumda pekiştirecin sunulması ve o uyarıcı ortada bulunmadığında davranışın pekiştirilmemesi olarak tanımlanır (Tekin-iftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Üçe ayrılır; seyrek yapılan davranışı pekiştirme, başka davranışı pekiştirme, karşıt davranışı pekiştirme. **Sönme:** bir davranışın sürmesini sağlayan pekiştiricinin geri çekilmesidir. **Hoşça giden uyarıcı çekme** yöntemi iki biçimde gerçekleştirilir “Tepkinin bedeli, Mola”.Tepkinin bedeli, uygun olmayan bir davranış sergilendiğinde, bireyin daha önce edindiği bazı pekiştireçlerin geri alınmasıdır. Mola, pekiştireçlerden uzakta geçirilen zaman ya da tüm pekiştireçlere bir süre verme

anlamına gelmektedir. **Hoşa gitmeyen uyarının verilmesi:** uygun olmayan davranışı azaltmak için bir itici uyaran verilir (Kırcaali iftar, ve Elif, 1997).

I.5. OTİSTİK ÇOCUKLARA İLETİŞİM BECERİLERİ KAZANDIRMADA KULLANILAN YÖNTEMLERİ

Otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken kullanılan çeşitli yöntem ve teknikler vardır. Aşağıda bu yöntem ve teknikler açıklanmaktadır.

I.5.a.PECS (resim- değiş tokuş yöntemi)

PECS'in geliştirilmesi, 1994 yılında psikolog Andrew Bondy, ile konuşma terapisti Lori Frost tarafından küçük yaşta otistik çocuklara ihtiyaçlarını belirtmek amacıyla değişik iletişim yöntemleri araştırırken geliştirildi. Otistik çocuklara, yetişkin otistiklere ve diğer iletişim problemi olanlara iletişim başlatmak için kullanılmaktadır (<http://www.pecs.org.uk/general/what.htm>,).

Türkbay, Karaman, ve Çiyiltepe'ye (2005) göre, otistik çocuk ve ergenlerin 1/3-1/2'si konuşma dilini işlevsel olarak kullanamamaktadır. Bu nedenle otistik çocukların çoğu alternatif iletişim sistemlerine adaydırlar. Alternatif iletişim, konuşmanın yerini almak üzere bireye kazandırılan iletişim, bicimidir. İşaret sistemleri ve görsel sistemlerdir (Kırcaali- İftar, 2003).

Kırcaali- İftar'a (2003) göre, on sekiz aydan büyük olup da su özellikleri sergileyen çocuklar için alternatif iletişim önerilmektedir:

1. Arzu ettiği nesnelere istemek için sözcük (ya da sözcük benzeri sesler) kullanamamak,
2. İlginç olaylar karşısında görüş bildirmek için sözcük (ya da sözcük benzeri sesler) kullanamamak,
3. Basit soruları soramamak, taklit edememek ya da yamamak,
4. Başkalarının dediklerinin çoğunu anlayamamak; örneğin, basit yönergeleri yerine getirememek ve sosyal uyaranlara tepkide bulunamamak,
5. En az üç ay süreyle yoğun ses ve sözcük taklidi eğitimi alıp da ilerleme gösterememektir.

Ek- araçsız ve ek araçlı olmak üzere alternatif iletişim biçimleri, iki gruba ayrılır. Ek-araçsız iletişim biçimleri, bireyin kendi vücudu dışında araç kullanmasını gerektirmeyen jestler, vücut dili ve işaretlerdir (Kırcaali- İftar, 2003) Ek-araçlı iletişim biçimleri, ses çıkaran cihazların (örneğin VOCA) kullanıldığı karmaşık (elektronik) ek-araçlı ve iletişim amacıyla sembollerin kullanıldığı basit (elektronik olmayan) ek-araçlı tekniklerdir. Basit ek-araçlı tekniklerde, bireylere arzuladıkları nesnelere veya etkinlikleri istemeyi öğretmek için genellikle gerçek nesnelere, fotoğraflar, çizgi resimler veya grafikler

kullanılmaktadır. İletişime yönelik elektronik olmayan yardımcı simgelerin kullanılmasının otizmi olan bireylerin eğitiminde başarı sağladığı gösterilmiştir (Türkbay, Karaman, ve Çiyiltepe, 2005).

PECS uygulamalı davranış ilkelerini ve normal dil gelişim aşamalarını temel alan ek-araçlı alternatif iletişim sistemidir. Ganz, Cook, Corbin-Newsome, Bourgeois ve Flores'e (2005) göre, temel ilkesi resimli kartları vererek resmin üzerinde bulunan nesneyle değiştirme ilkesi olan PECS yöntemi altı (6) aşamadan oluşmaktadır.

Birinci Evre: Bu evrede çocuğa arzu ettiği bir nesneyi resimle değiş tokuş etmesi öğretilir. Başlangıçta iki çalıştırıcı biri önünde diğeri çocuğun arkasında durarak fiziksel yardım yapılır. Bu yardım yavaşça azaltılır. Bu evre ve takip eden evre boyunca sözel yardım verir. (Ganz, ve diğerleri, 2005). Başlangıçta çocukla çalışılacak kartın boyutu 5x5 santim olmalıdır. Bisküvi, masanın üstünde ve çocuğun ulaşamayacağı, ancak göreceği bir yerde olmalıdır. Çocuk bisküviye doğru yönlendiğinde arkadaki eğitimci çocuğun elini tutup resme doğru yönlendirir. Çocuk, fiziksel yardımla kartı alır ve karşıda duran eğitimcinin açık olan avucuna bırakır (Fazıloğlu ve Eşme-Yurdakul (2005).

İkinci Evre: Eğitimci çocuğun yanında veya önünde iken, çocuk resmi eliyle uzanıp eğitimcinin elinin içine koyacağı uzaklıktadır. Bu evrede ise eğitimci yavaş yavaş çocuktan uzaklaşır. Çocuk farklı uzaklıklardan eğitimciye kartı getirerek değiş tokuş yapmayı öğrenir. II. evrede çocuk farklı kişilerle çalışmayı öğrenmelidir. Bu evrede ödüllendirilecek olan sadece değiştirme işlemi değil, buna ek olarak harekettir. Bu sırada çocuk yine ilk kullandığı resim ve nesne ile çalışmasını sürdürmelidir (Fazıloğlu ve Eşme-Yurdakul (2005).

Üçüncü Evre: bu evrede amaç istenen nesne ile istenmeyen nesneyi birbirinden ayırt etmeyi öğretmektir. Yani iki veya daha fazla nesne arasından ayırt etmesi beklenir (Ganz, ve diğerleri, 2005).

Birinci ve ikinci evrelerde kullanılan tedavi senaryosunu üçüncü evrede de kullanın; su farkla ki, başlangıçtan beri nesne ile resminin nesnenin yanına örneğimizde bisküvi ile resminin yanına-çocuğun hoşuna gitmeyecek başka bir nesne, örneğin bir çorap ve onun resmini de koyun. Çocuk değiştirme işine girerek iki resimden bisküvinin resmini seçerek bisküviyi isterse verin; fakat iletişim panosundan çorabın resmini çekip alır da size verirse çorabı hiçbir sosyal tepki göstermeden vermelisiniz. Çocuk çorabı elde

ettiği halde yine bisküvi ile ilgisi olmayan resmi vermeye devam ederse, o zaman çorabı değil, gerçekte bisküviyi istediğinden emin olmalısınız. Bu gibi yanlışlar yapmakta devam edecek olursa asil istediği nesnenin resmi ile istemediği nesnenin resmini birbirinden ayırt etmeyi (görsel ayırt etmeyi) bilemiyor demektir. Bunu öğretmek için, çorap resminin yerine resimsiz, bos bir kart koyun; "konum uyarıcıları" kullanarak, örneğin önce, istenmeyen nesneyi ve onun resmini çocuğun gözünün önünden iyice uzaklaştırıp sonra da yavaş yavaş istenen resme ve nesneye doğru yaklaştırarak, istenmeyen (çocuğun hoşlanmadığı) nesnenin resmini yeniden tanıtır. Yeni yeni istenebilir (çocuğun hoşlanabileceği) nesnelere, doğru verilir (Hakler, 2001).

Dördüncü Evre: bu evreye geldiği zaman, on iki ile yirmi arasında resmi birbirinden ayırt edebilir. Çocuk bu evrede cümle şeridini kullanarak isteğini iletmeyi öğrenir. Cümle şeridi, iletişim defterinin en alt sırasına ya da kapağına iliştilir. "İstiyorum" sözcüğü cümle şeridinin en sonunda yer alır (Fazıloğlu ve Eşme-Yurdakul (2005). Çocuğun bu evrede tercih ettiği nesne resmini "istiyorum" yazısının başına getirmesi sağlanır. Bu çalışmada geriye zincirleme yöntemi kullanılır. Çalıştırıcı sözel yardımla cümleyi tekrarlayarak çocuğa model olur (Ganz, ve diğerleri, 2005).

Beşinci evre: Bu evrede çocuğa soruya cevap vermesi öğretilir. Örneğin; ne istiyorsun gibi (Ganz, ve diğerleri, 2005). İstenen nesne masa üzerinde hazır bulundurulur. Eğitimci bir taraftan "İstiyorum" simgesini işaret ederken, öte yandan çocuğa "Ne istiyorsun?" diye sorar. Buna yanıt olarak çocuktan, istenen nesnenin resmi ile "İstiyorum" simgesini cümle şeridine yapıştırıp, eğitimciye vermesi beklenir (Fazıloğlu ve Eşme-Yurdakul, 2005).

Altıncı evre: çocuğa bu evrede çeşitli konular hakkında fikrini söylemesi istenir. Örneğin; "ne görüyorsun?" ne duyuyorsun?" Bu eğitimde çocuğun daha önceden resimlerini ya da simgelerini öğrendiği, sevdiği nesnelere kullanılır. Eğitim ortamında; "İstiyorum", "Görüyorum", "Bende ... var." Kartları iletişim defterinde bulundurulur. Aynı zamanda çocuğun hoşlandığı değişik nesnelere kartları ve çocuğun daha önceden öğrendiği kartların da iletişim defterinde bulundurulması gerekmektedir (Fazıloğlu ve Eşme-Yurdakul, 2005).

I.5.b. Konuşma ve Dil Terapileri (İletişim Terapisi)

Konuşma becerisinin olması veya sınırlı oranda konuşma olması otizmin en karakteristik özelliklerindedir. Konuşma terapisinde amaç, doğru seslendirmenin, vurgu ve ritim kontrolünün öğretilmesi, konuşmadaki hata ve bozuklukların giderilmesidir. Bu amaçla terapist hastaya çeşitli testler uygulayarak konuşma bozukluğu sorunlarını tespit etmekte, uygun tedavi yöntemleriyle sorunları gidermeye çalışmaktadır. Konuşma sorunlarını tespit etmekte, uygun tedavi yöntemleriyle sorunları gidermeye çalışmaktadır. Konuşma terapisinden yararlanan kişiler arasında işitme engelliler, afazi hastaları (beyinde konuşma, işitme ve anlamayla ilgili bölgelerin bir ya da birkaçının zarar görmesi nedeniyle konuşma sorunu yaşayan hastalar), yeni bir dil öğrenenler ve çeşitli fonemleri/sözcükleri seslendirmekte zorluk çeken çocuklar sayılabilir (Türk ve Arslan, 2007).

Otistik çocuklarda Halker'e (2001) göre, en basit düzeyde ağız motor terapisi, çeşitli motor etkinlikleri yoluyla çocuğun farkındalığını arttırmayı ve varsa kas zayıflıklarını gidermeyi içerir. Çektikleri güçlüğü bir kısmi motor planlama ile ilgilidir. Motor planlama hem büyük motor hareketlerin, hem de ince motor hareketlerin planlanmasını içerir. İnce motor hareketler deyince normalde bir kalemi tutmak veya bir ceketin ilikleme için yapılan el hareketleri akla gelir; fakat ince ağız ve dudak kaslarının hareketleri de ince motor hareketlerdir. Çocuğun ağız farkındalığı artmadıkça motor planlama iyileştirilemez. Çocuktan bir sözcüğü söylemesi istenir de bu sözün söylenmesini mümkün kılacak biçimde ağızını hareket ettirecek motor planlama yeteneğine sahip olmadığı anlaşılırsa bu becerinin de tıpkı öteki beceriler gibi, çocuğa öğretilmesi gerekir. Otistik çocukların çoğunda "apraxia" denilen bozukluk vardır. Bazen, "dispraxia" olarak da adlandırılan bu bozukluk, basit bir anlatımla, sözcükleri ağız motor planlaması yoluyla taklit etme yeteneğinden yoksunluktur.

Konuşma terapistleri, konuşma ve dil becerilerini geliştirirken nefes çalışması, yüz masajları, dudak çalıştırılma egzersizleri, dil – ağız – çene kaslarını geliştirici egzersizlerden yararlanarak bu süreci hızlandırmayı amaçlar. Pipet kullanarak yapılan egzersizler, üfleme yolu ile yapılan etkinlikler, terapistin dokunarak ağız içindeki belli bölgeleri uyarması (diş fırçası veya dil basacağı ile), belirli gıdaları dilin belirli bölgelerine terapistin yerleştirilmesi yolu ile o bölgenin uyarılması bu etkinliklerden bazılarıdır (http://www.tohumotizm.org.tr/tohum/icerik_detay.asp?haberid=99&Kat=1).

I.5.c. Bekleme Süreli Öğretim

Bekleme süreli öğretim, yanlışsız öğretim yöntemlerindedir. Yanlışsız öğretim yöntemleri, normal eğitim yöntemlerinden yararlanamayan bireyler için uygulanan yöntemlerdendir. Yanlışsız öğretim yöntemleri, öğretim sırasında bireyin hata yapmasını en aza indirdiği için ve öğretim anında bireye verilen ipuçlarıyla bireyin doğru tepkide bulunmasını arttırmışından dolayı öğrencinin motivasyonunu artıran etkili yöntemlerdir (Kiernan, 1985).

Bekleme süreli öğretim, otistik bireylere ifade edici dil becerilerinin kazandırılmasında sıklıkla başvurulan yöntemlerden biridir. Bekleme süreli öğretim, ardı ardına gerçekleştirilen denemelerle yürütülür. İlk denemelerde çocuğa bir hedef uyarın (örneğin, süt) ve hemen ardından hedef davranışa ilişkin ipucu (örneğin, 'süt istiyorum') sunulur. Çocuktan da taklit ederek hedef davranışını yerine getirmesi beklenir. Çocuk uygulamacının sunduğu ipucunu taklit etmeye başladıktan sonra, hedef uyarının sunulmasıyla ipucunun sunulması arasında geçen süre giderek arttırılır. Bekleme süresi 0,5 saniyeden 5 saniyeye kadar değişen birimlerle arttırılabilir. Ayrıca, bekleme süresinin arttırılmasında, eşit ya da değişken birimler kullanılabilir. Bekleme süresini arttırma işlemi, çocuk kendiliğinden o nesneye ilişkin istek bildirir hale gelinceye kadar sürdürülür (Kırcaili- İftar, 2003).

I.5.d. Ayrık Denemelerle Öğretim

Ayrık denemelerle öğretim yöntemi, uygulama davranış analizi ilkelerini benimseyen bir öğretim yöntemidir. Alıcı dil ya da ifade edici dil öğretiminde kullanılan bir konuşma ve dil öğretim yöntemidir. Ayrık denemelerle öğretim; davranışın öncül, davranış ve davranışın sonucundan oluşan denemelerin ardı ardına gerçekleştirilmesiyle yürütülür (Kırcaili- İftar ve 2003, Siegel, 2003).

Bu öğretim yönteminde öncelikle göz kontağı kurma ve dikkati yöneltme gibi iletişime hazırlık becerileri; ilerleyen aşamalarda, eşleme ve taklit gibi daha üst düzeyde beceriler; son aşamalarda ise kendiliğinden (spontan) dil kullanımı becerileri öğretilir (Siegel, 2003). Kırcaili-İftar'a (2003) göre, öğretim, genellikle, masa başında yürütülen dört aşamalı denemelerden oluşur

1. Öncül: Yönerge sunulur. Örneğin; uygulamacı elinde bardağı tutarak öğrenciye, 'Bardak de' der.
2. Davranış: çocuğun tepkisi beklenir. Çocuktan doğru ya da yanlış bir tepki gelir ya da hiç tepki gelmez.

3. Sonuç: Çocuğun tepkisine uygun tepki verilir. Yanlış tepkide hata düzeltmesi yapılabilir ya da yönerge yinelenir.
4. Denemeler Arası Süre: İkinci denemeye geçmeden önce çocuğun 4-5 saniye kadar dinlenmesine, rahatlamasına ve pekiştireci tüketmesine/kullanmasına izin verilir.

Siegel, (2003) göre, doğru tepkide sosyal pekiştireç ve sosyal pekiştirecin tek başına yeterli olmadığı durumlarda, nesne ya da yiyecek içecek pekiştireci gibi ek pekiştireç sunulur.

Ayrık denemelerle öğretimin avantajları, uygulamacılar tarafından kolaylıkla uygulanabilmesi ve hedef davranışlardan bazı çocuklar tarafından ediniminin hızlı olmasıdır.

I.5.e. İşlevsel Analiz

Otistik çocuklara iletişim becerileri öğretmekte sıklıkla kullanılan yöntemlerden birisi işlevsel analiz yöntemi'dir. Kırcaali-İftar (2003) göre, işlevsel analiz otistik çocuklardaki uygun olmayan davranışların belli işlevleri yerine getirdiği ve uygun davranış dağarcığı yetersizliğinden kaynaklandığı varsayımından hareket eden bir yöntemdir. Problem davranışların iletişim işlevlerini yerine getirmek için gerçekleştirildiği düşüncesinin uzun bir geçmişi vardır. Bebeklerin yaşamlarının ilk yılından itibaren ağlamaları, iletişim kurmak için bir girişim olarak görülmektedir. Ağlayan bir çocuğu inceleyen bir kişi ya da çocuğun istediğini anlamaya çalışan bir ebeveyn, bu davranışın iletişim amaçlı yapıldığını fark edebilir. Yapılan araştırmalar bu görüşü desteklemektedir. Bebeklerde görülen ağlamanın, kendilerinden sorumlu kişileri kendileriyle ilgilenmeye çağırma girişimi olabileceği belirtilmektedir (Erbaş, Kırcaali-iftar ve Tekin-İftar 2004, <http://asa.confex.com/asa/2006/techprogram/S2181.HTM>).

Çocukların büyüüp jestlerini ve konuşma dillerini kullanarak iletişim kurmada ustalaştıklarında ağlama çılgılık atma vb. bunların yanında uygun olmayan davranışlarında da azalma görülmektedir. Ancak; gelişimsel geriliğe sahip olan çocukların yaşlarının ilerlemesine karşın iletişim becerilerinde yeterliliğe ulaşmamaları nedeniyle çeşitli problem davranışlar gösterdikleri belirtilmektedir. Yürütülen çalışmalarda becerileri sınırlı olan zihin engelli ve otistik bireylerin kendini yaralama ve saldırgan davranış sergileme düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bir başka çalışmada da, otistik çocukları olan dört anneye çocukların kullandıkları uygun iletişim biçimlerinin nasıl artıracakları öğretilmiştir. Bu öğretim sonunda çocukların uygun iletişim biçimleri artarken, problem davranışlarının azaldığı gözlenmiştir (Erbaş, Kırcaali- iftar ve Tekin- İftar, 2004).

Duygu ve davranış sorunları arasındaki ilişki, Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar'a (2004) göre, şöyle belirtilmiştir:

1. Dil sorunları, sosyal, duygusal ve davranışsal sorunlara neden olmaktadır.
2. Duygu- davranış sorunları dil sorunlarına neden olmaktadır.
3. Hem duygu- davranış sorunları hem de dil sorunları aynı problemin farklı boyutlarıdır.
4. Yaygın bir etken, her iki alanda da (dil sorunları ve davranış sorunları) farklı sorunlara neden olmaktadır.
5. Farklı etkenler hem dil sorunlarının, hem de duygu- davranış sorunlarının aynı anda oluşmasına neden olmaktadır.

Uygulama davranış ilkelerini kullanan bu yönteme göre davranışların işlevlerini belirlemek için aşağıdaki süreçler izlenir:

1. Uygun olmayan davranışlar belirlenir ve tanımlanır.
2. Bu davranışların öncülleri ve sonuçları belirlenir.
3. Öncüller ve sonuçları analiz edilerek, bu davranışların işlevlerine ilişkin denenceler geliştirilir.
4. Bu denenceler, tek- denekli deneysel araştırma formatıyla sınanır.
5. Yapılan sınamalardan yola çıkarak, uygun olmayan davranışların işlevlerinin neler olduğuna karar verilir.
6. Bu işlevlere yönelik olarak öncüllerin ve sonuçların değiştirilmesine dayalı bir uygun alternatif davranış öğretim planı hazırlanır (Kırcaali- İftar (2003).

1.5.f. Yardımla İletişim (Destekli iletişim)

Koçbeker'e (2003) göre, destekli iletişim, otistik çocuk ve yetişkinlerin ve diğer gelişim özürülülerin yazma ve konuşma dilini çok iyi anlamalarına rağmen, kendilerini ifade etmelerini engelleyen bir motor bozukluğu olduğu varsayımından yola çıkmaktadır. Varsayılan bu problemin üstesinden gelmek için, eğitilmiş yardımcıları (tedavi hakkında herhangi bir eğitim programına katılmış uzman veya uzman olmayan) engelli bireylerin ellerini, bileklerini veya kollarını tutarak mesajlarını bir klavye üzerinde yazmalarına yardım etmektedirler. Tedavide yardımcının görevi, kol ve parmaklardaki motor bozukluğuna karşı direnç sağlamaktır. Örneğin: otistik çocuğun klavyede dokunmak istediği harfe dokunmasına yardım etmek gibi. Bu teknik aslında fiziksel engelliler için geliştirilmiş olmakla birlikte, otistik kişiler için de ise yaradığı görülmüş ve su anda birçok otistik çocuğun eğitiminin bir parçası haline gelmiştir. Bu müdahalenin otistik ve diğer gelişim özürülü kişilerde dil gelişimine önemli katkıları olduğunu gösteren raporlar kamuoyunun dikkatini çekmeyi başarmışlardır.

Sonradan şiir ve günce yazabilmekte, ileri düzeyde akademik faaliyetlere katılabilmekte ve diğer birçok karmaşık dil yeteneğini ortaya koyabilmektedirler. Bu

eğitimi eleştiren araştırmacılar ise yaptıkları gözlemler sonucu çocukların yardımcıları tarafından yönlendirilebildiklerini ve çocuklar yerine yardımcıların yazdıklarını ileri sürmektedir. Hakkında çok sayıda test ve gözlem yapılmasına karşın, bu eğitim yönteminin geçerliliği bilimsel olarak ispatlanmamış ve birçok tartışmaya yol açmıştır (Koçbeker, 2003).

I.5.g. Fırsat Öğretimi

Uygulama davranış analizi ilkeleri kullanılan fırsat öğretiminde, eğitim ortamı yapılandırılmamış oyun ortamıdır. Fırsat öğretimi yönteminde çocuğa herhangi bir ön uyarın verilmmez. Bu yöntemde eğitim girişimini çocuk başlatır. Çocuk belirlenen hedef davranışı gerçekteştirdiğinde kendisi için anlamlı pekiştirecede ulaşmış olur. Bu öğretim yöntemi doğal bir öğrenme yöntemi olduğu için otistik bireylerde tercih edilen bir yöntemdir.

Kırcaali- İftar'a (2003) göre, fırsat öğretiminde, öğretim ardı ardına gerçekteştirilen denemelerle yapılır. Fırsat öğretimi denemelerinde, çocuğun bir pekiştireç elde etmek için başlattığı bir iletişimsel girişim, uygulamacının bu girişimi kabulü ve daha üst düzeyde bir iletişimsel davranış istemesiyle devam eder. Çocuk daha üst düzeyde bir iletişimsel davranış gösterdiğinde, talep etmiş olduğu pekistireçe ulaşır. Gerektiğinde, hedef davranışın yapılma olasılığını arttırmak amacıyla, ipuçları sunulur. Fırsat öğretiminin yönteminin, yavaş edinimli; ancak, yüksek genelleme ve kalıcılıkla sonuçlandığını göstermiştir. Otistik özellik gösteren çocuklarla çalışan uygulamacıların karşılaştıkları en önemli sorunlardan birinin genelleme ve kalıcılık eksikliği olduğunu anımsarsak, bu özelliğin fırsat öğretiminin en güçlü yönünü oluşturduğunu söyleyebiliriz.

Fırsat öğretiminin bazı uyarlamaları da vardır. Bunlardan biri olan talep etmeye-model olmaya dayalı öğretimde (mandmodel teaching), çocuğun iletişim girişiminde bulunması için uygulamacı tarafından yönlendirme yapılır. Fırsat öğretiminin bir başka uyarlaması olan söyleşiye dayalı öğretimde ise (milieu teaching), fırsat öğretiminin öğeleri ile talep etme-model olmanın ve doğal olarak yürütölen bekleme süreli öğretimin öğeleri bir arada kullanılır (Kırcaali- İftar, 2007).

I.5.1. Erken Yoğun Davranışçı Eğitim

Son yıllara kadar daha önce belirtilen tedavi ve eğitim metotlarının hiç birisi otizmin "kalıcı bir özür" olduğunu savunan geleneksel görüşü değiştirmeye yönelik gerçekteçi ve güvenilir bir çözüml yolu bulamamıştır. Günümüzde birçok çalışma, bir tedavi

yaklaşımı olan Uygulamalı Davranış Analizi metotlarını kullanan erken ve yoğun bir eğitimin otistik çocuklar için ümit verici sonuçları olabildiğini göstermektedir. Gerçekten de Uygulamalı Davranış Analizi (aynı zamanda "davranışçı müdahale ve "davranışçı tedavi" olarak adlandırılan) metotlarının yaşları önemli olmaksızın otistik birçok insanda geniş çaplı ve uzun süreli iyileşmeler meydana getirebildiğine dair birçok bilimsel veri bulunmaktadır. Otistik çocukların aileleri, bilimsel bulgular göz ardı edilerek, bütün tedavilerin eşit ölçüde etkili olduğuna veya "Davranışçı Müdahale"nin etkisiz, hatta zararlı olduğuna inandırılmaktadırlar. Bazı aileler ise etkileri bilimsel olarak ispatlanmış, tutarlı bir yaklaşıma olan ihtiyaçlarını belirtmekte ve çoğunlukla otizm için "Erken Davranışçı Müdahale"yi tercih etmektedirler (Koçbeker, 2003).

Otistik Çocuklar İçin, Erken Yoğun Davranışsal Eğitim Programı Lovaas (2003) temel alınarak geliştirilen ve otistik çocuklara; yoğun, kesintisiz, birebir davranışsal erken eğitim sağlamayı amaçlayan bir eğitim programıdır. Erken Yoğun Davranışsal Eğitim tanımında sözü edilen yoğun eğitim ile haftada 25-40 saat, kesintisiz eğitim ile de haftada 7 gün ve yılda 12 ay devam eden eğitim kastedilmektedir. Birebir eğitimde, evde ve/veya merkezde en az 6 ay süreyle yalnızca birebir eğitim verilmesi; grup eğitimine zamanla başlanması önerilmektedir. Erken eğitim yaşı 0-8 yaş arasındadır ve davranışsal eğitim de UDA'ne dayalı, ayırık deneme-yanlıştır öğretim formatlıdır. Öngörüldüğü biçimde yoğun, kesintisiz ve erken eğitim sağlanamadığı durumlarda bu programdan yararlanmak olasıdır (Güleç Aslan, 2008, Kırcaali-İftar, 2007).

Kırcaali İftar Erken Yoğun Davranışsal Eğitim ekibinde en az üç üyeden oluşan bir ev eğitim ekibi kurulması önerilmektedir. Ekip üyelerinin çocukla çalışmaya başlamadan önce bir uzman tarafından sağlanacak ön eğitimden geçmeleri ve evdeki eğitim çalışmalarını da uzman süpervizyonu ile sürdürülmesi gereklidir. Çalışmada bazı durumlarda çalışma uzman tarafından da ev ya da bir merkezde yürütülebilir. Uzmanların da en az lisans derecesinde ve davranış analistliği sertifikasına sahip olmaları gereklidir. Ancak, çoğu kez bu koşullar da yeterli görülmemekte, otistik çocukların davranışsal eğitimiyle ilgili 9-12 aylık uygulamalı bir eğitim de aranmaktadır (Güleç Aslan, 2008).

I.5.j. Erken Yoğun Davranışsal Eğitimin: Temel Alıcı Dil Becerilerinin Kazandırılması

Erken Yoğun Davranışsal Eğitimin genel anlatımla çocukta alıcı dil becerilerinin gelişimi ve sözel yönergelere uygun tepkilerin geliştirilmesini hedefleyen, dolayısıyla

toplum içinde bağımsız yaşayabilme becerisinin artırılmasına yönelik uygulanan bir programdır (Kırcaali-İftar, 2007).

Çocuğa fiziksel ya da model ipucu verilerek sunulan sözel uyarana karşısında, sözel olmayan bir tepki göstermesi öğretilmektedir. Öğretim basamaklandırılarak yapılır ve çocuğun ikili yönergelere uygun tepkiler vermesi durumunda üç basamaklı yönergeleri yerine getirmesi için çalışılır. Nesnel ya da sosyal pekiştireçler kullanılarak yapılan öğretimde aynı deneme 3-4 kez yapıldıktan sonra ipuçlarını kademeli geri çekilir ve çocuk beceriyi bağımsız olarak yapmaya başlar hale geldikten sonra pekiştireç de silikleştirilmeye başlanır. Çocuk 10'da 9 ipucu kullanmadan doğru tepkide bulunduğunda bir sonraki yönergeye geçilir (Güleç Aslan, 2008).

I.5.k. Bir Araya Getirme (Tümünü Kapsama)

"Bir araya getirme," özel ihtiyaçları olan çocuklara diğer çocuklarla birlikte normal sınıflarda eğitim verme olarak tanımlanmaktadır. Bundan yola çıkarak bazı okullar, otistik çocukları özel eğitim sınıflarına yerleştirmekten kaçınmakta, "tümünü kapsama" olarak adlandırdıkları bir politikayı benimsemektedirler. Bu çeşit okullarda otistik çocuklar normal gelişen çocuklarla aynı sınıflarda eğitim görmektedirler. Her sınıfla genellikle otistik çocuklar için bir yardımcı öğretmen bulunmaktadır. Yapılan bazı araştırmalar, otistik çocukların diğer öğrenciler ve öğretmenleriyle uygun şekilde iletişim kurma yetenekleri olduğunda, bu çeşit bir birlikteliğin bu çocuklar için yararlı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ancak, çocuklar bu yeteneklere sahip değillerse, o zaman dikkatlerini dağıtabilecek pek çok şeyin olduğu ve kendilerinden tüm şartlarına uyum sağlamaları beklenen normal bir sınıfta öğrenmeleri zorlaşmaktadır. Böyle bir durumda bu metottan tek başına herhangi bir fayda beklenmesi mümkün değildir (Koçbeker, 2003).

I.6. AMAÇ

Bu araştırmanın amacı; otistik çocuklara iletişim becerileri kazandırılmasında öğretmenlerin hangi öğretim yöntemleri ve tekniklerini kullandıklarını bunların kullanılma nedenlerini ortaya çıkarılmasıdır. Ayrıca otistik çocuklarda iletişim becerileri kazandırılmasına yönelik ileride yapılacak çalışmalara ışık tutmak amacıyla aşağıdaki alt araştırma sorularına cevap aramaktır.

1- Öğretmenler, otistik çocuklara iletişim becerisi öğretirken hangi öğretim yöntemi veya tekniğini kullanmaktadırlar,

2- Öğretmenler, otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken kullandıkları yöntem ve tekniklerini neden kullanmaktadırlar.

I.7. ÖNEM

Bu araştırmanın sonucunda elde edilecek bulgulara göre, otistik çocuklarla çalışan öğretmenlerin bu çocuklara iletişim becerilerini kazandırılmasına yönelik görüşleri, değerlendirilerek daha etkili ve sistematik iletişim becerileri öğretiminin gerçekleştirilmesine katkıda bulunacağı beklenmektedir. Ayrıca bu araştırma yöntemiyle elde edilen bulguların alana otistik çocuklara iletişim becerileri öğretimi konusunda yeni bir bakış açısı getireceği düşünülmektedir. Bu araştırma bulgularıyla elde edilen önerilerin yeni araştırmaların yapılmasına temel olacağı düşünülmektedir.

I.7. SINIRLILIKLAR

Araştırmacının finansal desteğinin sınırlı olması nedeniyle, bu araştırma İstanbul ilinde otistik çocuklara eğitim veren 8 resmi ve özel rehabilitasyon merkezinde çalışan ve araştırmacıyla konuşmayı kabul eden otuz (30) öğretmenle sınırlıdır.

Görüşme yapılan okullar;

1. Hamit İbrahimiye Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi
2. Özel İstanbul Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi
3. İstanbul Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi
4. Özel Yeni Erenköy Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi
5. Kuşdili Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi
6. 8 Gün Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi
7. Özel Gülen Çocuklar Özel Eğitim Kurumları
8. Beyaz Merdiven Özel Eğitim Merkezi

I. 8. TANIMLAR

Otizm: Hayatın ilk üç yılında ortaya çıkan, yaşam boyu devam eden bir gelişimsel bozukluktur (Kırcaali-İftar, 2007).

Otistik çocuklar: Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi, (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006)

İletişim Becerileri: Bireyin mesajlarını diğer insanlara çok açık ve anlaşılır şekilde taşınması diğer bireylerinde bilgiyi alması ve yorumlaması ile ilgili becerileridir (Türk, Arslan, 2007)

Öğretim yöntem ve Teknikleri: Öğrenme amaçlarını gerçekleştirmek için dersin içeriğini öğrencilere aktarmak için kullanılan tekniklerdir (Evans, 2007)

II. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın yapıldığı okul, araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikleri, verilerin toplanması, verilerin dökümü ve analizi yer almaktadır.

II.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada “yarı yapılandırılmış görüşme” yöntemin tercih edilmesinin nedeni; daha derinlemesine bilgi almanın yanında, daha zengin bilgiler elde edilmesidir. Ayrıca anket gibi tarama yöntemlerine göre, daha doğru bilgiler elde edilebilmektedir.

Bogdan ve Biklen’e (1992) göre, saha ya da doğal çalışma olarak isimlendirilen nitel araştırma yöntemleri, doğal ortamlarda, uzun bir süre içinde o ortam hakkında derinlemesine veri toplanmasını içeren bir araştırma biçimidir. Nitel araştırmacı araştırdığı ortamdaki insanların yaşayış biçimlerini, değer yargılarını, deneyimlerini ve dünyaya bakış açılarını nasıl anlamlandırdıklarını inceler. Buna yönelik sorular üzerinde odaklaşır. Nitel araştırma yöntemlerinde veriler; dökümleri, saha notları, görüşme, fotoğraflar, video teyp kayıtları, kişisel belgeler ve resmi kayıtlar ile toplanır. Elde edilen veriler, sözlü ifadeler şeklinde araştırmacı tarafından olduğu gibi ve bütün zenginliğiyle tümevarımsal olarak analiz edilir (Çolak, 2001). Dolayısıyla araştırmacı bu çalışmada, otistik çocuklarla çalışan öğretmenlerin, otistik çocuklara iletişim becerilerini öğretirken kullandıkları yöntem ve teknikler hakkında deneyimlerinden yararlanmak için, onların sınıf ortamında hangi eğitim yöntemlerini kullandıklarını öğrenmek ve bir kuram oluşturmak için bu yöntemi kullanmaya karar vermiştir.

Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan Görüşme (“interview”, mülakat) ise, sözlü iletişim yoluyla veri toplama (soruşturma) tekniğidir. Görüşme, çoğunlukla, yüz yüze yapılmakta ise de, telefon ve televizyon gibi anında ses ve resim iletilicileriyle de olabilir. Ayrıca, sağır ve dilsizlerle gerçekleştirilen hareketli (simgesel) iletişim de görüşme sınıfına girer (Sarı, 2003). Ancak bu araştırmada araştırmaya katılan öğretmenlerle yüz yüze görüşülmüş ve veriler bu görüşmelerle toplanmıştır.

Balcı’ya (2006) göre, görüşme kaynak kişinin ilgi, görüş, tutum ve davranışlarını ortaya çıkarmak üzere araştırmacı ve görüşülen arasında (mülakatçı ve kaynak kişi) serbest bilgi değişimini sağlayan sosyal ortamı yaratmak için düzenlenmiştir. Mülakatçı kaynak

kişi ile etkileşim içinde bu amaçları gerçekleştirmek durumundadır. Mülakatçının geçerli veri toplaması, onun özel bir araştırma deseni geliştirmesine bağlıdır.

Balcı'ya (2006) göre, bir görüşmede şu iki temel amaç vardır;

- 1- Kaynak kişiyi tam ve doğru cevap verme konusunda güdülemek
- 2- Onun sosyal isteklilik ve uyum gibi kaynaklardan gelen yanlılıklarını bertaraf etmektir.

Görüşme kendi içinde ayrı sınıflara ayrılmaktadır. Karasar'a (2003) göre, bu sınıflar, katılanların sayısına göre; bireysel ve grupça yapılan görüşmeler, görüşülmek istenen kişiye göre ise; önderlerle (lider yöneticiyle), uzmanlarla ve halkla yapılan görüşmeler, görüşmeler uygulanan kuralların katılığına göre de; yapılandırılmış, yapılanmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler olarak sınıflanmaktadır. Araştırmacı bu araştırmada, rahat, esnek bir görüşme ortamı sağladığı için bireysel görüşmeye karar vermiştir.

II.1.a. Yarı yapılandırılmış görüşme

Bu tür görüşmelerde, görüşmenin bazı kısımları yapılandırılmış, bazı kısımları da yapılandırılmamış ve bireyin serbest tepki vermesine olanak sağlayan sorulardan oluşur. Özellikle de ne tür tepkilerin alacağı önceden öngörülmediğinden açık uçlu tepkilerle görüşme yapılmaktadır (Erkuş, 2005).

Balcı'ya (2003) göre, Yarı yapılandırılmış görüşmelerde kullanılmak için sorular hazırlanır. Bu sorular tüm görüşmecilere aynı sıra ile sorulur. Cevaplayan kişilerin istedikleri genişlikte cevap vermelerine fırsat verilir. Görüşme sırasında sorular anlaşılmazsa sorular detaylı açıklanabilir.

Bu araştırmada araştırmacı yarı- yapılandırılmış görüşme tekniği ile verilerini toplamıştır.

Etkili bir görüşme için aşağıdaki gibi plan yapılması gerekir. Araştırmacıda bu araştırmayı yaparken aşağıda belirtilen sıralamayı izlemiştir (Balcı 2006).

II.1.c.1. Hazırlama aşaması

Bu aşamada genel olarak araştırmacı tarafından genel hazırlıklar yapılmaktadır. Bu hazırlıklar yapılırken aşağıdaki sıra izlenebilir.

- a. Araştırmacı tarafından mülakatın özel amaçlarının karşılaştırılması.

- b. Araştırmacı tarafından amaçlara ulaştırıcı mülakat yöntemlerinin kararlaştırılması.
- c. Araştırmacı tarafından o aday hakkında bilinenler konusunda mülakatının kendisini bilgili kılması.

II.1.c.2.Düzenleme aşaması

Bu aşamada mülakatın yapılacağı ortam belirlenir ve aşağıdaki yöntemler izlenebilir.

- a. Mülakat için fiziksel ortamın rahat olması sağlanmalıdır.
- b. Adayın olduğu kadar mülakatının mülakata zihinsel olarak hazırlanması gerekir. Bu iki taraf için de ilişki kurabilmenin önemli bir etkenidir.

II.1.c.3. Mülakatın yöntemi

Bu aşamada aşağıdaki yöntemler izlenebilir.

- a. Mülakatçı adaylara karşı saygıyla yaklaşmalı.
- b. Sorular adayları konuşmaya teşvik eder nitelikte sorulmalıdır.

II.1.c.4. Kapanış

Bu aşamada mülakatın nasıl sonlanacağı belirlenir ve aşağıdaki aşamalar izlenebilir.

- a. Mülakatçı mülakatın bittiğini gösteren bazı işaretler yapmalıdır.
- b. Mülakata tabi tutulan adaya bundan sonraki etkinlikleri için bazı ipuçları verilmelidir.

II.1.c.5. Değerlendirme

Bu aşamada mülakatın genel değerlendirmesi, yapılamaktadır ve aşağıda belirtilen aşamalar uygulanabilir.

- a. Mülakatçı adayı, ayrıntılar kafasında taze ve canlı iken derhal değerlendirilmelidir.
- b. Mülakatçı her zaman kendini değerlendirmeyi unutmamalıdır.
- c. Mülakat yapmak bir sanattır ve uygulama yaparak geliştirilebilir.
- d. Mülakatçı yüz yüze görüşmelerde olabilecek tuzakların farkına varmalıdır.

Yarı yapılandırılmış görüşme yönteminin diğer araştırma yöntemleri gibi olumlu ve olumsuz yanları bulunmaktadır. Araştırmacı yarı yapılandırılmış görüşmenin aşağıda belirtilen olumlu ve olumsuz özelliklerini dikkate alarak araştırmasını gerçekleştirmiştir (Arıkan, 2007).

- a. Görüşme, ses tonu, mimikler, soruları cevaplamada gösterilen istekliliğin söylenenlerin değerlendirilmesinde önemli ipucu olabilmesi,
- b. Değişen koşullara uyum sağlamada veya ortam düzenlemede esnek olabilmesi,
- c. Sözel olarak yapıldığı için okuma- yazma bilmeyenlere de rahatlıkla uygulanabilir,
- d. Diğer anket yöntemlerine göre daha doğru veriler elde edilebilir,

- e. Karşılıklı olarak konuşulduğu için görüşmeye katılmama oranı düşüktür.
- f. Anlaşılmayan sorular hakkında ek açıklamalar yapılabilir.

Yine Arıkan'a (2007) göre, yarı- yapılandırılmış görüşme tekniğinin olumsuz yanları ise;

- a. Soru sayısı ve görüşme süresi istenildiği kadar uzun tutulamaz,
- b. Maliyeti yüksektir ve deneyimli anketörlere ihtiyaç vardır,
- c. Randevu almak zordur,
- d. Cevap veren kişi mülakatı amaç dışına saptırabilir

II.2. Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde bulunan sekiz resmi ve özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde otistik çocuklarla en az bir yıl çalışmış 30 öğretmenlerden oluşmaktadır. Aşağıda bu okullar ve görüşülen öğretmen sayıları verilmiştir.

Tablo I: Araştırmaya yapılan okullar ve araştırmaya katılan öğretmenlerin sayıları

Hamit İbrahimiye Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi	7
Özel İstanbul Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi	6
İstanbul Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi	2
Özel Yeni Erenköy Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi	1
Kuşdili Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi	4
8 Gün Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi	5
Özel Gülen Çocuklar Özel Eğitim Kurumları	4
Beyaz Merdiven Özel Eğitim Merkezi	1

II.2.a. Veri Toplama Araçları

Araştırmacı bu araştırmayı yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanarak gerçekleştirmiştir. 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu' geliştirilerek uygulanmıştır. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu önce alanyazın iyice araştırıldıktan sonra bir form oluşturulmuş ve bu formda bazı sorular belirlenmiştir. Araştırmacı ana başlıklar halinde soruların anlaşılır ve açık ifade edilip edilmediğini denemek için üç öğretmenle ön görüşme yapmak için belirli bir saat ve gün belirlenmiştir. Belirlenen gün ve saatte

öğretmenlerle buluşmuş ve öğretmenlerle ayrı ayrı bireysel olarak görüşülmüştür. Bu ön görüşmede araştırmacı veri kaybını önlemek için ses kayıt cihazı kullanacağını bundaki amacının veri kaybını önlemek ve verilerin güvenilirliğini sağlamak olduğunu belirterek izin istemiştir. Ayrıca araştırmanın amacını ve araştırma sürecini öğretmenlere açıklamıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ses kayıt cihazına kayıt edilmiştir. Daha sonra verilerin araştırmacı tarafından dökümü yapılarak uzman bir kişi ile sorularda değişiklikler yapılmış daha açık ve anlaşılır şekilde düzenlenmiştir. Bu sorular 3 alan uzmanına gösterilmiş ve daha sonra veri toplama aracı tekrar gözden geçirilmiştir. Bundan sonra “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”nun en son şekli oluşturularak, gerçek araştırma veri toplamak amacıyla uygulanmıştır.

II.2.b. Veri Toplama Süreci

Araştırma İstanbul ilinde resmi ve özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yapılmıştır. Araştırmacı sırasıyla görüşeceği kurumların müdürlerini önceden arayarak araştırmasının amacını anlatarak, bir görüşme tarihi ve saati ayarlanmıştır. Belirlenen gün ve saatte kararlaştırılan kurumlara gitmiştir. Kurum müdürlerine araştırmacı kendini tanıttikten sonra araştırmasında otistik çocuklarla çalışan öğretmenlerin otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken kullandıkları yöntem ve teknikler hakkında görüş ve önerilerini belirlemeyi amaçladığını ifade etmiştir. Araştırmacı İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden aldığı izin yazısını kurum müdürlerine göstermiştir.

II.2.c. Araştırmaya Katılacak Öğretmenlerin Belirlenmesi

Araştırmacı, gidilen kurumların müdürlerinin yardımıyla öğretmenlerle görüşmüş, araştırmasının amacını ve araştırmanın nasıl yapılacağını açıklamıştır. Araştırmacı araştırmasındaki amacının, otistik çocuklarla çalışan öğretmenlerin otistik çocuklara iletişim becerilerini kazandırılmasına yönelik öğretmen görüş ve önerilerinin değerlendirilmesi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca veri kaybını önlemek için dijital ses kayıt cihazı kullanacağını, ses kayıtlarının çalışmanın güvenilirliğini gerçekleştirmek için 2 (iki) uzman dışında kimseye dinletilmeyeceğini açıklamıştır. Bununla birlikte kaydedilen seslerin tez haricinde başka hiç bir yerde kullanılmayacağı öğretmenlere açıklamıştır. Öğretmenlere araştırmaya katılmanın zorunlu olmadığı belirtilmiştir.

II.3. Görüşme İlkeleri

Araştırmacı görüşme sorularının öğretmenlere belirli bir sırayla sorulmasına karar verilmiştir. Fakat eğer araştırmacının görüşme sırasında daha sonra sorulacak başka bir sorunun olabilecek diğer bir sorunun sorulmasına karar vermiştir ve sıralamanın görüşmenin akışına uygun olarak değiştirilmesine karar verilmiştir. Ayrıca görüşmelerin sonunda öğretmenlerin söylemek istedikleri başka bir şey olması ihtimaline karşın, “eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?” diye soru yöneltilmesine karar verilmiştir. Araştırmacı, araştırmaya katılan öğretmenlerin isimlerini kullanmamaya ve onlara numara sırası vermeye karar vermiştir. Ayrıca araştırmacı araştırmaya katılan öğretmenlere görüşmeler bitinceye kadar araştırmaya katılan diğer öğretmenlere araştırma sorularından bahsetmemesini rica etmiştir.

II.4. Verilerin Analizi

Araştırmada veriler, nitel araştırma yöntemlerinden olan ‘görüşme (mülakat)’ yöntemi içinden, ‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’ aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler dijital ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Kaydedilen verileri transkriptleri ‘içerik Analizi’ yöntemiyle analiz edilmiştir. Daha sonra “cümle analizi” yapılarak cümleler kodlanmıştır. Kodlamalar içeriğe uygun düzenlenerek” kesit alma” yöntemi ile bulgular kısmında sunulmuştur.

BÖLÜM III

BULGULAR

Bu bölümde İstanbul’da bulunan 8 özel eğitim merkezinde, otistik çocuklara eğitim veren otuz (30) öğretmenin otistik çocuklara iletişim becerilerini kazandırılmasına yönelik görüş ve önerilerinin değerlendirilmesi analiz edilmiştir.

III.1. Ayrık Denemelerle Öğretim Yöntemi

Araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerden çoğunluğu (17:%56,6) ayrık denemelerle öğretim yöntemini otistik çocuklarda iletişim becerileri öğretirken kullandıklarını belirtmişlerdir. Onlara göre; Otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken ayrık denemelerle öğretim yöntemini kullanmak zorundalar. Çünkü bu yöntemin, sınıf ortamında kullanımının çok kolay olduğunu ifade eden öğretmenler, bu yöntemle otistik çocuklara iletişim becerileri öğretiminde daha kolay ilerleme kaydedebildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bu yöntemi evde kullanmak üzere velilere anlattıklarında onlarında bu yöntem daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken de kullanılan ayrık denemelerle öğretim yönteminin, otistik çocuklara nesne ismi öğretilirken kullanıldıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında bazı öğretmenler ise, çocuklara iletişim becerileri öğretirken çocuğa genellikle ipucu vermeleri gerektiğini belirtmiştir. Çünkü otistik çocukların bu ipuçlarına gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bu görüşleri bildiren öğretmenlerden kesitler sunulmuştur.

“Çünkü kullanımı daha kolay daha rahat yapabiliyorum velilerle iletişim ve velilere neler yapmaları gerektiğini anlatırken velilerin de daha iyi anlayabildiği bir öğretim yöntemi”(öğretmen 2).

“Kullandım çünkü çocuğun hem gelişim özelliğine hem öğrenme hızına, yani öğrenme becerisine, hem de yaş özelliğine, yani küçük çocuklarda yaş özelliğine uygun olduğu için bunu kullandım” (öğretmen 9).

“bi kere ipucu alması gerekiyor çocuğun hani karşımızdaki çocuğun direk ipucundan bağımsız yapılması için dolayısıyla ipucu vermem gerekiyor gerektiği noktalarda da ipucunu verip hemen ardından da kalemi vermişimdir”(öğretmen 16).

Araştırmada bir kısım öğretmen (7:%23,3) Ayrık Denemelerle Öğretim Yöntemini otistik çocuklarda iletişim becerilerini öğretirken kullanmadığını belirtmişlerdir. bu

öğretmenlere göre; ayrık denemelerle öğretim yöntemi, yerine bekleme süreli öğretim yöntemini kullanmanın daha mantıklı olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise öğretici bir durumunu göremedikleri için kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bu görüşleri bildiren öğretmenlerden kesitler sunulmuştur.

“İpucunu kullanmak gerekiyor onda. Onu ben geri çekme taraftarıyım. Pek etkisi olduğuna inanmıyorum”(öğretmen, 28).

“Bekleme süreli eğitimin, ayrık denemelerden çok daha uygun olabileceğini düşünenlerden biri olduğum için” (öğretmen, 10).

“Tekrar konuşmalar fazla olduğu için hani bunun öğretici bir durumunu işte yakalayamadım. Çünkü çocuk işte bu anahtar dediğimizde hani anahtar olduğunu öğrenmiyor. Hani anahtar demeyi öğreniyor. Onu da öğrenmiyor aslında sizin sesinizi taklit ediyor. Ve bu taklit aslında çocuğun çünkü taklit konuşmaları çok fazla olduğu için orda bir öğrenme gerçekleştiğine çok şahit olamadım”(öğretmen, 12).

Araştırmada görüşülen öğretmenlerin çok az bir kısmı (3:%10) ise, Ayrık Denemelerle Öğretim Yöntemini otistik çocuklarda iletişim becerileri öğretirken çocuğun yönergelere bağımlılığını arttıran bir yöntem olduğu için pek kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bu görüşleri bildiren öğretmenlerden kesitler sunulmuştur.

“Çocuğun söylemesini istediğimiz şeyi ııı bizim ona defalarca söylememizden daha çok onun ortaya çıkarmasını ve onun ifade etmesini istiyoruz”(öğretmen, 27).

“kafamda belirlemem o an ne gerektiyse karşıdaki çocuğun verdiği tepkiye göre kullanıyorum mesela birgün hani karşı tepki alabiliyorum bi gün alamıyorum otistik çocuklar çünkü çok farklılar iletişime bazen geçmek istemektedirler bazende geçmek istemiyorlar o günkü onun ruhsal durumu çok önemli o ruhsal durumuna göre ben bu tekniği kullanıyorum hani sürekli aynı teknikte gidemiyorum ”(öğretmen, 8).

Araştırmada görüşülen öğretmenlerden biri (1:%3,3) ise, Ayrık Denemelerle Öğretim Yöntemini otistik çocuklarda iletişim becerileri öğretirken ara sıra kullandığını belirtmiştir. Bu öğretmen, otistik çocuklara, bilmediği nesnelere öğretim yaparken kullandığım zaman hemen ipucunu verdiğim için çocuğun yanlış yapmasına da fırsat vermemiş oluyorum böylelikle de çocuk daha kolay öğreniyor diye ifade etmiştir.

Araştırmada görüşülen öğretmenlerden biri (1:%3,3) ise, Ayrık Denemelerle Öğretim Yöntemini otistik çocuklarda iletişim becerileri öğretirken belli bir süre kullandığını ve daha sonra başka yöntemleri kullandığından bıraktığını ifade etmiştir.

III.2. Bekleme Süreli Öğretim Yöntemi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı (25:%83,3) bekleme süreli Öğretim yöntemini otistik çocuklarda iletişim becerileri öğretirken, çocuğa yanlış yapmadan öğretim fırsatları verdiği için ve çocukların ipuçlarına bağlı kalmasını engellediği için kullandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğretmenler ise, bu yöntemle otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken daha net değerlendirme yapabildiklerini ve öğretim sürecini daha iyi değerlendirip etkili eğitim yapabildikleri için kullandıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bu görüşleri bildiren öğretmenlerden kesitler sunulmuştur.

“öğretimde sözel ve fiziksel ipucunu geri çektiğimiz için davranışların daha çabuk olaya yönelmesini sağladığını düşünüyorum”(öğretmen, 28).

“daha çabuk öğretim sağlıyor. Daha kesin ve net öğretim sürecini hem biz görüp planlayabiliyoruz hem de daha net değerlendirmeler alabiliyoruz”(öğretmen, 22).

“çocuğa yanlış yapmadan öğretim fırsatları sunduğu için bu tarz bir öğretimi tercih edebiliyoruz”(öğretmen, 29).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çok azı (3:%10) bekleme süreli öğretim yöntemini otistik çocuklarda iletişim becerileri öğretirken kullanmadığını çünkü; çalıştığı öğrencilerin özelliklerinden dolayı bu yöntemi kullanmaya gerek duymadıklarını belirtmiştir. Yine bu öğretmenlerden biri, çalıştığı otistik çocuğun bu yöntemle yapılan eğitime herhangi bir tepki vermediği için bu yöntemi kullanmayı bıraktığını ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili araştırmadan kesitler aşağıda belirtilmişlerdir.

“Şuan ki çalıştığım öğrencilerim benimle beraber çalışma sürecimizin kısalığından hani çok uzun süre çalışmıyorum”(öğretmen, 22).

“ kullanmadım çünkü yani çocuk ona tepki vermedi veya da tepki vermediği için hani kendi otistik öğrencilerimde kullanmadım”(öğretmen, 9).

Görüşülen öğretmenlerden bir tanesi (1:%3.3) ise, bekleme süreli öğretim yöntemiyle otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken oçidep programını kullandığını ifade ederek zaten bu yönteminde sabit zaman aralıklarla sunum ve bekleme süreli eğitim yöntemi üstüne kurulmuş bir program olduğunu belirtmişlerdir.

III.3. Fırsat Öğretimi Yöntemi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı (22:%73,3) fırsat öğretim yöntemini otistik çocuklarda iletişim becerileri öğretirken kullandıklarını belirtmişlerdir. Fırsat öğretimi yönteminin klasik öğrenme yöntemleri dışında öğrenci merkezli bir yöntem olduğunu. İletişimi başlatan kişinin çocuk olduğu için de dikkatlerini yoğunlaştırmaları daha kolay olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yöntemde çocuğun liderliğini takip ettikleri için eğitimin daha kolay gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Ayrıca çocuk iletişimi başlattığı için sözel olarak kendini zorlamakta ve konuşmak için istek duymaktadır. Böylelikle çocuğun ilgisinin yoğunlaştığı bir etkinlikte daha rahat çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak otistik çocuğun, görüp, almak istediği bir nesnenin ismini söylediğinde, o nesneyi çocuğa verildiği zaman çocuk doğal olarak pekiştirilmiş olacağından ek bir pekiştireçe gerek kalmadığından bu yöntemi kullandıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda bu görüşleri bildiren öğretmenlerden kesitler sunulmaktadır.

“rahat ve kolay uygulanabiliyor. Çocuk iletişimi başlatan kişi çocuk olduğu için onun liderliğinde takip ediyoruz. Bu da eğitimin daha kolay devam etmesini sağlıyor”(öğretmen, 4).

“bir anlamda hani şuan çok popüler olan işte hani klasik öğrenme yöntemlerinin tam dışında işte hani öğrenci merkezi model hani bir anlamda siz öğrencinin peşinden gitmiş oluyorsunuz”(öğretmen, 14).

“çocuğu serbest bir ortamda bırakmak daha ilk çalışmalarda özellikle daha çok tercih ettiğim bir şey ilgisini çeken nesnelere böyle tespit etmeye çalışıyorum bu yüzden hani çocuğun direncinin daha az olduğunu düşünüyorum daha rahat iletişime geçebileceğini de düşünüyorum daha hızlı hani ilgisini çeken şeyler üzerinden çalışmak daha verimli oluyor özellikle çalışmaların başlangıcında”(öğretmen, 23).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin üçü (3:%10) fırsat öğretim yöntemini otistik çocuklarda iletişim becerileri öğretirken kullanmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler sınıflarında materyal eksiliği olduğunu ayrıca daha çok yapılandırılmış ortamlarda çalıştıklarını ve sınıfta kullanacağı eğitim yöntemleri seçerken yapılandırılmış ortamlara en uygun yöntemleri seçtiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili araştırmadan kesitler aşağıda belirtilmiştir.

“ yapılandırılmış ortamda çalışmalarım oldu doğal ortamda fazla çalışmalarım olmadı o yüzden de onu çok fazla kullanmadım. ”(öğretmen, 16).

“sınıfımda ve okulumuzda ki materyal eksikliğinden dolayı bu öğretimde pek bişey yapamıyorum. ”(öğretmen, 28).

“ben hani daha çok bireysel eğitim veriyorum. Bireysel eğitim verdiğim için hani bu yöntem çok fazla bana uygun gelmiyor hani daha çok grup ortamlarında kullanılacak bişey gibi geliyor yani daha sağlıklı oluyor en azından sınıf içerisinde hani ben bireysel eğitim veriyorum ve o yüzden çok fazla kullanmıyorum” (öğretmen, 2).

Araştırmaya katılan bir öğretmen (1:%3,3) ise, Fırsat Öğretimi Yöntemini Otistik Çocuklarda iletişim becerileri öğretirken güzel bir yöntem olduğunu ifade etmiştir. Fakat kendisinin bu yöntemi fazla kullanmadığını çünkü okuldaki fiziksel materyal eksikliği olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan bir öğretmen(1:%3,3) ise, Fırsat Öğretimi Yöntemini otistik çocuklarda iletişim becerileri öğretirken çok sık kullandığını ve faydalı bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Ayrıca ailelere de evde bu yöntemi kullanmayı önerdiğini ifade etmiştir.

III.4. Temel Tepki Öğretim Yöntemi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (18: % 60) Temel Tepki Öğretim Yöntemini otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken kullandıklarını belirterek, otistik çocuklarda genellikle güdülenme ve iletişim problemi olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca otistik çocukların motivasyon ve konsantrasyonunu sağlamadan onların dikkatini öğretilen etkinliğe yoğunlaştırmanın çok zor olması nedeniyle bu yöntemi kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunların yanında öğretmenler çocukları bir etkinliği katmanın çok zor olduğunu bunun da otistik çocuklardaki motivasyon eksikliğinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak öğretmenler otistik çocukların ihtiyaçları doğrultusunda yeni davranışlar kazandırmak ve iletişim becerilerini öğretmek amacıyla temel tepki öğretim yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler yine ek olarak, özellikle küçük yaş grubundaki çocukların özelliklerine uygun olduğunu, daha hızlı ve etkili bir öğretim yaptıkları için kullandıklarını belirtmişlerdir Bu konuyla ilgili araştırmadan kesitler aşağıda belirtilmiştir.

“Öğrencinin dikkatini çalışılacak konu üzerine çekmeden öğrencinin motivasyonunu ve konsantrasyonunu tam olarak öğretime çekmeden, sağlıklı bir öğretim yapmak zorlaşıyor, öğrenciyi çalışmaya güdülemek, onların iletişim yönünden zayıf olduğunu biliyoruz” (öğretmen, 6).

“İhtiyaçları doğrultusunda davranışları kazandırmak problem davranışları yok etmek iletişim becerisi kazandırmak” (Öğretmen, 24).

İhtiyaçları doğrultusunda davranışları kazandırmak problem davranışları yok etmek iletişim becerisi kazandırmak”(öğretmen, 12).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çok az bir kısmı (5:%16,6) Temel Tepki Öğretim Yöntemini otistik çocuklarda iletişim becerileri öğretirken, kullanabileceği bir öğrencisi olmadığı olmadığından kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Onlara göre; otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken temel tepki öğretim yöntemini kullanabileceği bir öğrencisi olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, bu yöntem hakkında fazla bir bilgileri olmadığı için kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bu görüşleri bildiren öğretmenlerden kesitler sunulmuştur.

“şu anki eğitim durumuma pek uygun bir öğretim tekniği değil bu”. (Öğretmen, 4).

“Bizim çocuklar biraz daha iyi durumda o yüzden temel tepki yöntemini kullanmıyorum.” (öğretmen, 30).

“o tip bi öğrencim olmadı o yüzden çok fazla onu da kullanmadım onu gerek duyacak bir öğrenciyle çok karşılaşmadım o yüzden kullanmadım”(öğretmen, 2).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir tanesi (1:%3,3) Temel Tepki Öğretim Yöntemini otistik çocuklarda iletişim becerileri öğretirken alıcı ve ifade edici dil becerilerinde yetersiz olan çocuklarda kullandıklarında bir takım ters unsurlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, alıcı ve ifade edici dil gelişiminde daha iyi durumda olan öğrencilerle bu yöntemle çalışmanın daha uygun olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir tanesi (1:%3,3) Temel Tepki Öğretim Yöntemini otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken bu yöntemi kullanmaya çalıştığını ama tam olarak bu yöntemin ilkelerine uygun olarak kullanmadığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir tanesi (1:%3,3) Temel Tepki Öğretim Yöntemiyle otistik çocuklarda iletişim becerileri öğretirken tüm otistik çocuklara genellenemeyeceğini belirtmiş. Çünkü otistik çocukların hepsinin bir birinden farklı olduğunu ifade ederek, yine bu yöntemi kullanmaya çalıştığını ifade etmiştir.

III.5. PECS Yöntemi

Araştırmaya katılan öğretmenlerden çok azı (6:%20) PECS Öğretim Yöntemini otistik çocuklarda iletişim becerileri öğretirken kullandıklarını belirtmişlerdir. İletişim becerileri öğretiminde alternatif bir yaklaşım olan PECS’i otistik çocuklarla başka türlü

iletişim kuramadıkları zaman kullandıklarını belirten öğretmenler çocukları motive eden ve ailenin de kolaylıkla kullanabileceği bir yöntem olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler bu yöntemin çocuklarda görsel algıyı ve göz kontağı kurmayı kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Bunun yanında PECS'in iletişim kuramaktan kaynaklı öfke nöbetleri olan veya birtakım problem davranışları olan çocukların iletişim ihtiyaçlarını karşıladığını ifade etmişlerdir. Böylelikle iletişim ihtiyacı karşılanan çocuklarda problem davranışların en aza indiğini belirtmişlerdir. Aşağıda bu görüşleri bildiren öğretmenlerden kesitler sunulmaktadır.

“pecs özellikle otistik çocuklarda iletişim becerileri kazandırılmasında alternatif bir yaklaşım. Şimdi eğer çocukla başka türlü iletişime geçilemiyorsa ve birtakım öfke nöbetleri varsa ya da başka birtakım davranış problemleri varsa ve bu iletişime geçememekten yada konuşamaktan kaynaklanıyorsa o zaman “picture exchange” dediğimiz şey işte o Pecs resim değiş tokuşuyla iletişim kurma becerilerini kazandırmak amacıyla yani çocuğun kendini ifade etmesini konuşma dışında başka bir yolla sağlamak amacıyla kullanılıyor.”(öğretmen, 29).

“görsel algıyı geliştirdiğini göz kontağını geliştirdiğini karşıdakini fark etme algılama ve iletişim becerisini geliştirdiğini gördüm.”(öğretmen, 19).

“Neden kullanmadım açıkçası çok belli bir nedeni yok yani hani kullandığım teknikler ve yöntemler açısından ders hani ders için aldığım hedefleri bu tekniklerle yürütebiliyorum şunda.”(öğretmen, 15).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden büyük bir kısmı (22:%73) PECS Öğretim Yöntemini otistik çocuklarda iletişim becerileri öğretirken kullanmadığını ve PECS yöntemiyle tam olarak kendilerinin istediği iletişim tarzını kurmalarının zor olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler bu yöntemi kullanmak için hem materyal eksikliklerinin olduğunu hem de bu yöntemi kullanmak için yeterli bilgilerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak öğretmenler PECS'i kullanmak yerine çocukların konuşma potansiyeline bağlı olarak onları konuşmaya zorlayıcı şekilde çalıştıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler ayrıca PECS yöntemine gerek kalmadan diğer öğretim yöntemleri ile çocuklara iletişim becerileri öğretebildiklerini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak bu yönteme karşı ön yargıları olduklarını ifade eden öğretmenler bu yöntemle çocukların işitsel duyuların daha az çalıştığını çünkü PECS yöntemiyle öğretim yapıldığı zaman görselliğin ön plana çıktığı için kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda bu görüşleri bildiren öğretmenlerden kesitler sunulmaktadır.

“iletişim becerilerinde biraz gerçi kullanmadığım için çok fazla ön yargılı davranmayayım ama biraz ön yargım var neden var bi kere hem duyuların yani kulakla ilgili duyuların daha az çalıştığını düşünüyorum peccs öğretimini yaparken işte resmin yada görselliğin daha çok ön planda olduğu için kulak biraz daha arkadan gelmiş oluyor hani ilk etapta da iletişim becerilerinde de aslında daha çok kulağın ön planda olması gerektiğini düşündüğüm için.”(öğretmen, 16).

“peccs uygulamaya uygun çocuğum yok şuanda zaten konuşan çocuklarla çalışıyorum. Hani onlara bazı beceriler kazandırmaya çalışıyorum onun için resim yöntemlerini çok fazla kullanmıyorum. Konuşmaya dayalı konuşma becerisiyle bağlantılı şeyler kullanıyorum daha çok”(öğretmen, 23).

“Pecce’i bilmiyorum. Pecce yöntemini hani okulda görmedik onun dışında ekstra onunla ilgili sertifika almak gerekiyor sertifika programına katılmadım o yüzden hani kullanmadım”(öğretmen 2).

Araştırmaya katılan bir öğretmen (1:%3,3) ise, PECCS öğretim yöntemini otistik çocuklarda iletişim becerileri öğretirken zaman zaman kullandığını, öğretilecek bazı konularda gerçek nesne kullandıklarını. Gerçek nesne kullanmadıkları zaman ise, o konuyu ifade etmek için resimli kartlar kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu resimleri seçerken de çocukların dikkatini çeken resimli kartlar kullandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan bir öğretmen (1:%3,3) ise, PECCS Öğretim Yöntemini otistik çocuklarda iletişim becerileri öğretirken kullanmadığını ama denemeyi düşündüğünü ifade etmiştir.

III.6. Yardımla İletişim Yöntemi (Destekli İletişim)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını (25:%90) ise, yardımla iletişim öğretim yöntemini otistik çocuklarda iletişim becerileri öğretirken kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre, Çocuğa fiziksel yardım uygulamak yerine onları konuşmaya zorlamak daha mantıklı geldiğini için kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler söylediklerine ek olarak, bu yöntemi otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken kullanmayı anlamlı bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler yardımla iletişim yöntemini kullanmak için uygun öğrencileri olmadıkları için pek kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

“daha çok sözel konuşmayı tercih ettiğimiz için”(öğretmen, 30).

“bu yöntemi kullanmayı anlamlı bulmadım hiç”(öğretmen, 4).

“Yardımla iletişimi pek kullanmıyorum niye çünkü bu tekniğe uygun pek öğrencim olmadığı için” (öğretmen, 5).

Araştırmaya katılan iki öğretmen (2:%6,6) ise, yardımla iletişim öğretim yöntemini otistik çocuklarda iletişim becerileri öğretirken denemeye çalıştıklarını ama çocuklarda pek faydasını göremedikleri için denemeyi bıraktıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan bir öğretmen (1:%3,3) ise, yardımla iletişim yöntemini otistik çocuklarda iletişim becerileri öğretirken çok tercih etmediğini belirtip söyle ifade etmiştir; çünkü çocuklar daha sonraları sürekli yardıma alışıp bizi kullanmaya çalışacaklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan bir öğretmen (1:%3,3) ise, yardımla iletişim yöntemini otistik çocuklarda iletişim becerileri öğretirken kullanmaya çalıştığını belirtmiştir. Ona göre, çocuklar hiçbir şey yapamadıklarını ve sözel uyarıların da etkili olmadığı için kullanmaya çalıştığını diye ifade etmiştir.

III.7. İşlevsel Analiz Yöntemi

Araştırmaya katılan öğretmenlerden yarıya yakın bir kısmı (12:%40) işlevsel analiz yöntemini otistik çocuklarda iletişim becerileri öğretirken kullandıklarını belirtmişlerdir. Onlara göre; işlevsel analiz yöntemi, davranışçı yaklaşımdan hareket eden bir yöntemdir. Problem davranışlarında belli amacı olduğunu belirte öğretmenler, alıcı ve ifade edici dil gelişiminde yetersiz olan otistik çocukların bir takım isteklerini, problem davranışlarla bize aktardıklarını belirtmişlerdir. Bu problem davranışlarla da otistik çocuklar bizlere ya birtakım isteklerini anlatmaya çalıştıklarını ya da istemedikleri bir durumdan kaçmak için yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler otistik çocuklardaki problem davranışları kökünden halletmek için işlevsel analiz yöntemi kullandıklarını belirtmişlerdir.

Bunun yanında araştırmaya katılan öğretmenler işlevsel analiz yöntemiyle otistik çocukların performansını daha kolay fark ettiklerini, eğitim programını daha kolay planladıklarını ve bu sayede de çocuktaki hırçınlıkların ortadan kalktığını belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak öğretmenler, eğer çocuğun problem davranışını ortadan kaldırdıklarında çocukların daha rahatladıkları ve problem davranışların yok olmasıyla birlikte iletişimlerinin de arttığını ifade etmişlerdir. Aşağıda bu görüşleri bildiren öğretmenlerden kesitler sunulmaktadır.

“davranışçı yaklaşıma uygun şeylerde ilkelerde çalıştığımız için bunları da kullanıyoruz”(öğretmen, 1).

“Problem davranışların belli bi amacı olduğunu düşünüyorum yani mesela özellikle alıcı ifade edici dil gelişiminde yetersiz olan çocuklar bi takım sıkıntılarını bi takım problemlerini istemedikleri veya istedikleri davranışları problem davranış unsuruyla u size aktarabilmekte.”(öğretmen, 10).

“İşlevsel Analiz özellikle çocukların performansının alımında da davranışsal problemlerin analizinde çok yardımcı olan bir teknik u burada çocuğun problem davranışını özellikle öncesini sırasını sonrasını hani analiz ederek davranışın kontrol edilmesinden tutunda davranışın değiştirilmesi açısından kullanabileceğimiz pek çok pratik model mevcut o yüzden oldukça uygun bizim için” (öğretmen, 25).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakın bir kısmı (11:%36.6) İşlevsel Analiz Yöntemini otistik çocuklarda iletişim becerileri öğretirken kullanmadığını belirterek okullarındaki imkanların kısıtlılığından ve sınıflarındaki öğretmen açığından dolayı işlevsel analiz yöntemi kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Yine öğretmenler, işlevsel analiz yönteminin kullanmanın çok uzun süreçler gerektirdiğini belirterek sınıflarındaki öğrenci fazlalığından dolayı bu yöntemi kullanmaya imkan bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler bu yöntemi çok uzun bir zamana yaymak gerektiği için kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda bu görüşleri bildiren öğretmenlerden kesitler sunulmaktadır.

“problem davranışı ortadan kaldırmak bayağı uzun sürecek bişey aslında onun için çok avantajlı gelmedi bana yani çocuklarla bireysel eğitim yaptığımız için” (öğretmen, 4).

“çok uzun zaman alan bir teknik bu yüzden üstelik benim sınıftaki öğrenci sayısının fazla olduğu için bu tekniği uygulayacak pek zamanım olmuyor”(öğretmen, 5).

“sınıfta uygun kullanıma uygun değil çok uzun bi zaman aldığı için sınıfta kullanıma uygun değil” (öğretmen, 28).

Araştırmaya katılan bir öğretmen (1:%3.3) ise, İşlevsel Analiz Yöntemine otistik çocuklarda iletişim becerileri öğretirken bu yöntemi kullanmaya gerek duyacağını öğrencim olmadı demiştir.

Araştırmaya katılan bir öğretmen (1:%3.3) işlevsel analiz yöntemi otistik çocuklarda iletişim becerileri öğretirken bir öğrencisinde denediğini ifade edip, otistik çocuktaki problem davranışı yeni fark ettiğini, çocukla iletişime geçebilmek için problem

davranışı ortadan kaldırması gerektiğini ve bu yöntemi kullanmaya yeni başladığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan bir başka öğretmen (1:%3.3) ise, işlevsel Analiz Yöntemini otistik çocuklarda iletişim becerisi öğretirken çok fazla kullanmadığını belirterek, MR' li çocuklarda daha fazla kullandığını ifade edip çok uzun zaman alan bir yöntem olduğunu söylemiştir.

Araştırmaya katılan başka öğretmen ise (1:%3.3) ise, işlevsel analiz yöntemini otistik çocuklarda iletişim becerileri öğretirken tam olarak ilkelerine uygun kullanmadığını belirtmişlerdir. davranış analizi yapmak değil de çocuğun problem davranışını dikkat ettiklerini ve o davranışı söndürmeye yönelik çalışmalarda bulduklarını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan bir öğretmen (1:%3.3) ise, işlevsel analiz yöntemini otistik çocuklarda iletişim becerileri öğretirken öğrenci fazlalığını belirterek şöyle ifade etmiştir; üniversitede öğrendiğimiz gibi ayrıntılı bir analizi yapmıyoruz. Çünkü buna çok fazla vaktimizde yok diye ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan bir öğretmen (1:%3.3) ise, işlevsel analiz yöntemini otistik çocuklarda iletişim becerileri öğretirken zaman zaman kullandığını söylemiştir. Ona göre; çocuklar nesnelerin isimlerini bilseler bile konuşmaya pek istek duymadıklarını belirtmişlerdir. Genel olarak çocuklarla iletişim kurma amacıyla kullandıklarını ifade etmiştir.

III.1.G. otistik Çocuklar için Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP 9

Araştırmaya katılan öğretmenlerden çok azı (3:%10) OÇİDEP yöntemini otistik çocuklarda iletişim becerileri öğretirken kullandıklarını belirterek, otistik çocukların iletişim kurmakta zorlandıkları için taklitler yoluyla bu becerileri kazandırmayı düşündüklerini bunu da en iyi OÇİDEP ile yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler, otistik çocuklara faydalı bir yöntem olan OÇİDEP'i öğrendiklerine göre çok sistematik bir yöntem olduğunu ve öğretmenlere büyük kolaylıklar getiren bir yöntem olduğu için tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Yine bu öğretmenler, OÇİDEP ile çocuğa taklit etmeyi öğrettikten sonra çocuğun daha kolay öğrendiğini bu amaçla OÇİDEP'i kullandıklarını söylemişlerdir. Aşağıda bu görüşleri bildiren öğretmenlerden kesitler sunulmaktadır;

“çok sistematik öğretmenin şaşırmasına bocalamasına fırsat vermeyen bir program aşamaları belli ve ben çalıştığım çocuklarımla sonuç alıyorum”(öğretmen,19).

“eğitimciyi taklit etmeyi öğreniyor eğitimcinin davranışlarını gözlemlemeyi taklit etmeyi ıı öğrendikten sonra benim ona kazandırmak istediğim becerileri daha kolay öğretebiliyorum” (öğretmen, 19).

III. 2. Otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken kullandığınız yöntem ve teknikleri önerirmişiniz ya da hangi yöntem ve teknikleri önerirsiniz?

Araştırmaya katılan öğretmenlerden az bir kısmı (8:%26,6) otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken kullandığınız yöntem ve teknikleri önerirmişiniz? ya da hangi yöntem ve teknikleri önerirsiniz? Sorusuna kendi kullandıkları yöntemleri tavsiye ettiklerini belirtmişlerdir. Çünkü sistematik, sınıf ortamında kolay uygulayabildiklerini ve çabuk sonuç alınabilen yöntemler olduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler, otistik çocuklarla sınıf ortamında ders işlemenin zor olduğunu kendi kullandığı yöntemlerle iletişim becerilerini daha iyi öğrettiklerini daha iyi verim alındığını belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak öğretmenler, bu yöntemlerin hepsinin birbirleriyle iç içe olduğunu ve birlikte kullanılmasını faydalı olabileceğini belirtmişlerdir. Bu öğretmenler ve kullandığı yöntemler aşağıdadır.

(öğretmen 7, Kullandığı Yöntemler; Ayrık Denemelerle Öğretim, Bekleme Süreli Öğretim Yöntemi, Temel Tepki Öğretim Yöntemi, Yardımla İletişim Yöntemi, PECS’i tavsiye etmiyor), (öğretmen 12, Kullandığı Yöntemler, Bekleme Süreli Öğretim Yöntemi, Fırsat Öğretimi Yöntemi, Temel Tepki Öğretim Yöntemi), (öğretmen 13, Kullandığı Yöntemler; Ayrık Denemelerle Öğretim, Bekleme Süreli Öğretim Yöntemi, Fırsat Öğretimi Yöntemi, Temel Tepki Öğretim Yöntemi), (öğretmen 14, Kullandığı Yöntemler; Ayrık Denemelerle Öğretimini çok yoğun kullanmadığını belirtmiş, Bekleme Süreli Öğretim Yöntemi, Fırsat Öğretimi Yöntemi, Temel Tepki Öğretim Yöntemi, Yardımla İletişim Yöntemi), (öğretmen 15, Kullandığı Yöntemler; Ayrık Denemelerle Öğretim, Bekleme Süreli Öğretim Yöntemi, Fırsat Öğretimi Yöntemi, Temel Tepki Öğretim Yöntemi,), (öğretmen 16, Kullandığı Yöntemler; Ayrık Denemelerle Öğretim, Bekleme Süreli Öğretim Yöntemi, Yardımla İletişim Yöntemi, İşlevsel Analiz Yöntemi), (öğretmen 26, Kullandığı Yöntemler; Ayrık Denemelerle Öğretim, Bekleme Süreli Öğretim Yöntemi, Fırsat Öğretimi Yöntemi, Temel Tepki Öğretim, İşlevsel Analiz Yöntemi), (öğretmen 26, Kullandığı Yöntemler; Bekleme Süreli Öğretim Yöntemi, Fırsat Öğretimi Yöntemi, Temel Tepki Öğretim, PECS’i zaman zaman kullandığını belirtmiş) (öğretmen 27, Kullandığı Yöntemler; Bekleme Süreli Öğretim Yöntemi, Fırsat Öğretimi Yöntemi, Temel Tepki Öğretim)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden iki tanesi (2:%6,6) otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken kullandığınız yöntem ve teknikleri önerirmisiniz? ya da hangi yöntem ve teknikleri önerirsiniz? Sorusuna, Bekleme Süreli Öğretim Yöntemi, Fırsat Öğretimi Yöntemini önerdiklerini belirtip. Bu yöntemlerin oldukça yararını gördüklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda bu görüşleri bildiren öğretmenlerden kesitler sunulmaktadır;

“otistik çocuklarla çalışırken ıı eğitimcinin işini oldukça kolaylaştırıyor”(öğretmen, 5).

“belli bir zaman yoğunlukla belli bir zamana bağlı kalmaya gerektirmediği için bunları tercih ediyorum”(öğretmen, 4).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden iki tanesi (2:%6,6) otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken kullandığınız yöntem ve teknikleri önerirmisiniz? ya da hangi yöntem ve teknikleri önerirsiniz? Sorusuna, temel tepki öğretim yöntemin kullandığını belirterek, bu yöntemin diğer yöntemler arasında daha ön planda olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir. Sınıf içinde ve sınıf dışında bu yöntemin çok kolay kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir tanesi (1:%3,3) otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken kullandığınız yöntem ve teknikleri önerirmisiniz? ya da hangi yöntem ve teknikleri önerirsiniz? Sorusuna fırsat öğretimi yöntemini önerdiğini ifade edip, çocuğa bir şeyi defalarca söyletmeye çalışmaktansa çocuğun kendi başlattığı iletişim girişimi ile konuşturulmaya çalışılması daha anlamlı demiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir tanesi (1:%3,3) otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken kullandığınız yöntem ve teknikleri önerirmisiniz? ya da hangi yöntem ve teknikleri önerirsiniz? Sorusuna Fırsat Öğretimi Yöntemi ve İşlevsel Analiz Yöntemini kullandığını söyleyerek, otistik çocuklara faydasını gördüğünü çocuklara daha amaçlı konuşmayı öğretebildiklerini düşündüğünü belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir tanesi (1:%3,3) otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken kullandığınız yöntem ve teknikleri önerirmisiniz? ya da hangi yöntem ve teknikleri önerirsiniz? Sorusuna sorduğumuz bütün yöntemleri önerdiğini söylemiştir. Kullanılan yöntemlerin bir bütün olduğunu ifade ederek öğretim yöntemlerinin bir birini destekler şekilde kullanılmasını önermiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir tanesi (1:%3,3) otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken kullandığınız yöntem ve teknikleri önerirmisiniz? ya da hangi yöntem

ve teknikleri önerirsiniz? Sorusuna literatürde hangi yöntemler varsa onun uygulanması gerektiğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir tanesi (1:%3,3) otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken kullandığınız yöntem ve teknikleri önerirmisiniz? ya da hangi yöntem ve teknikleri önerirsiniz? Sorusuna OÇİDEP'i tavsiye ettiğini belirterek çok sistematik bir yöntem olduğunu ve adım adım ilerlendiği içinde çocuklarda belirgin gelişme gördüğünü ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir tanesi (1:%3,3) otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken kullandığınız yöntem ve teknikleri önerirmisiniz? ya da hangi yöntem ve teknikleri önerirsiniz? Sorusuna OÇİDEP ve PECS'i kullandıklarını belirterek, gerçekten de çocukların iletişim becerilerini geliştirdiğini gördüğünü ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir tanesi (1:%3,3) otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken kullandığınız yöntem ve teknikleri önerirmisiniz? ya da hangi yöntem ve teknikleri önerirsiniz? Sorusuna PECS yöntemi ve diğer bütün yöntemleri kullanmayı önerdiğini belirterek, PECS'in otistik çocukların iletişim kanallarını açmaya yönelik iyi bir yöntem olduğunu ve bu yöntemle birlikte çocukların konuşmaya başladıklarını gördüğünü belirtmiştir. Ayrıca duysal bütünleştirme yönteminin de faydasını gördüğünü ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir tanesi (1:%3,3) otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken kullandığınız yöntem ve teknikleri önerirmisiniz? ya da hangi yöntem ve teknikleri önerirsiniz? Sorusuna Bekleme Süreli Öğretim Yöntemi, Temel Tepki Öğretim Yöntemi ve İşlevsel Analiz Öğretim Yöntemini" kullandığını belirterek, bu yöntemlerin çok yardımcı olduğunu düşündüğünü söylemiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir tanesi (1:%3,3) otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken kullandığınız yöntem ve teknikleri önerirmisiniz? ya da hangi yöntem ve teknikleri önerirsiniz? Sorusuna bekleme süreli öğretim yöntemi kullandığını belirtip, çocuğa yanlış yapma fırsatı vermeden doğruların öğretim fırsatını sağladığı için bu yöntemi oldukça uygun gibi görünüyor demiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir tanesi (1:%3,3) otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken kullandığınız yöntem ve teknikleri önerirmisiniz? ya da hangi yöntem ve teknikleri önerirsiniz? Sorusuna, bunların hepsi kullanılması gerekiyor demiştir. Çünkü ona göre; her çocuğun özellikleri birbirinden farklılık gösteriyor diyerek, çocuğun problem bir davranışı varsa işe işlevsel analizle başlamak gerekiyor diyerek görüş bildirmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir tanesi (1:%3,3) otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken kullandığınız yöntem ve teknikleri önerirmisiniz? ya da hangi yöntem ve teknikleri önerirsiniz? Sorusuna, bekleme süreli öğretim yöntemi, temek tepki öğretim yöntemini kullandığını belirterek; fazla bir hazırlığa gerek kalmıyor ve bu yöntemlerle otistik çocuklar daha rahat öğreniyorlar diye belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir tanesi (1:%3,3) otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken kullandığınız yöntem ve teknikleri önerirmisiniz? ya da hangi yöntem ve teknikleri önerirsiniz? Sorusuna, uygulamalı davranış analizi tekniklerinden türemiş olan öğretim yaklaşımlarını öneririm ki PECS bunlardan bir tanesi demiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir tanesi (1:%3,3) otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken kullandığınız yöntem ve teknikleri önerirmisiniz? ya da hangi yöntem ve teknikleri önerirsiniz? Sorusuna, bekleme süreliği tercih ediyorum çünkü bu yöntem benim sınıf ortamıma çok uygun olduğu için öneririm diye belirtmiştir.

BÖLÜM IV

TARTIŞMA

Görüşme yapılan öğretmenlerin otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken kullandıkları yöntem ve teknikler çeşitlilik göstermektedir.

Otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken ayırık denemelerle öğretim yöntemi konusunda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken bu yöntemi kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenler, ayırık denemelerle öğretim yöntemi ile otistik çocukların iletişim becerilerini daha hızlı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Yine görüşülen öğretmenlerden bazıları, otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken ayırık denemelerle öğretim yöntemini sınıf ortamında kullanmanın çok kolay olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise, ayırık denemelerle öğretim yönteminin otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken kullanmanın çocuğun hem gelişim özelliğine hem de öğrenme özelliğine uygun olduğu için kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgulardan yola çıkarak ayırık denemelerle öğretim yönteminin otistik çocuklara dil öğretiminde uygulanmasının büyük yarar sağladığı ortaya çıkmıştır. Bu değerlendirmeler Kırcaali-İftar'ın (2003) ve Siegel (2003) göre, ayırık denemelerle öğretimin avantajları, öğretmenler tarafından kolaylıkla uygulanabilen ve çocuklarda hedeflenen davranışların bazı çocuklar tarafından ediniminin hızlı olmasıdır ifadesi ile paralellik göstermektedir.

Ancak otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken ayırık denemelerle öğretim yöntemini görüşülen öğretmenlerin çok azı da kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlere göre, otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken ayırık denemelerle öğretim yöntemini kullandığımız zaman, çocukların ipuçlarına bağımlı kalıyorlar. Bu yüzden ayırık denemelerle öğretim yöntemi yerine, bekleme süreli öğretim yöntemini kullanmak daha mantıklı geliyor diye belirtmişlerdir. Bu cevapların ışığında otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken ayırık denemelerle öğretim yöntemini kullanırken çocukların öğretmenlerin verdiği ipuçlarına bağımlı kalma durumlarını göz önüne alıp kullanılması düşünülebilir.

Otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken bekleme süreli öğretim yöntemini öğretmenlerin neredeyse tamamına yakını kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç Kırcaali-İftar'ın (2003) göre, bekleme süreli öğretim yöntemi otistik özellik gösteren bireylere ifade edici dil becerilerinin kazandırılmasında sıklıkla kullanılan yöntemlerden biridir ifadesini pekiştirmektedir. Bununla birlikte yine öğretmenlerin bir kısmı, otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken bekleme süreli öğretim yöntemi çocuğa yanlış

yapmadan öğretim fırsatı verdiği için tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Yine görüşülen öğretmenlerden bazıları, bekleme süreli öğretim yönteminin otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken kullanıldığı zaman bu yöntemin daha çabuk öğretim sağladığını belirtip, bu yöntemle daha kesin ve net öğretim yaptıkları ifade etmişlerdir. Bu görüşler, Tekin-iftar, Kırcaali-İftar'a (2004), göre yanılsız öğretim yöntemlerinden olan bekleme süreli öğretim yöntemi, öğrenme güçlükleri, hafif-orta-ileri derecede zihin özü, görme ve işitme özü, çok özürülük ve otizm gibi değişik özür guruplarına öğretim yapmakta etkili bir yöntemdir ifadesiyle uyumluluk göstermektedir. Alan yazında belirtildiği gibi ve bu araştırma sonucuna göre de otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken bekleme süreli öğretim yöntemini etkili bir yöntem olduğu ortaya çıkmıştır.

Kırcaali-iftar (2003) ve Kırcaali-iftar (2007) göre, fırsat öğretiminde öğretim masa başında değil yapılandırılmamış oyun ortamında yapılır. Denemeyi bir ön uyaran değil, çocuğun girişimi başlatır ifadesine paralel olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık tamamı otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken fırsat öğretimi yöntemini kullandıklarında, çocuk almak istediği nesnenin ismini söylemeye kendisi istek duyduğu için daha kolay ifade edebiliyor ifadesiyle örtüşüyor. Yine diğer bir öğretmen, otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken fırsat öğretimi yöntemini kullandığımız zaman girişimi çocuklar başlattığı için dikkatlerini ifade edecekleri nesneye yoğunlaştırmaları daha kolay oluyor diye belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin belirttiği gibi, otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken kullanılan fırsat öğretimi yöntemini klasik öğretim yöntemleri dışında ve öğrenci merkezli bir model olduğu için etkili bir yöntemdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası, bireylerde bazı temel davranışlar vardır ve biz bu temel davranışları sahip olmazsak diğer becerilerin öğrenilmesi mümkün değildir diyerek öncelikle çocuklara bu davranışların öğretilmesi gerekir diye belirtmişlerdir. Yine diğer bazı öğretmenler ise, İnsanların gelişim aşamalarında belli bir sıra vardır. Biz bu gelişim aşamalarına uygun olarak öğretim yaptığımız zaman çocuklar daha kolay öğrenir diye ifade etmişlerdir. Bu görüşler Koegel ve Frea (1993) ve Kırcaali-iftar (2003) göre, temel tepki öğretim yöntemi otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken kullandığımız zaman hedef davranışlarda büyük oranda ilerlemeler görülmektedir. Bunun yanında öğretim yapılmayan diğer davranışlarda da önemli ilerlemeler görülmüştür ifadesiyle örtüşmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre de otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken temel tepki öğretim yöntemini kullanmak yararlı bir öğretim yöntemidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dörtte biri otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken temel tepki yöntemini bilmedikleri için kullanmadığını belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden çok az bir kısmının otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken PECS yöntemini kullandıkları belirlenmiştir. Onlara göre; çocuğun iletişim kanallarını açabilmek amacıyla kullandığını belirtip, böylece çocuk ihtiyaçlarını ifade ederek, en azından daha az davranış problemleri gösteriyorlar diye ifade etmişlerdir. Bu ifade, Charlop-Christy, Carpenter, Leblanc, Linda, ve Kellet, K. (2002) göre, PECS kullanan çocuklarda iletişim becerilerinin yanında problem davranışlarda azalmaya ve sosyal davranışlarda gelişmeye neden olabilir ifadesi ile örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden büyük bir kısmı otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken PECS yöntemini kullanmadıklarını belirlenmiştir. Bu öğretmenler bazıları otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken PECS yöntemini kullanmama gerekçesi olarak bu konu hakkında pek bir bilgisi olmadığından dolayı kullanmadığını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir kısmı da otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken PECS yöntemini kullanmama gerekçesini bu yönteme karşı ön yargısı olduğunu ve bu yöntemin çocuklarda ifade edici dil becerilerini geriletmediğini belirtmişlerdir. Bundan dolayı PECS yöntemini kullanmadığını ifade etmişlerdir. Bilimsel literatürde Bu görüşü destekleyen hiçbir bilimsel kanıt yoktur. Bu görüşün tam tersini kanıtlayan bulgular elde edilmiştir ifadesiyle çelişkili bir durum oluşturmaktadır (Charlop-Christy ve diğerleri, 2002).

Araştırmaya katılan bir kaç öğretmen, otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken yardımla yöntemini kullanmayı denediği belirlenmiştir. Bu öğretmenlere göre, otistik çocukların başarılı bir yaşantıya ihtiyacı vardır. Bu sebepten dolayı onalara başarılı yaşantı oluşturmak için sınıflarındaki az sayıda öğrenciyle bir ara denediklerini ifade etmişlerdir. Ancak daha sonra sonuç almadığını görünce bıraktım dedikleri belirlenmiştir. Yine araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken yardımla iletişim yöntemini, daha çok sözel konuşmaya teşvik etmeyi benimsedikleri için kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu görüş Kırcaali-İftar (2007) göre, yardımla iletişim yönteminin otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken etkili ve güvenilir bir yöntem olmadığıdır görüşüyle örtüşmektedir. Bu sonuçlara bakarak otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken etkili bir yöntem olmadığı belirlenmiştir.

Otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken öğretmenlerin yarıya yakın bir kısmı otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken işlevsel analiz yöntemini kullandıkları

belirlemiştir. Bu öğretmenler, eğer çocukta problem davranış varsa çocuk bu problem davranışla bizlere bir şeyler anlatmak istiyordur diye ifade etmişlerdir. Başka bir öğretmen ise, alıcı ve ifade edici dil gelişiminde yetersiz olan çocuklar bir takım sıkıntılarını problem davranışlarla bizlere aktarabilmektedirler. Sorunun temelini bulmamamız lazım bu yüzden işlevsel analiz yöntemini kullanıyoruz diye ifade ettikleri belirlemiştir. Bu görüşler Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, (2004) göre, bazı problem davranışların belli bir amacı vardır. Çocuk ya istemediği bir durumdan kaçınmak için yapıyordur ya da istediği bir şey elde etmek için problem davranış sergiliyordur ifadesi ile paralellik göstermektedir.

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin yine yarıya yakın bir kısmının otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken işlevsel analiz yöntemini kullanmadıklarını belirlenmiştir. Buna gerekçe olarak öğretmenler, işlevsel analiz yöntemini otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken kullanmak bayağı uzun bir zaman aldığı için sınıf ortamında kullanmak zor oluyor diye belirtmişlerdir. Diğer bazı öğretmenler ise, sınıfta öğrenci fazla o yüzden kullanamıyorum demişlerdir. Bu araştırmanın sonuçlarına bakarak otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken işlevsel araştırma yöntemini sınıfta yardımcı bir elaman bulundurarak kullanılması düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden çok azı otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken erken yoğun davranışsal eğitimi yöntemini kullandıkları belirlenmiştir. Bu öğretmenlere göre, erken yoğun davranışsal eğitim ile öğrenciler sistematik bir şekilde eğitimciyi taklit etmeyi öğreniyorlar. Bu şekilde otistik çocuklar daha kolay iletişim becerilerini öğrenebilmektedirler ifadesi Kırcaali-İftar ve Güleç Aslan (2008) göre, erken yoğun davranışsal eğitim otistik çocuklarda kullanılan sistematik ve etkili bir şekilde eşleme, taklit, oyun ve alıcı dil becerileri öğretilen etkili bir yöntemdir ifadesi ile örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken genellikle kendi kullandıkları yöntemleri önerdiklerini ifade etmişlerdir. Bu yöntemlerin de; bekleme süreli öğretim yöntemi, ayırık denemelerle öğretim yöntemi, fırsat öğretim yöntemi ve temel tepki öğretim yöntemi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin önerdikleri bu yöntemlerin sınıf ortamında kolay uygulandığı, .öğretim yapmak için fazla bir hazırlık gerektirmediği ve veliler tarafından da kolay anlaşıldığı belirlenmiştir. Bu bulgulara bakarak; bekleme süreli öğretim yöntemi, ayırık denemelerle öğretim yöntemi, fırsat öğretim yöntemi ve temel tepki öğretim yöntemlerinin sınıf ortamında kullanılmalarının kolay olduğu, fazla bir hazırlık gerektirmeyen ve veliler tarafından da kolay anlaşılabilen yöntemler olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan օğretmenlerin bir kısmı otistik çocuklara iletişim becerileri օğretirken, sadece bir yօntemin değil bütün yօntemleri kullanmanın veya denemenin faydalı olabileceğini, օnerdiklerini ifade etmişlerdir. Her ocuğun farklı օęrenme օzellikleri bulunmaktadır. Bu yüzden otistik çocuklara iletişim becerileri օğretirken farklı yօntemlerin denenmesi faydalı olmayacağı düşünülebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

V.1. SONUÇ

Bu araştırma sonucunda otistik çocuklarla çalışan öğretmenlerin, otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasında en fazla bekleme süreli öğretim yönteminin, ayırık denemelerle öğretim yönteminin, fırsat öğretim yönteminin ve temel tepki öğretim yönteminin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu yöntemleri; sınıf ortamında kolay uygulanabilmesi, fazla hazırlık gerektirmemesi ve velilerin de daha kolay anlayacağı yöntemler olmaları nedeniyle tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin otistik çocuklarda, daha çok ifade edici dil becerilerini geliştirmeyi düşündükleri için yardımla iletişim (destekli iletişim) yöntemini kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. PECS yöntemini öğretmenlerin sadece isim olarak duydukları, bu yöntem hakkında hiçbir eğitim almadıklarından dolayı bilmedikleri belirlenmiştir. Ayrıca PECS yöntemini sınıf ortamında kullanımının zor olduğu için tercih etmedikleri belirlenmiştir. İşlevsel analiz yönteminin aslında yararlı bir yöntem olduğu ama sınıflar da yardımcı personel eksikliğinden ve işlevsel analiz yönteminin öğretmenlerin çok fazla zamanlarını aldığı için kullanmadıkları belirlenmiştir.

Bu araştırma sonucun da öğretmenler otistik çocuklarla çalışacak öğretmenlere genellikle kendi kullandıkları yöntemleri kullanmayı önermişlerdir. Bu yöntemlerin de; bekleme süreli öğretim yöntemi, ayırık denemelerle öğretim yöntemi, fırsat öğretim yöntemi ve temel tepki öğretim yöntemi olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken sadece bir yöntemin değil tüm yöntemleri denemenin veya birlikte kullanmanın yararlı olabileceği belirlenmiştir.

V.2. ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler yapılabilir.

- 1- Otistik çocuklarla çalışan öğretmenlere otistik çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasında hakkında hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir.
- 2- Otistik çocuklara iletişim becerilerin kazandırılmasında öğretim yöntemlerinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için otistik çocukların eğitim gördüğü sınıflarda öğrenci sayıları azaltılabilir.

- 3- Otistik çocuklarla çalışan öğretmenlere, “otistik çocuklarda iletişim becerileri öğretim yöntemleri” hakkında hizmetiçi eğitimi verilebilir.
- 4- Otistik çocukların ebeveynlerine okulda öğrenilen iletişim becerilerinin kalıcılığını sağlamaya yönelik öğretim yöntemleri konusunda seminerler verilebilir.
- 5- Otistik çocukların sınıflarına, öğretim yöntemlerini daha etkili kullanabilmesi için otistik çocukların özelliklerini bilen yardımcı personel verilebilir.

KAYNAKÇA

- Akdağ, E. (2004). Sessiz Çılgılık Otizm, *Aksiyon Dergisi*. Yıl: 13 Sayı: 676
- Arıca, E. (2003). Otistik Çocukların Dil Kullanımlarındaki Farklılıklar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Arıkan, R. (2007). Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Ganz, B. Cook, K., Corbin-Newsome, J., Bourgeois, B., Flores, M. (2005). Variations on the use of a Pictorial Alternative Communication System with a Child with Autism and Developmental Delays, *Teaching Exceptional Children Plus*, Volume 1, Issue 6, July- 2005
- Badcock, C.; Crespı, B. (2006) Imbalanced Genomic Imprinting in Brain Development: An Evolutionary Basis for the Aetiology of Autism. *Journal Comp Ilat Ion European Society For Evolutionary Biology*. s: 19. 1007–1032
- Balcı, A. (2006). Sosyal Bilimlerde Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Yöntem, Teknik Ve İlkeleri, Ankara: PegemAYayıncılık.
- Benbir, G. , Korkmaz, B. (2005). Lizenefali ve Otizm: Olgu Sunumu, *Cerrahpaşa Tıp Dergisi*, Cilt (Sayı) 36 (1) 49–54
- Mutlu, B. (2000). Otistik Çocukların Eğitimi Semineri Notları, İstanbul.
- Blaxill, M.F. (2004). What’s Going On? The Question of Time Trends in Autism, *Public Health Reports*, Volume 119. 536–551
- Bodur, S., Soysal, A. S. (2004). Otizmin Erken Tanısı ve Önemi, *Sted*. Cilt: 13 Sayı 10. s: 394-398

- Bogdan, R.C., Biklen, K.A. (1992). *Qualitative Research For Education: An Instruction to Theory Methods*, Boston: Allyn and Bakon, Aktaran: Çolak, A. (2001). *Zihin Özürlü Çocuklar İlköğretim Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezindeki Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Özürlü Çocukların Okuma- Yazma Öğrenmeleri Hakkındaki Görüş ve Önerileri*, Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Charlop-Christy. H. M., Carpenter, M. Le L., Leblanc, Linda. A., Kellet, K. (2002). Using the Picture Exchange Communication System (PECS) with Children with Autism: Assessment of PECS Acquisition, Speech, Social-Communicative Behavior, and Problem Behavior, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35, 213-231
- Bondy, A., & Frost, L. (1994). The picture Exchange communication system. *Focus on Autistic Behavior*, 9, 1-19.
- Darıca, N., Abdioğlu, Ü., Gümüüşcü, Ş, (1992). *Otizim ve Otistik Çocuklar*, İstanbul: Özgür Yayınları.
- DSM-IV-TR, Tanı Kriterleri, Başvuru Elkitabı (2000). Çeviren, Ertuğrul Koroğlu, Hekimler Yayınlar Birliği Yayınları
- Edited By Koegel, R. L., Koegel, L. K. (2003). *Teaching Children with Autism. Strategies for Initiating Positive Interactions and Improving Learning Opportunities. Communication and Language Intervention*, Baltimor: Paul Brookes Publishing
- Erbaş, D., Kırcaali- İftar, G., Tekin- İftar, E. (2004). *İşlevsel Değerlendirme, Davranış Sorunlarıyla Başa Çıkma ve Uygun Davranış Kazandırma Süreci*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel Araştırma Sarmalı*, Ankara: Aydın Yayın Dağıtım.
- Evans, L. (2007). *Inclusion*, New York, Routledge.
- Fazıloğlu, Y., Eşme-Yurdakul, Meral. (2005). *Otizim, Otizmde Görsel İletişim Tekniklerinin Kullanılması*, İstanbul: Morpa yayınları.

- Frith, U., Morton, J., Leslie, A. M. (1991). Perspectives on Disease. The Cognitive Basis of a Biological Disorder Autism, *Reprinted From Trends in Neurosciences*. Vol. 14, No. 10. s: 433- 438
- Gallagher, S. A., Gallagher, J. J. (2002). Open Space Communications. Giftedness and Asperger's Syndrome, *A New Agenda For Education* 14(2), s: 344-356.
- Güleç Aslan, Y. (2008) 3. İstanbul Otizm Eğitim Günleri, Seminer Notları, İstanbul, 6-8 Temmuz
- Gümüşcü, S. (1990). 6-9 Yaş Grubu Otistik Çocuklara “Önce” ve “Sonra” Zaman Kavramlarını Sözel Olarak İfade Etme Becerisinin Kazandırılmasında, “Operant Şartlanma” ve “Tesadüfi Öğrenme” Yöntemlerinin Etkililiğinin İncelenmesi, Bilimde Uzmanlık Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Güvendeğer, N. (2004). Ailesinde veya İlk Çocuğunda Otistik Bozukluk Öyküsü Olan Çiftlerde Çocuk Sahibi Olmaya yönelik Tavsiyeler ve Son Genetik Çalışmalar, *Yeni Symposium*. 42 (4): 154-157,
- Hakler, A. (2001). Otizm Umudumuz: Davranışçı Tedavi, Bethesda, Halker and Associates, , inc.
- Hoppe, S. E. (2005). Present Perception: Communication, Interaction, and Behavior in Autism, *Teaching Exceptional Children Plus*. Volume: 12, n: 4
- Kanner, L. (1943), Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child*, 2, 217- 217.
- Karasar, N. (2003) Bilimsel Araştırma Yöntemi –Kavramlar- İlkeler- Teknikler, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasher, A., Meilijson, S. (2000). Autism and Pragmatics of Language,. *Journal of Pragmatics* 4, 34-54.

- Keith, F. P. (2005). Sosyal Araştırmalara Giriş. Nicel ve Nitel Yaklaşımlar, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kılıç, B. G., Özcan, Ö. Kerimoğlu, E. (2004). Sözel Olmayan Öğrenme Güçlüğü Bakış Açışıyla Asperger Bozukluğu: İki Olgu Sunumu, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*: 11 (3), 136-143
- Kırcaali- İftar, G. (2007). Otizm Spektrum Bozukluğu, İstanbul: Daktylos Yayınları.
- Kırcaali-iftar G., Güleç Aslan, Y. (2008). OÇİDEP (Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı) Kursu Notları, 16-17 şubat 2008. İstanbul.
- Kırcaali-İftar, G. (2003) Otistik Özellik Gösteren Çocuklara İletişim Becerilerinin Kazandırılması, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Kırcaali iftar, G., Elif, T. (1997). Tek Denekli Araştırma Yöntemleri. Ankara: *Türk Psikologlar Derneği Yayınları*.
- Kiernan, C. (1985). Hegarty, S. Evans, P. (Editors) Research and Evaluation Methods in Special Education: Qualitative and Qualitative Techniques In Case Study Work, Single-Subject Designs, *Nfer- Nelson Publishing Company Ltd.* 32-47
- Koçbeker, B. N. (2003). Otistik Bir Çocuğun Yabancı Dil Öğrenimine İlişkin Örnek Olay İncelemesi, Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Koegel, R. L., Frea, W. D. (1993). Treatment of Social Behavior in Autism Through the Modification of Pivotal Social Skills, *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 26, 369-377
- Korkmaz, B. (2000). Yağmur Çocuklar, Otizm Nedir? 2. Baskı, İstanbul: Doğan Kitapçılık.

- Korkmaz, B. (2005). Yağmur Çocuklar, Otizm Nedir?. 8. Gün Özel Eğitim İstanbul: Rehabilitasyon ve Psikolojik Danışma Merkezi.
- Learnroberts, E. M., English, P. B., Grether, J. K., Windham, G. C., Somberg. Wolff, L. C. (2007) Maternal Residence Near Agricultural Pesticide Applications and Autism Spectrum Disorders Among Children in the California Central Valley. *Environmental Health Perspectives*. Volume: 115 n: 10. s: 1482-1488
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Otistik Çocuklar Eğitim Programı, 2000, Ankara. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlar.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006) Tebliğler Dergisi
- Özlü-Fazıloğlu, Y. (2004). Duyusal Entegrasyon Programının Otizmlili Çocukların Duyusal ve Davranış Problemleri Üzerine Etkisinin İncelenmesi, Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Özyürek, M. (1996). Sınıfta Davranış Değiştirme. Uygulamalı Davranış Analizi, Ankara: KARATEPE Yayınları.
- Pehlivan Türk, B., Bakkaloğlu., B. Ünal, F. (2003) Otistik Bozukluk Etiyolojisi: Genetik Etkenler, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*. s. 10 (2) s: 88-96
- Persson, S. B. (2000) Aq, Otistik Zeka ve Seviyeleri Otizm. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Reichle, J., Brown, L. (1986). Teaching the Use of a Multipage Direct Selection Communication Board to an Adult with Autism, *Journal of the Association For Persons With Severe Handicaps*, 11, 68 – 73.
- Rejeshree, S. (2005). Autistic Spectrum Disorders. Symposium. Volume: 72. n: 4 s: 343-351

- Sarı, H. (2001). ‘Öğrenme Güçlüğü Çeken Çocuklara Yönelik Okulda Yapılacak Provizyon ve Bununla İlgili Öneriler’ 10. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Konya: Eğitim Kitapevi.
- Sarı, H. (2002). Yöneticiler, Uzmanlar, Öğretmenler, Aileler ve Alanla İlgilenenler için Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimiyle İlgili Çağdaş Öneriler, Ankara, PEGEM A yayıncılık.
- Schultz1, R. T., Anderson, G. M.(2007.). The Neurobiology of Autism and the Pervasive Developmental Disorders. Child Study Center, Yale University School of Medicine, 230 S. Frontage Rd, New Haven, Ct 06520-7900. [Http://Info.Med.Yale.Edu/Chldstdy/Neuroimg/Publications/Neuorbio%20of%20autism.Pdf](http://Info.Med.Yale.Edu/Chldstdy/Neuroimg/Publications/Neuorbio%20of%20autism.Pdf). 21. 11. 2007.
- Siegel, B. (2003). Helping Children with Autism Learn, Treatment Approaches for Parents and Professionals, New York: By Oxford University Press.Inc.
- Skotko, B G., Koppenhaver, D. A., Erickson, K. A. (2004). Parent Reading Behaviors and Communication Outcomes in Girls With Rett Syndrome, *Exceptional Children*, Vol. 70, no.2, s. 145-166
- Tang, Jung-Chang, C. H. Kennedy, Koppekin, A. Caruso, M. (2002) Functional Analysis Of Stereotypical Ear Covering in a Child with Autism, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35, 95–98
- Tarakeshwar, N., Pargament, I. K. (2001). Religious Coping in Families of Children with Autism, Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, Volume: 17. 4. s: 247-260
- Tekin-İftar, E., Kırcaali-İftar, G. (2004). Özel Eğitimde Yanlızsız Öğretim Yöntemleri, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Türk, O., Arslan L. M. (2007). Konuşma Terapisine Yönelik Konuşma Tanıma Yöntemleri. [Http://Www.Sestek.Com.Tr/Voice_Conversion/Docs/Turk01.Pdf](http://Www.Sestek.Com.Tr/Voice_Conversion/Docs/Turk01.Pdf) 21. 11. 2007.
- Türkbay T., Karaman, D., Çiyiltepe, M. (2005). Otistik Bozuklukta Resim Değiş Tokuşuna Dayalı İletişim Sisteminin Kullanılması: Bir Olgu Sunumu, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi* : 12 (1)
- Volkmar, F. R., (1994). Field Trial For Autistic Disorder in DSM-IV. *American Journal Of Psychiatry*, 151(9): 1361-1367.
- Kasher, A., ve Meilijson, S. (2000). Autism and Pragmatics of Language,. *Journal of Pragmatics* 4, 34-54.
- Volkmar, F., Chawarska, K., Klin, A., (2005). Autism in Infancy and Early Childhood, *Annual Review of Psychology*, 56, 315-329.
- Windham, G. C., Zhang, L., Gunier, R., Croen, L. A., Grether, J. K. (2006), Autism Spectrum Disorders in Relation to Distribution of Hazardous Air Pollutants in the San Francisco Bay Area, *Environmental Health Perspectives. Volume: 114, 9; 1438-1444*
- Yazbak, F. E. (2003). Autism in the United States: a Perspective . *Journal of American Physicians and Surgeons*, Volume: 8. n: 4 s:103- 107
- Yıldırım, A. Şimsek, H. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yüksel, A. (2005). Otizm Genetiği, *Cerrahpaşa Tıp Dergisi*. Ankara. Cilt: 36. Sayı: 1. 35-41
- Zwaigenbaum, L. (2001), Autistic Spectrum Disordersin Preschool Children, *Canadian Family Physician*. Vm.: 47, 237-242

İNTERNETTEN YARARLANILAN KAYNAKLAR

<http://asa.confex.com/asa/2006/techprogram/S2181.HTM>(21.02.2008)

<http://psy3.ucsd.edu/~autism/prtrtraining.html>(27.02.2008)

<Http://Www.Hoagiesgifted.Org/Eric/Fact/Asperger.Pdf> (29.11.2007)

<Http://Www.Metu.Edu.Tr/~E118859/Otizm/Ekolali.Htm>(29.11.2007)

<Http://Www.Otizm.Org/Wp/?P=35>, (19.11.2007)

<Http://64.233.183.104/search?q=cache:G1Kzq-uOv5oJ:www.mcesa.k12.mi.us/Documents/TechPlan.pdf+http://www.mcesa.k12.mi.us/Documents/&hl=tr&ct=clnk&cd=1>(03.02.2008)

<Http://www.iidc.indiana.edu./irca/education/practicalRecommend.html>(12.03. 2008)

<Http://Www.PECS.Org.Uk/General/What.Htm>, (20.11. 2007)

Http://Www.Tohumotizm.Org.Tr/Tohum/İcerik_Detay.Asp?Haberid=99&Kat=1.
(21.11.2007)

<Http://Www.Tourettesyndrome.Net/Files/Asd.Pdf>(16.4. 2008)

EKLER

Ek I: Görüşme Soruları

Ek II: Örnek Öğretmen Görüşme Analiz Formu

Ek III: Türkiye Haritası

GÖRÜŞME FORMU ÖRNEĞİ

SORULAR

1 Otistik çocuklara iletişim becerisi öğretirken hangi öğretim yöntemi veya tekniğini kullanıyorsunuz?

- Ayrık Denemelerle Öğretim
- Bekleme Süreli Öğretim Yöntemi
- Fırsat Öğretimi Yöntemi
- Temel Tepki Öğretim Yöntemi
- Yardımla İletişim Yöntemi
- İşlevsel Analiz Yöntemi
- PECS

- Neden?

- Neden değil?

2- Otistik çocuklara iletişim becerileri öğretirken kullandığınız yöntem ve teknikleri önermişiniz yada hangi yöntem ve teknikleri önerirsiniz?

- Neden?

- Neden değil?

Örnek Öğretmen Görüşme Analiz Formu
(Öğretmen 24)

-Otistik çocuklara iletişim becerisi öğretirken hangi öğretim yöntemi veya tekniğini kullanıyorsunuz?

-11 Bekleme Süreli Öğretim, Fırsat Öğretimi, İşlevsel Analiz

-Bekleme Süreli Öğretimi neden kullanıyorsunuz?

-Bekleme süreli öğretim şöyle yanılsız öğretim yöntemleri içerisinde sabit bekleme süreli öğretim artan bekleme süreli öğretim yöntemleri var biliyorsunuz. Onlar çocuğa 111 yanlış yapmadan öğretim fırsatları sunduğu için bu tarz bir öğretimi tercih edebiliyoruz.

-Fırsat Öğretimi Yöntemini neden kullanıyorsunuz?

-11 fırsat öğretiminde çocuğa 111 yapma şansı tanıma açısından tepkilerini verme şansı açısından 11 yarar sağladığı için kullanmayı tercih ediyoruz.

-PECS yöntemini kullandınız mı?

-PECS'i hiç kullanmadım.

-Neden?

-11 çünkü PECS kullanacak bir otistik çocuğumuz olmadı şu ana kadar yani bize başvuran otistik çocuklar genelde konuşma becerilerini edinmişler konuşma becerilerine sahip olan çocuklardı. 11 performans olarak PECS yöntemine uygun çocuğumuz pek olmadı şimdiye kadar yani benim olmadı daha doğrusu öyle diyeyim.

-Temel Tepki Öğretim Yöntemini kullandınız mı?

-Yok.

-Neden?

-Temel Tepki Öğretim Yöntemini evet anladım ön koşul becerilerini evet tamam tabî ki bunları kullanıyoruz.

-Neden kullanıyorsunuz?

-Çünkü becerilerin öğretiminde belli bir sıra var çocuğun gelişim aşamalarına da baktığımız zaman da hani belli bir sıra izler örneğin konuşma becerisini ele alırsak çocuk sıralama becerisini gerçekleştiremiyorsa yada ifade edici dil açısından bakıldığı zaman yönergeleri anlayamıyorsak daha sonraki bir aşamaya geçmesinin daha zor olacağını bekliyoruz yada olamayacağını bekliyoruz. Dolayısıyla öncelikli olarak bu ön koşul becerilerinin öğrenilmesi çocuğun diğer becerileri öğrenmesine yardımcı karakterler o bakımdan yani kullanıyorum.

-İşlevsel Analiz Yöntemini kullandınız mı?

-hıhı tabî ki.

-Neden kullandınız?

-İşlevsel Analiz özellikle çocukların performansının alımında da davranışsal problemlerin analizinde çok yardımcı olan bir teknik ı burada çocuğun problem davranışını özellikle öncesini sırasını sonrasını hani analiz ederek davranışın kontrol edilmesinden tutunda davranışın değiştirilmesi açısından kullanabileceğimiz pek çok pratik model mevcut o yüzden oldukça uygun bizim için.

-Ayrık Denemelerle Öğretim Yöntemini kullandınız mı?

-Biraz açıklayabilir misiniz teknik olarak evet evet teknik olarak isim farklı ama tabi ama uygulamada bunlar kullandığımız şeyler.

-Neden kullandınız?

-Çünkü çocuğa bir sunum ve aslında bir öğrenmedir yani gösterdiğimiz zaman bunun kalem olduğunu söylememesi aslında çocuğa bir sunum şeklidir. O yüzden birşey öğretirken çocuğa sunum yapılmazsa ne olduğu gösterilmezse ondan hangi tepki alacağız ne tepki alacağız gibi neyi öğreteceğiz bunun için onun uygulanması gerekiyor tabi ki

-Yardımla İletişim Yöntemini kullandınız mı?

-hıhı tabi bu tarz ipuçlarını kullanıyoruz tabi ki şeyde öğretimde çünkü çocuğun performansına göre eğer ki orda çocuk herhangi bir şey göstermemize yani tepki vermiyorsa sunduğumuz yönergeye tepki vermiyorsa orda yardım amacıyla ipucu verme amacıyla ı fiziksel yardımı daha sonrasında sözel yardımı bu fiziksel yardımı aşamalı olarak geri çekme bunları da kullanıyoruz tabi ki.

-Kullandığınız yöntem veya teknikleri öğretmen arkadaşlarınıza önerir misiniz yada hangilerini önerirsiniz?

-ı şimdi artık özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri diye bir şey hani bekleme süreli öğretim yöntemlerinden bahsettik az önce yanlışsız öğretim yöntemleri biraz yaygınlaşmaya başladı artan bekleme süreli sabit bekleme süreli falan gibi öğretim yöntemleri ı çocuğa yanlış tepki vermeden doğruların öğretim fırsatını sağladığı için bu yöntemler oldukça uygun gibi gözüküyor. Bunların kullanılmasını önerebilirim tabi ki

