

OTİSTİK ÇOCUKLAR İÇİN
DAVRANIŞSAL EĞİTİM PROGRAMI
(OÇİDEP) EV UYGULAMASI
SÜRECİNİN VE SONUÇLARININ
İNCELENMESİ

Yeşim GÜLEÇ-ASLAN
(Doktora Tezi)
Eskişehir, 2008

OTİSTİK ÇOCUKLAR İÇİN DAVRANIŞSAL EĞİTİM PROGRAMI (OÇİDEP) EV
UYGULAMASI SÜRECİNİN VE SONUÇLARININ İNCELENMESİ

Yeşim GÜLEÇ-ASLAN

DOKTORA TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Yıldız UZUNER

Eş Danışman: Prof. Dr. Gönül KIRCAALİ-İFTAR

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Haziran, 2008

DOKTORA TEZ ÖZÜ

OTİSTİK ÇOCUKLAR İÇİN DAVRANIŞSAL EĞİTİM PROGRAMI (OÇİDEP) EV UYGULAMASI SÜRECİNİN VE SONUÇLARININ İNCELENMESİ

Yeşim GÜLEÇ-ASLAN

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Haziran, 2008

Danışman: Prof. Dr. Yıldız UZUNER

Danışman: Prof. Dr. Gönül KIRCAALİ-İFTAR

Pek çok ülkede yaygın olarak kullanılan yoğun davranışsal eğitim, otizm spektrum bozukluğu tanımlı çocuklar üzerindeki etkileri bilimsel araştırma bulgularıyla desteklenmiş bir uygulamadır. Yapılan araştırmaların bulguları, yoğun davranışsal eğitimin otizm spektrum bozukluğu tanımlı pek çok çocukta çok önemli gelişmeler sağladığını; katılımcıların zeka puanlarında artışa, beceri alanlarında gelişmeye, otizm belirtilerinde azalmaya ve kaynaştırma ortamlarında eğitim alma olasılığında artışa yol açtığını göstermiştir. Otistik Çocuklar için Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) Türkiye’de bu tür eğitim sunmak üzere geliştirilen ilk programlardan biridir. Bu araştırmada OÇİDEP ev uygulamasının yürütülmesi süreci incelenmiştir.

Araştırma, program uygulama sürecinin incelenmesi amacıyla yürütülen, nicel veri toplama ve analiz tekniklerini de içeren bir nitel araştırmadır. Araştırmanın katılımcıları otizm spektrum bozukluğu tanımlı iki çocuktur. Araştırmada toplanan veriler araştırma amaçları ve sorularını yanıtlayıcı bir şekilde kodlamalar yoluyla analiz edilmiştir.

Bulgular; (a) OÇİDEP ev uygulamasının planlama aşamasında belirlenen genel ilkelere değişiklikler ya da uyarlamalar yapılarak yürütülebildiğini, (b) planlama aşamasında katılımcılara öğretilmesi hedeflenen becerilerde değişiklikler yapıldığını, (c) uygulama boyunca çeşitli davranış sorunları ve öğretimsel sorunlar yaşandığını ve bu sorunlara yönelik uygun önlemler alınarak yürütmenin sürdürüldüğünü, (d) uygulama süresince OÇİDEP ekip üyelerinin bilgi ve becerilerinde artışlar olduğunu, (e) OÇİDEP ev uygulaması katılımcılarında üzerinde çalışılan gelişim alanlarında ve diğer alanlarda çeşitli gelişmeler görüldüğünü, (f) ekip üyelerinin ve ailelerin OÇİDEP’in çocukların gelişimine

önemli katkılarda bulunan, ancak, belirli unsurlara dikkat edilerek uygulanması uygun olan bir program olduğu yönünde görüşleri olduğunu göstermiştir.

ABSTRACT OF DOCTORAL DISSERTATION**THE IMPLEMENTATION AND OUTCOMES OF AN INTENSIVE BEHAVIORAL
HOME INTERVENTION PROGRAM (OCIDEP) FOR CHILDREN WITH ASD**

Yeşim GÜLEÇ-ASLAN

Special Education Major

Anadolu University, Institute of Educational Sciences, June 2008

Advisor: Prof. Dr. Yıldız UZUNER

Advisor: Prof. Dr. Gönül KIRCAALİ-İFTAR

Intensive Behavioral Intervention (IBI) is utilized widely in many countries with children with ASD. Research on IBI provided scientific evidence on increasing intelligence scores, facilitating developmental skills, decreasing autistic symptoms, and increasing the probability of attending inclusive educational environments. Implementing IBI is a rather new development in Turkey. Intensive Behavioral Home Intervention Program called OCIDEP is one of the IBI-type programs.

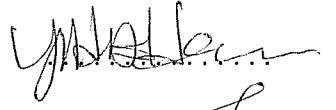
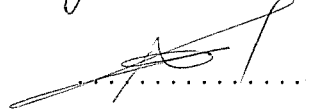
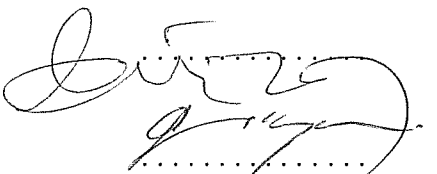
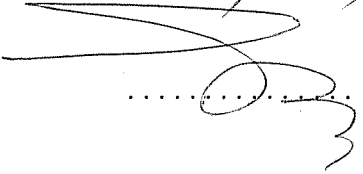
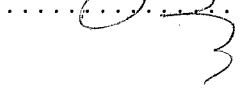
The purpose of the present study was to investigate the implementation process of the OCIDEP home program with two children with ASD. During the study both qualitative and quantitative data collection and analysis methods were systematically and reflectively utilized on a regular basis. Data were analyzed inductively during and after the data collection process.

Major findings of the study were as follows: (a) some of the guidelines did not work or had to be modified, (b) some of the preset target skills had to be changed, (c) some behavioral and instructional problems arose during program implementation and they were solved by various methods, (d) team members made various progress, (e) both children showed progress in the developmental areas included in the program as well as not included in the program, (f) team members and parents were very impressed with the progress they observed at the children. Moreover, all stakeholders believed that several factors influence the quality of the program.

This study is expected to provide implications regarding initiating and delivering IBI-type programs by professionals, paraprofessionals, and parents in Turkey as well as contribute to the existing international literature in the field.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Yeşim Güleç ASLAN'ın "Otistik Çocuklar için Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) Ev Uygulaması Sürecinin ve Sonuçlarının İncelenmesi" başlıklı tezi 27/06/2008 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr.Yıldız UZUNER	
Üye	:Prof.Dr.Süleyman ERİPEK	
Üye	:Prof.Dr.Gürhan CAN	
Üye	:Prof.Dr.Gönül KIRCAALİ İFTAR	
Üye	:Prof.Dr.Sema KANER	


Prof.Dr. İlknur KEÇİK
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim boyunca ve araştırmamın tüm aşamalarında gereksinim duyduğum her an olumlu eleştirileri ve katkılarıyla akademik ve manevi olarak beni destekleyen, tüm yoğunluklarına rağmen bana her zaman vakit ve emek ayıran, mesleki yönden gelişmemi sağlayan, umutsuzluğa kapıldığım her an sürekli motivasyonumu arttıran ve her yönden örnek aldığım çok değerli ve sevgili hocalarım Prof. Dr. Gönül Kırcaali-İftar'a ve Prof. Dr. Yıldız Uzuner'e ne kadar teşekkür etsem azdır. Öğrencileri olmak hayatım boyunca bana gurur ve güven verecek.

Tez izleme komitemde yer alan ve değerli görüşleriyle araştırmama eşsiz katkılar sunan Prof. Dr. Süleyman Eripek'e ve Prof. Dr. Gürhan Can'a çok teşekkür ederim.

Araştırmanın eğitim toplantıları aşamasındaki emeği, doktora eğitimim boyunca bana kazandırdığı değerli bilgiler ve sunduğu manevi destek için sevgili hocam Doç. Dr. Elif Tekin-İftar'a da çok teşekkür ederim. Ayrıca, doktora eğitimim boyunca akademik yönden gelişmemi sağladıkları ve manevi yönden beni her zaman destekledikleri için Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü ve Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde görevli tüm sevgili hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmaya katılan sevgili öğrencilerimize, araştırmanın yürütülmesinde çok önemli katkıları olan ailelerine ve eğitmenlere teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma boyunca değerli fikirlerini sunarak uygulamaya katkıda bulunan, dostluğu bana her zaman güç veren sevgili arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Onur Kurt'a çok teşekkür ederim. Veri toplama aşamasında emeği geçmiş olan sevgili arkadaşlarım Dr. Burcu Ülke-Kürkçüoğlu'na, Uzm. Rukiye Yenibaş'a ve Özlem Çetin'e, güvenirlilik analizi verilerini toplayan sevgili Özlem Korkmaz'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, araştırmanın veri toplama aşamasında emeği geçmiş olan Engelliler Araştırma Enstitüsü personeli Sevim Topçu'ya da teşekkür ederim.

Doktora eğitimim süresince bana her zaman moral veren, yardıma ihtiyacım olduğu her an, hiç düşünmeden yanımda olan başta Arş. Grv. Özcan Karaaslan ve Suzan Öztaş olmak üzere, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü ve Engelliler Araştırma Enstitüsü'ndeki diğer arkadaşlarıma da teşekkür ederim.

Beni bugünlere getiren, hayatı öğreten, bana destek veren ve varlıklarının güç verdiği canım anneme, babama, ablama ve kardeşime de çok teşekkür ederim.

Doktora derslerim ve tez çalışmam süresince yardıma ihtiyacım olan her saniye yanımda olan, bana destek ve moral veren, hayatımı kolaylaştıran ve anlayışını esirgemeyen sevgili eşim Teoman Aslan'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yeşim Güleç-Aslan

HAZİRAN, 2008

ÖZGEÇMİŞ

Yeşim GÜLEÇ-ASLAN

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı

Eğitim

Y. Lisans	2002	Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, İstanbul
Lisans	1995	ODTÜ, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, Ankara
Lise	1990	Balıkesir Lisesi, Balıkesir

İş

1995-	Çeşitli eğitim kurumlarında psikolojik danışman ve özel eğitim alanında öğretmenlik
-------	---

Dernek/Kuruluş Üyelikleri

2007-	Association for Behavior Analysis (ABA)
1995-	Türk PDR Derneği
2003	Türk Psikologlar Derneği-Fahri Üye

Başarı ve Ödüller

2004	Özürlüler İdaresi Proje Yarışması Mansiyon Ödülü
2004	Özürlüler İdaresi Proje Yarışması Tohum Vakfı İkincilik Ödülü

Yayınlar

Uluslararası Kongrelerde Sunulmuş Bildiriler

Güleç-Aslan, Y., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2008). The implementation and outcomes of an Intensive Behavioral Home Intervention Program (OCIDEP) for Children with ASD". 2. Uluslararası Özel Eğitim Konferansı'nda sunulan sözlü bildiri. Marmaris, Türkiye.

Erbaş D., Turan-Quian Y., Yücesoy-Özkan, Ş., Ülke-Kürkçüoğlu, B. ve Güleç-Aslan, Y. (2007). "Parent Perceptions of Positive Behavior Support Strategies: An Evaluation of variables influencing acceptability usage". 2. Uluslararası Özel Eğitim Konferansı'nda sunulan poster bildirisi. Marmaris, Türkiye.

Erbaş D., Turan Y., Yücesoy, Ş., Ülke-Kürkçüoğlu, B. ve Güleç-Aslan, Y. (2007). "Frequencies of and attributions for problem behavior as described by parents of children with developmental disabilities". 2. Uluslararası Özel Eğitim Konferansı'nda sunulan poster bildirisi. Marmaris, Türkiye.

Ulusal Kongrelerde Özet Metin Olarak Yayımlanmış Bildiriler

Kırcaali-İftar, G., Çetin, Ö., Güleç-Aslan, Y., Gündoğan, S., Karatay, Z., Kurt, O. ve Ünlü, E. (2007). "Otistik Çocuklar için Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) pilot uygulaması". 17. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan poster bildirisi. İzmir, Türkiye.

Erbaş, D., Yücesoy-Özkan, Ş., Ülke-Kürkçüoğlu, B., ve Güleç-Aslan, Y. (2007). "Özel eğitim öğretmenlerinin problem davranışları azaltmada kullandıkları davranış değiştirme tekniklerinin belirlenmesi: İstanbul, Eskişehir ve Kayseri örneği". 17. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildirisi. İzmir, Türkiye.

Erbaş, D., Ülke-Kürkçüoğlu, B., Yücesoy-Özkan, Ş. ve Güleç-Aslan, Y. (2007). "Özel eğitim öğretmenlerinin gelişimsel geriliği olan çocuklarda karşılaştıkları problem davranışların belirlenmesi ve bu davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri: İstanbul, Eskişehir ve Kayseri örneği". 17. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildirisi. İzmir, Türkiye.

Kırcaali-İftar, G., Çuhadar, S., Akmanoglu-Uludağ, N., Ülke-Kürkçüoğlu, B., Güleç-Aslan, Y. ve Gezer, Z. Ü. (2005). "Otizmde Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar" panelinde "Video ile Model Olma" konulu, 15. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildirisi. Ankara, Türkiye.

Alandaki Yurtiçi Etkinliklerde Konuşmacılık/Panelistlik

2008 Güleç-Aslan, Y. "Otizmde Erken Yoğun Davranışsal Eğitim", 3. İstanbul Otizm Eğitim Günleri'nde sözlü olarak sunulan çalışma, İstanbul, Türkiye.

2007 Kırcaali-İftar, G., Kurt, O. ve Güleç-Aslan, Y. "Otistik Çocuklar için Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP)", 17. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan çalıştay, İzmir, Türkiye.

2001 Güleç-Aslan, Y. "Özel Gereksinimli Çocukların Ailelerinin Tepkileri ve Başa

Çıkma Becerileri”, M.E.B. İstanbul İli Rehber Öğretmenlerine yönelik olarak sözlü olarak sunulan çalışma, İstanbul, Türkiye.

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı: Ankara, 16.03.1974 Cinsiyet:Kadın Yabancı Dil:İngilizce

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
DOKTORA TEZ ÖZÜ	iii
ABSTRACT OF DOCTORAL DISSERTATION	v
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	vi
TEŞEKKÜR	vii
ÖZGEÇMİŞ	ix
TABLolar DİZİNİ	xvii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xviii
1. GİRİŞ	1
1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu	1
1.2. Otistik Bireylerin Eğitimi	2
1.2.1. İlişki Temelli Yaklaşım	2
1.2.2. Çoklu Uygulama Yaklaşımı	3
1.2.3. Beceri Temelli Yaklaşım	5
1.3. Otistik Çocuklara Yönelik Yoğun Davranışsal Eğitim.....	7
1.4. Otistik Çocuklara Yönelik Yoğun Davranışsal Eğitimle İlgili Araştırmalar.....	10
1.4.1. Betimsel ve Bağintısal Araştırmalar	10
1.4.2. Geriye Dönük Değerlendirmeli Araştırmalar	16
1.4.3. Deneysel Araştırmalar	18
1.4.3.1. Yarı-Deneysel Araştırmalar	18
1.4.3.2. Tam-Deneysel Araştırmalar	22
1.5. Türkiye’de Yoğun Davranışsal Eğitim	23
1.6. Araştırma Gereksinimi, Amacı ve Önemi	25
1.6.1. Araştırma Gereksinimi.....	25
1.6.2. Araştırma Amacı.....	26
1.6.3. Araştırmanın Önemi	26
2. YÖNTEM	27
2.1. Araştırma Modeli.....	27
2.2. OÇİDEP Uygulamasının Planlanması ve Başlatılması	27
2.2.1. OÇİDEP Ekibinin Belirlenmesi ve Görevleri.....	28

2.2.1.1.	Koordinatör.....	28
2.2.1.2.	Eğitim Danışmanı	28
2.2.1.3.	Eğitmenler.....	29
2.2.1.4.	OÇİDEP Uygulaması için Öğrencilerin Belirlenmesi.....	29
2.2.2.	OÇİDEP Eğitim Toplantıları	30
2.2.3.	Wisconsin Early Autism Project (WEAP) Çalışma Ziyareti.....	30
2.2.4.	OÇİDEP Uygulaması Hazırlık Çalışmaları	31
2.2.5.	Öğrencilerin İşlevde Bulunma Düzeylerinin Belirlenmesi.....	33
2.2.6.	OÇİDEP Uygulamasının Başlatılması.....	35
2.3.	Verilerin Toplanması ve Analizi.....	35
2.3.1.	Gözlemler	36
2.3.1.1.	Eğitmen Gözlemleri.....	37
2.3.1.2.	Eğitim Danışmanının Gözlemleri	39
2.3.1.3.	Koordinatör Gözlemleri.....	44
2.3.2.	İzleme Toplantıları.....	44
2.3.2.1.	Koordinatör ve Eğitim Danışmanı Toplantıları	45
2.3.2.2.	Koordinatör ve Aile Toplantıları	46
2.3.2.3.	Koordinatör, Nitel Araştırma Alan Uzmanı ve Eğitim Danışmanı Toplantıları	46
2.3.3.	Görüşmeler	47
2.3.3.1.	Katılımcılarla Daha Önce Çalışan Öğretmenlerle Görüşmeler .	47
2.3.3.2.	Engelliler Araştırma Enstitü'sünde Çalışan Personelle Görüşme.....	48
2.3.4.	Süreç Ürünleri.....	48
2.3.4.1.	E-postalar	49
2.3.4.2.	Beceri Edinim ve Genelleme Çalışması Başlangıç ve Bitiş Formları.....	49
2.3.5.	Performans Değerlendirme	50
2.3.5.1.	OÇİDEP-İZ.....	50
2.3.5.2.	Öğretim Oturumu Değerlendirme Formu	50
2.3.6.	Geçerlik ve Güvenirlik	53

3. BULGULAR VE TARTIŞMA	54
3.1. OÇİDEP Ev Uygulamasını İki Otistik Çocuk İçin Planlama ve Yürütme	
Süreci Nedir?	54
3.1.1. Başta Yapılan Planlama ve Süreç İçinde Yapılan Değişiklikler	
Nelerdir?	54
3.1.1.1. Genel İlkeler	54
3.1.1.1.1. Eğitimcilerle İlgili Genel İlkeler	54
3.1.1.1.2. Ailelerle İlgili Genel İlkeler	55
3.1.1.1.3. Programla İlgili Genel İlkeler	60
3.1.1.1.4. Genel İlkelerle İlgili Genel Değerlendirme	62
3.1.1.2. Öğretilmesi Hedeflenen Beceriler	63
3.1.1.2.1. Değişiklik Yapılan Beceriler	64
3.1.1.2.2. Planlamada Belirlenmeyip Seçimi Ekibe	
Bırakılan Beceriler	68
3.1.1.2.3. Küçük Kas Becerileri	69
3.1.2. Programın Yürütülmesi Sırasında Karşılaşılan Sorunlar ve Üretilen	
Çözümler Nelerdir?	69
3.1.2.1. Davranış Sorunları	69
3.1.2.1.1. Cemil	69
3.1.2.1.1.1. Huysuzlanma	70
3.1.2.1.1.2. Dikkatsizlik	73
3.1.2.1.1.3. Dersin Başlama Saatinde Uyuyor	
Olma	73
3.1.2.1.2. Sevdal	74
3.1.2.1.2.1. Huysuzlanma	75
3.1.2.1.2.2. Dikkatsizlik	79
3.1.2.1.3. Genel Değerlendirme	80
3.1.2.2. Öğretim Sorunları	81
3.1.2.2.1. Cemil	81

3.1.2.2.1.1.	Nesneli Büyük Kas Taklidi.....	81
3.1.2.2.1.2.	Nesnesiz Büyük Kas Taklidi	83
3.1.2.2.1.3.	Üç Boyutlu Eş Nesneleri Eşleme.....	84
3.1.2.2.1.4.	İki Boyutlu Eş Nesneleri Eşleme.....	84
3.1.2.2.1.5.	Diğer Öğretim Sorunları	87
3.1.2.2.2.	Sevda.....	87
3.1.2.2.2.1.	Nesneli Büyük Kas Taklit.....	87
3.1.2.2.2.2.	Üç Boyutlu Eş Nesneleri Eşleme.....	90
3.1.2.2.2.3.	Diğer Öğretim Sorunları	91
3.1.2.2.3.	Genel Değerlendirme.....	91
3.1.2.3.	Ailelerle İlgili Sorunlar.....	92
3.1.3.	Ekip Üyelerinin Gösterdikleri Değişimler Nelerdir?.....	93
3.1.3.1.	Bilgi, Becerilerde ve Duygu Durumlarındaki Değişimler	94
3.1.3.2.	Kararların Alınma ve Uygulanma Sürecindeki Değişimler.....	96
3.2.	OÇİDEP Ev Uygulamasının katılımcı Çocuklar Üzerindeki Etkileri Nelerdir?	98
3.2.1.	Cemil.....	99
3.2.1.1.	Öğretim Oturumundaki İlerlemeler	102
3.2.1.2.	OÇİDEP-İZ Sonuçları	106
3.2.1.3.	Beceri Edinim ve Genellemeleri.....	107
3.2.2.	Sevda	109
3.2.2.1.	OÇİDEP-İZ Sonuçları	112
3.2.2.2.	Beceri Edinim ve Genellemeleri.....	112
3.2.3.	Genel Değerlendirme.....	114
3.3.	Ekip ve Aile Üyelerinin OÇİDEP Ev Uygulaması Hakkındaki Görüşleri Nelerdir?	115

3.3.1. Ekip Üyelerinin Görüşleri.....	115
3.3.2. Aile Görüşler	118
3.3.3. Genel Değerlendirme	119
4. SONUÇ VE ÖNERİLER	121
4.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	123
4.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	124
EKLER	126
KAYNAKÇA.....	179

TABLOLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1 OÇİDEP'in İçeriği	24
Tablo 2.1 Veri Toplama Teknikleri	36
Tablo 2.2 Kategori, Kod ve Tema Örnekleri	39
Tablo 2.3 Görüntü Kayıtlarına İlişkin Sayısal Veriler	41
Tablo 2.4 Koordinatör Gözlemlerinin Görüntü Kayıtlarına İlişkin Sayısal Veriler	44
Tablo 3.1 Değişiklik Yapılan Beceriler	65
Tablo 3.2. Seçimi Ekibe Bırakılan Beceriler	68
Tablo 3.3 Cemil'de Edinim ve Genelleme Çalışmalarının Tamamlandığı	
Beceri Sayısı	109
Tablo 3.4 Sevda'da Edinim ve Genelleme Çalışmalarının Tamamlandığı	
Beceri Sayısı	113

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 3.1. Cemil'in her bir danışma toplantısında "Buraya gel" yönergesine gösterdiği tepki yüzdelerinin ortalaması.....	103
Şekil 3.2. Cemil'in her bir danışma toplantısındaki deneme sayısı ortalaması	104
Şekil 3.3. Cemil'in her bir danışma toplantısındaki etkinliğe katılımına ilişkin tepki yüzdelerinin ortalaması.....	105
Şekil 3.4. Cemil'in her bir danışma toplantısında "Oyun zamanı" yönergesine gösterdiği tepki yüzdelerinin ortalaması.....	105
Şekil 3.5. Cemil'in OÇİDEP-İZ sonuçları.....	106
Şekil 3.6. Sevdâ'nın OÇİDEP-İZ sonuçları.....	113

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu

Otizm spektrum bozukluğu gerek Türkiye’de gerekse diğer ülkelerde son yıllarda üzerinde sıkça durulan, pek çok araştırmanın yapıldığı ancak halen tam olarak anlaşılamamış bir yetersizliktir. Uluslararası alanyazında otizm spektrum bozukluğu (autism spectrum disorder) ya da yaygın gelişimsel bozukluk (pervasive developmental disorder) terimleri ile adlandırılan bu kategori karmaşık ve ileri düzeyde bir yetersizliktir (Kırcaali-İftar, 2007). DSM-IV-TR otizm spektrum bozukluğunun; (a) sosyal etkileşimde sorunlarla, (b) sözel ve sözel olmayan iletişimde sorunlarla, (c) sınırlı ve yinelenen ilgi ve davranışlarla kendini gösteren bir bozukluk olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, bu kategoriyi otizm/otistik bozukluk (autistic disorder), Asperger sendromu (Asperger disorder), Rett sendromu (Rett disorder), çocukluk dezentegratif bozukluğu (childhood disintegrative disorder) ile başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk (PDD-NOS: pervasive developmental disorder-not otherwise specified) olmak üzere beş alt gruba ayırmaktadır (Ozonoff ve Rogers, 2003).

Otizm herhangi bir önlem alınmadığında bireylerin yaşamlarını pek çok yönden olumsuz etkileyen bir özür haline gelmektedir. Bu önlemler temel olarak; çeşitli gelişim alanlarında (sosyal, bilişsel, iletişimsel, uyumsal vb.) beceri öğretimini, kişisel bağımsızlık ve sosyal sorumluluk kazandırmayı, öğrenilen becerilerin genellenmesini sağlamayı, davranış sorunlarını en aza indirmeyi amaçlayan farklı yaklaşımlara dayalı eğitimleri içermektedir (Iovannone, Dunlap, Huber ve Kincaid, 2003; Stephens, 2005). İlerleyen bölümde otistik bireylerin eğitime yönelik olarak bilgiler sunulmuştur. Bu bilgiler verilirken; alanyazında eğitim, terapi ve uygulama terimlerinin birbirleri yerine kullanılmasından doğan terim karmaşasını önlemek için, Türkiye’de daha fazla kabul gördüğü düşünülen “eğitim” terimi kullanılmıştır.

1.2. Otistik Bireylerin Eğitimi

Otistik bireylere yönelik yaygın olarak kullanılan eğitim yaklaşımları üç geniş kategoride incelenmektedir. Bunlar; (a) ilişki-temelli yaklaşım (relationship-based approach), (b) çoklu-uygulama yaklaşımı (multiple approach/multi-treatment programs), (c) beceri-temelli yaklaşımdır (skill-based approach) (Dempsey ve Foreman, 2001; Heflin ve Simpson, 1998a; akt.:Heflin ve Alaimo, 2007).

1.2.1. İlişki Temelli Yaklaşım

İlişki temelli yaklaşımda yer alan yöntemler otistik bireylere beceri öğretmek üzerine değil, otizmde temel eksiklik olarak görülen ilişki ve bağlanma gelişimi üzerine odaklıdır. Bu alanlarda gelişim gerçekleştiğinde diğer becerilerin de gelişeceği ve otistik belirtilerin azalacağı savunulmaktadır. Bu yaklaşım içinde en bilinen yöntem Greenspan ve Wieder (1992a, 1998) tarafından geliştirilmiş olan ve “Floor Time” olarak da bilinen gelişimsel modeldir (DIR: Developmental, Individual-Difference, Relationship-Based Model) (Heflin ve Alaimo, 2007). Gelişimsel model; çocuk ve ebeveyn arasındaki etkileşimlerin vurgulandığı ve çocuğun ilgilerinin temel alındığı oyun etkinliklerinden oluşan, bilişsel ve gelişimsel yaklaşımlara dayalı bir eğitim biçimidir. Bu model, gelişim alanlarında yaşanan sorunların nedeni olarak görülen duyuşsal, devinsel, dilsel, görsel ve uzamsal yeterliklerdeki güçlükleri aşarak, çocukları çevreleriyle amaçlı iletişim kurabilen, düşünebilen bireyler haline getirmeyi hedeflemektedir. Ayrıca, çocuk ve ebeveyn arasında olumlu etkileşim kurulabilmesi de temel hedeflerdendir. Bu amaçlara ulaşabilmek için öncelikle çocuğun güçlük yaşadığı alanlar belirlenmektedir. Daha sonra çocuk ve ailenin bireysel farklılıkları temelinde bireyselleştirilmiş bir program geliştirilmektedir. Programın uygulanması sürecindeyse 20-30 dakikalık seanslarla günde en az dört saat, haftada 14-35 saat yetişkinin çocuğun ilgilerine dayalı doğaçlama oyun oynaması, en az iki saat yarı-yapılandırılmış beceri kazandırma etkinlikleri ve en az bir saat duyuşsal-devinsel oyun etkinlikleri önerilmektedir. Eğitimlerde çocuğun ilgi ve liderliğinin izlenmesi, çocuğun istediklerini yapmasına izin verilmesi, iletişim ve oyun için fırsatlar yaratılması, bu fırsatların çeşitlendirilmesi, cezaya yer verilmemesi ve öğretim yapılmaması vurgulanmaktadır. Eğitimler günün herhangi bir zamanında, herhangi bir ortamda sunulabilmektedir. Eğitim, eğitim videosunu izleyerek yetişen ve başka özel bir nitelik taşımayan öğretmen, ebeveyn ya da diğer kişiler tarafından verilebilmektedir (Corsello, 2005; Greenspan ve Wieder, 1999, <http://www.icdl.com/dirFloortime/research/index.shtml>; Kırcaali-İftar, 2003):

Gelişimsel modelin çeşitli yarar ve sınırlılıkları söz konusudur. Oyuna dayalı ve tüm aileyi sürece katan bir uygulama olması ve uygulamacıların kolayca eğitilebilmeleri, modelin güçlü yanlarıdır. Ancak, bilimsel dayanakları sınırlı bir uygulamadır. Modelin etkililiğine yönelik deneysel araştırma bulunmamaktadır. Greenspan ve Wieder'in (1997) 200 kişilik örneklem grubunda gerçekleştirmiş oldukları uzunlamasına bir araştırma modelin gelişimsel becerilerde artış gibi bazı olumlu yararları olabileceğini göstermiştir (Greenspan ve Wieder, 1999; <http://www.icdl.com/dirFloortime/research/index.shtml>; Kırcaali-İftar, 2005; akt.: Simpson ve diğ., 2005).

1.2.2. Çoklu Uygulama Yaklaşımı

Çoklu uygulama yaklaşımında yer alan yöntemler bireyin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan programların ve farklı eğitim yöntemlerinin bileşkelerinin kullanıldığı uygulamalarla yürütülen yöntemlerdir. Bu yaklaşıma dayalı en bilinen yöntem TEACCH'dir (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) (Dempsey ve Foreman, 2001). Eric Schopler tarafından Amerika Birleşik Devletleri'ndeki (ABD) North Carolina Üniversitesi'nde 1972 yılında geliştirilmiş olan TEACCH programı, özel eğitim sınıflarında yaygın olarak kullanılmakta olup ABD'nin Kuzey Karolayna Eyaleti'nin otistik çocuklara yönelik resmi özel eğitim programıdır. TEACCH otizmin toplumdaki diğer kişilerce anlaşılmasını sağlayarak bir "otizm kültürü" yaratmayı ve bu doğrultuda bir takım çevresel düzenlemelerle, bu bireylerin özelliklerini tamamen değiştirmektense, farklılıklarıyla yaşamlarını sürdürebilmelerine ve kabul edilebilmelerine olanak sağlamayı savunan bir yaklaşımdır. TEACCH davranışsal ve bilişsel uygulamalardan, kişisel deneyimlerden, eğitim ortamlarındaki genel değerlendirmelerden ve ilişki temelli eğitimlerden çıkan kavramlardan oluşan eklettik bir programdır. Her yaş grubundan otistik özellik gösteren bireye yönelik olan ve haftada en az 25 saat eğitim sunan programın hedefleri; (a) bireyin mümkün olduğunca bağımsız yaşamasını sağlayacak ve ev, okul, toplum hayatına en üst düzeyde uyum sağlamasını kolaylaştıracak uyumsal, mesleksel, iletişimsel, boş zaman, sosyal ve gelişimsel becerilerin kazandırılması; (b) ebeveyn ve uzmanlar arasında yoğun işbirliği geliştirilerek, ebeveynlerin yardımcı eğitmen olarak çocuklarına eğitim vermelerinin sağlanması; (c) yaşam boyu sürecek toplumsal temelli hizmetlerin sağlanması; (d) davranış sorunlarının oluşmasının önlenmesidir (Cumine, Leach ve Stevenson 2000; Kırcaali-İftar, 2005; Simpson ve diğ., 2005; Smith, 1993).

TEACCH programında; ev, okul ya da yatılı kurumlarda gerçekleştirilebilen uygulama sürecinde bireylerin güçlü yanları, ilgileri, gereksinimleri, öğrenme stilleri ile Psiko-Eğitsel Profil (Psycho Educational Profile-PEP) değerlendirme aracının sonuçları ve ailenin gereksinimleri temelinde bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanmaktadır. Temel öğretim tekniği, eğitim ortamının çocuğa uygun olarak düzenlenmesini içeren yapılandırılmış öğretimdir. Yapılandırılmış öğretim ise, bireyin yetersizliklerini dikkate alarak ve bireysel özelliklerine hizmet edecek şekilde çevresel düzenlemeler yapılması ve çocuğun dikkatini dağıtacak görsel ve işitsel uyarlardan arındırılmış öğretim ortamlarında görsel çizelgeler kullanılmasıyla sağlanmaktadır (Corsello, 2005; Cumine ve diğ., 2000; Gresham, Beebe-Frankenberger ve MacMillan, 1999; Kırcaali-İftar, 2005; Schultheis, Boswell, Decker, 2000; Simpson ve diğ., 2005)

TEACCH programının toplum temelli bir program olması ve bireyin tüm yaşam sürecine odaklı olması güçlü yanlarıdır. Ancak 30 yıldan fazla süredir uygulanmasına karşın etkililiğine yönelik yapılmış bilimsel araştırmalar çok azdır (Corsello, 2005). TEACCH programının etkililiğine ilişkin olarak Schopler, Mesibov ve Baker (1982) tarafından gerçekleştirilmiş olan araştırmanın bulguları aile ve uygulamacıların TEACCH programını başarılı bulduklarını göstermiştir (Akt.: Smith, 1993). Panerai, Ferrante ve Zingale (2002) ise araştırmalarında TEACCH uygulanan deney grubu (n=8) ve kaynaştırma programı uygulanan kontrol grubundaki (n=8) otizm tanılı çocukların çıktılarını karşılaştırmışlardır. Her iki grubun da öntest ve sontest olarak gelişimsel becerileri ve uyumsal davranışları ölçülmüştür. Bulgular, her iki grubun da önemli ilerlemeler gösterdiğini; ancak, TEACCH grubundaki ilerlemelerin daha fazla olduğunu göstermiştir. Bu araştırmanın sonuçları, grupların sontest puanlarının karşılaştırılmaması nedeniyle, ikna edici değildir.

Daha genel olarak TEACCH programının temel öğretim tekniği olan yapılandırılmış öğretimin etkililiğine yönelik ise Ozonoff ve Cathcart (1998) ile Panerai, Ferrante, Caputo ve Impellizzeri (1998) tarafından gerçekleştirilmiş iki araştırma söz konusudur. Ev ortamında yapılandırılmış öğretimin yanı sıra okulda da eğitim alan grupla sadece okulda eğitim alan grubun karşılaştırıldığı birinci araştırmanın bulgularına göre, ev ve okul eğitimi alan çocuklarda çeşitli gelişim alanlarında daha fazla gelişme gözlenmiştir. İkinci araştırmada ise yapılandırılmış öğretim alan çocukların çeşitli beceri alanlarında istatistiksel olarak anlamlı gelişmeler görülmüştür (Akt.: Simpson, 2005).

Sonuç olarak TEACCH'in diğer uygulamalara kıyasla etkilerini gösteren kontrollü deneysel araştırma bulgusunun yeterli olmaması, programın önemli bir sınırlılığıdır.

1.2.3. Beceri Temelli Yaklaşım

Beceri-temelli yaklaşım ise gelişimsel becerilerin sistematik öğretimine odaklıdır. Bu yaklaşıma göre otistik bireylere öncelikle etkileşim, iletişim ve etkinliklere katılım için gerekli olan becerilerin kazandırılması gereklidir. Uygulamalı davranış analizi (ABA: applied behavioral analysis) yaygın olarak kullanılan beceri temelli bir yöntemdir (Heflin ve Alaimo, 2007).

Uygulamalı davranış analizinin temelleri davranışçı yaklaşıma dayanmaktadır. Davranışçı yaklaşımda yer alan kuramlar gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlar ile çevresel uyaranlar arasındaki ilişkileri açıklamaktadırlar. Bir başka deyişle, bu kuramlar pek çok davranışın çevresel olaylara bağlı öğrenilmiş tepkiler olduğunu öne sürmektedir. Davranışçı yaklaşım içinde klasik koşullama, edimsel koşullama ve sosyal öğrenme kuramları yer almaktadır (Santrock, 2004; Schloss ve Smith, 1994; Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001; Woolfolk, 2005).

Uygulamalı davranış analizi, sosyal olarak önemli, gözlenebilir ve objektif olarak tanımlanabilir insan davranışlarını anlamaya, değiştirmeye ve geliştirmeye yönelik olarak edimsel koşullama ve sosyal öğrenme kuramlarının ilkelerini sistematik olarak uygulamayı içeren bilimsel bir disiplin olarak tanımlanmaktadır (Baer, Wolf ve Risley, 1968; akt.: Cooper, Heron ve Heward, 1987; Santrock, 2004; Schloss ve Smith, 1994). Bir başka deyişle, uygulamalı davranış analizi davranış ve davranışın öncesi ve/veya sonrasındaki çevresel olaylar arasındaki işlevsel ilişkinin sistematik ve deneysel olarak ortaya konmasına; ayrıca, davranış değişikliklerinin oluşması için bu olayların değiştirilmesine yönelik çeşitli davranışsal ilkelerin kullanılmasıdır (Chance, 2006; Cooper ve diğ., 1987).

Eğitsel ortamlar bağlamında ele alındığında ise uygulamalı davranış analizi, istendik davranışları arttırmada, istenmeyen davranışları azaltmada ve yeni davranışlar kazandırmada kullanılan bir süreçtir. Bu sürece dayalı eğitimlerin edimsel koşullama kuramına dayalı bazı temel özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler; (a) bireylerin gerçekleştirdikleri gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlara odaklı olmak, (b) işlevsel davranış tanımları yapmak, (c) davranış öncesi ve davranış sonrası olaylar ile davranış arasındaki işlevsel ilişkileri araştırmak, (d) bu işlevsel ilişkileri işlevsel değerlendirme ve/veya işlevsel analiz ile ortaya çıkarmak, (e) problem davranışların öncüllerini ve sonuçlarını etkin şekilde kullanmak, (f) davranış değiştirme amacına yönelik olarak kullanılacak davranış değiştirme ilkelerini belirlemek, (g) bu ilkelerin kullanılacağı uygulamaları bireyselleştirilmek, (h) davranış değişikliklerinin genelleme ve kalıcılığı için

sistematik öğretimler yapmaktır. Uygulamalı davranış analizinde çeşitli davranış değiştirme ilkeleri kullanılmaktadır. Bu ilkelerin belli başlıları; pekiştirme, ceza, sönme, ayrımlı pekiştirme ve şekil vermedir (Anderson ve Romanczyk, 1999; Chance, 2006; Cooper ve diğ., 1987; Santrock, 2004; Wolery, Bailey ve Sugai, 1988).

Uzun yıllardır farklı özellikteki bireylerin eğitimlerinde yaygın olarak kullanılan uygulamalı davranış analizinin çeşitli güçlü yanları bulunmaktadır. Bunların belli başlıları şöyle sıralanabilir: (a) öğretmenler ve diğer kişiler tarafından göreceli olarak daha kolay öğrenilmesi; (b) sürekli yapılan değerlendirmelere bağlı olarak öğretimin etkililiğinin ve verimliliğinin artması; (c) bilimsel dayanaklı bir uygulama olması, (d) farklı özellikteki bireylerle farklı ortamlarda (ev, merkez, kaynaştırma ortamı vb.) farklı davranışlara yönelik olarak kullanılabilmesi; (e) çok çeşitli becerilerin öğretiminde kullanılabilmesi; (f) davranış sorunlarına yönelik olarak öncelikle olumlu tekniklerin yer aldığı davranış değiştirme planlarının yapılması; (g) bireylerin bağımsız yaşama becerilerini arttırmak için işlevsel becerilerin öğretime önem verilmesi (Anderson ve Romanczyk, 1999; Rosenwasser ve Axelrod, 2002; Schloss ve Smith, 1994).

Uygulamalı davranış analizi ve temellerinin dayandığı davranışçı yaklaşıma yönelik başlıca eleştiriler ise; veri toplama ve analiz sürecinin çok zaman alması, davranışın yapılma olasılığını arttırmak amacıyla davranışı izleyen durumda ortama eklenen pekiştireçlerin rüşvet anlamına gelmesi, ceza tekniklerinin kullanılması ve sadece davranış sonrası olaylara önem verilmesi şeklindedir. Ancak, sistematik veri toplama ve değerlendirmeler öğretimsel kararlar almak için sağlam temeller sağlamaktadır; ayrıca, bu süreçte zaman kaybını önlemek için çeşitli yollar bulunmaktadır. Öte yandan, yeni davranışların kazandırılması ancak pekiştireçler uygun şekilde kullanıldığında ve sistemli olarak silikleştirildiğinde mümkün olmaktadır. Bunun dışında, rüşvet hakedilmeyen ve uygun olmayan durumlarda verilmektedir. Oysaki, uygulamalı davranış analizine dayalı öğretim yöntemlerinde hak edilmeyen ya da uygun olmayan durumlar söz konusu değildir. Ayrıca, ceza tekniklerinden, en az kısıtlayıcı davranış değiştirme teknikleri etkili olmadığında “bireyin en etkili eğitimi alma hakkı” kavramı doğrultusunda yararlanılmaktadır. Bu tür teknikler kullanıldığında da, etik kurallar çerçevesinde bireye fiziksel, psikolojik ve sosyal yönlerden hiçbir şekilde zarar verilmemesine dikkat edilmektedir. Tüm bunların yanı sıra, davranışçı alanda artan bir şekilde davranış öncesi uygulamalara da giderek daha fazla önem verildiği görülmektedir (Cooper, Heron ve Heward, 2007; Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001; Wolery ve diğ., 1988).

Uygulamalı davranış analizi, yukarıda belirtilen güçlü yanlarının yanı sıra, uygulamacılar ve aileler tarafından kolayca anlaşılabilirlikte olması ve öne sürdüğü davranış değiştirme ilkelerinin geçerliğinin pek çok bilimsel araştırma bulgusuyla desteklenmiş olması nedenleriyle, öğretim ve sağaltım ortamlarında yaygın olarak kullanılmaktadır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). 1960'lı yılların başlarında davranış analistleri tarafından otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yönelik eğitimlerde uygulamalı davranış analizi ilkeleri yer almaya başlamıştır. Günümüzde ise, uygulamalı davranış analizine dayalı eğitimlerin otistik çocuklar üzerindeki olumlu etkileri araştırma sonuçlarıyla desteklenmiş bulunmaktadır (Anderson ve Romanczyk, 1999; Green, Brennan ve Fein, 2002).

Otistik bireylerin eğitimlerinde uygulamalı davranış analizinin öne sürdüğü davranış değiştirme ilkelerine dayalı farklı öğretim yöntemleri kullanılmaktadır. Bunların belli başlıları; ayırık denemeli öğretim (DDT: discrete trial teaching), fırsat öğretimi (incidental teaching), etkinlik çizelgeleriyle öğretim (activity schedules) ve yanlışsız öğretimdir (errorless teaching) (Corsello, 2005; Heflin ve Alaimo, 2007; Ryan, ve Hemmes, 2005; Leblanc, Ricciardi ve Luiselli, 2005). Bu yöntemlerin farklı yaş gruplarında, farklı uygulama yoğunluğunda, farklı hedef davranışlara yönelik, farklı nitelikteki uygulamacılarla ve çeşitli bileşkekeler halinde kullanılmasıyla farklı davranışsal uygulamalar (davranışsal eğitim programları) oluşturulmuştur. Bu davranışsal uygulamaların en bilinenlerinden biri de yoğun davranışsal uygulamadır (IBI-Intensive Behavioral Intervention) (Anderson ve Romanczyk, 1999; Corsello, 2005).

Alanyazında özellikle otistik çocuklara yönelik yoğun davranışsal uygulamaların; Lovaas, McEachin ve Smith (1970-1984) tarafından geliştirilmiş olan yoğun davranışsal eğitimler şeklinde sürdürüldüğü görülmektedir (Sallows ve Graupner, 2005). Yoğun davranışsal eğitim, yoğun davranışsal analitik uygulama (Howard, Sparkman, Cohen, Green ve Stanislaw, 2005); erken yoğun davranışsal tedavi (McEachin, Smith, ve Lovaas, 1993) ve erken yoğun davranışsal uygulama (Boyd ve Corley, 2001) gibi terimlerle de adlandırılmaktadır. Bu çalışmada “yoğun davranışsal eğitim” terimi kullanılmaktadır.

1.3. Otistik Çocuklara Yönelik Yoğun Davranışsal Eğitim

Yoğun davranışsal eğitim, uygulamalı davranış analizi ilke ve yöntemlerinin sistematik kullanımıyla otistik çocukların tüm gelişim alanlarındaki becerilerinde kalıcı değişiklikler ve gelişmeler sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Otizmin temel belirtilerini azaltmaya ya da gidermeye yönelik hazırlanan yoğun davranışsal eğitim programları otistik

çocuklara ne öğretilmesi ve nasıl öğretilmesi gerektiğini kapsamaktadır. Yoğun davranışsal eğitim sunan programların pek çoğu Lovaas ve arkadaşlarının (UCLA-YAP; University of California, Los Angeles-Young Autism Project) küçük otistik çocuklara yönelik dört yıl süren çalışmasına, uygulama kitaplarına ve araştırmalarına dayanmaktadır. Ayrıca, yoğun davranışsal eğitim Lovaas Enstitüsü'nde yaygın olarak sunulmaktadır. Dolayısıyla, sıklıkla bu eğitimin “Lovaas terapisi” olarak adlandırılmakta olduğu görülmektedir (Butter, Mulick ve Metz, 2006; Jensen ve Sinclair, 2002). Ancak, Wisconsin Early Autism Project (WEAP) ve Princeton Child Developmental Institute (PCDI) tarafından da bu tür programlar sunulmaktadır. Yoğun davranışsal eğitim veren programlarda; eğitime başlama yaşı, eğitim yoğunluğu ve süresi, program hedefleri, öğretim stratejileri, aile katılımının derece ve niteliği gibi öğelerde bazı farklılıklar olabilmesine karşın, tüm yoğun davranışsal eğitim programları Lovaas'ın orijinal çalışmasındaki şu özellikleri içermektedir (Corsello, 2005; Devlin ve Harber, 2004; Gresham ve diğ., 1999; Harris ve Delmolino, 2002; Howard ve diğ., 2005; <http://www.lovaas.com/approach-detailed.php>; Jensen ve Sinclair, 2002; McEachin ve diğ., 1993):

a. Alanda yetişmiş eğitmenler tarafından en az altı ay boyunca, haftanın beş-yedi günü, günde dört-altı saat olmak üzere haftada toplam 30-40 saat ayırık denemeli öğretim formatında bire-bir öğretim yapılması planlanmaktadır. Öte yandan, alanyazındaki araştırmaların pek çoğunda birebir eğitimin iki yılı aşkın sürelerde olduğu görülmektedir (Lovaas, 2007, Weiss ve Delmolino, 2006).

b. Bir öğretim oturumunun çok sayıda iki-beş dakikalık ayırık denemeli öğretim sunumu ile bu sunumlar arasında bir-iki dakikalık oyun aralarından oluşması; ayrıca, öğretim oturumları arasında yaklaşık 15 dakikalık araların olması sağlanmaktadır.

c. Yeni beceriler kazandırmak için uygulamalı davranış analizine dayalı çeşitli öğretim teknikleri kullanılmaktadır. Özellikle eğitimin ilk aşamalarında becerilerin edinimi ve akıcılığını sağlamak için ayırık denemeli öğretime yer verilmektedir. Ayırık denemeli öğretim; davranış öncesi uyaran, davranış ve davranış sonrası uyaranlardan oluşan denemelerin art arda gelmesiyle gerçekleştirilen uygulamalardır. Eğitim ilerledikçe genelleme ve kalıcılık sağlamak için fırsat öğretimi gibi farklı uygulamalara yer verilmektedir (Dib ve Sturmey, 2007; Ferraioli, Hughes ve Smith, 2005; Kırcaali-İftar, 2007; Sarokoff ve Sturmey, 2004).

d. Çocuğun güçlü yönleri ve yetersizlikleri temelinde tüm beceri alanlarına yönelik hedefleri içeren geniş kapsamlı ve bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanmaktadır.

e. Eğitim programında temel olarak ilk iki yıl taklit, eşleme, sınıflama, alıcı dil, ifade edici ve soyut dil ile oyun becerilerine ağırlık verilmektedir. Üçüncü yıldan itibaren ise duyguları ifade etme, akademik eğitim öncesi beceriler, gözleyerek öğrenmeye yönelik hedefler eğitim programına alınmaktadır. Ayrıca, özellikle ilk yıl problem davranışlara yönelik uygulamaların gerçekleştirilmesi, ikinci yıldan itibaren de toplumsal ortamlara ve okula katılımın hedeflenmesi söz konusudur.

f. Problem davranışlara yönelik olarak ayrımlı pekiştirme ve sönme gibi uygulamalı davranış analizine dayalı davranış değiştirme ilkeleri kullanılmaktadır.

g. Genel olarak, uygulamalı davranış analizine dayalı eğitimler ev-temelli ve kurum/okul-temelli modeller olarak sürdürülmektedir. Ancak yoğun davranışsal eğitim sunan programların pek çoğu ev-temellidir. Ev-temelli yoğun davranışsal eğitimlerde, eğitimin ilk aşamaları çocuğun doğal öğrenme ortamı olan evde gerçekleştirilmekte; yoğun davranışsal eğitimlerin esas amacı olan çocuğun normal gelişen akranları ile birlikte eğitim almasını sağlamak için ise aşamalı olarak eğitimlerin toplumsal ortamlarda ve okul ortamlarında sürdürülmesi planlanmaktadır (Eikeseth, Smith, Jahr ve Eldevik, 2002; Eldevik, Eikeseth, Jahr ve Smith, 2006; Harris ve Handleman, 2000).

h. Eğitim için eğitimciler ve davranış analizi uzmanlarından oluşan ekipler kurulmaktadır. Eğitimciler doğrudan eğitim sunan kişilerdir. Psikoloji ya da eğitim alanlarında öğrenim gören üniversite öğrencileri veya lise mezunu kişiler bu görevi yapabilmektedir. Bu kişilere davranış analizi uzmanları tarafından eğitim verilmektedir. Ekipte yer alan davranış analizi uzmanlarıysa ilgili alanda en az lisans derecesine ve davranış analistliği sertifikasına sahip kişilerdir. Uzmanlar eğitimcilerle ön eğitim verme, uygulama ortamında eğitimcilerle danışmanlık sunma vb. sorumluluklara sahiptirler. Ayrıca, tüm ekibin çalışmalarını yönlendiren bir program koordinatörü bulunmaktadır. Aileler de eğitimci ya da gözlemci olarak ekipte rol alabilmektedirler (Bibby, Eikeseth, Martin, Mudford, ve Reeves, 2001, 2002; Birnbrauer ve Leach, 1993; Cohen, Amerine-Dickens ve Smith, 2006; Eikeseth ve diğ., 2002; Eldevik ve diğ., 2006; Kırcaali-İftar, 2007; Stoelb, Yarnal, Miles, Takahashi, Farmer, ve McCathren, 2004).

i. Diğer çocuk ve yetişkinleri gözleyerek öğrenme fırsatları sağlanmaktadır. Örneğin, çocuğun eğitim süresince kardeşleriyle ya da akranlarıyla oyun gruplarında yer alması, ilerleyen aşamalarda ise kaynaştırma ortamlarında olması sağlanarak, gözleyerek öğrenmeye olanak tanınmaktadır (<http://www.lovaas.com/approach-detailed.php>).

k. Eğitimin erken yaşlarda, tercihen 4-5 yaştan önce, başlaması amaçlanmaktadır. Örneğin, Lovaas Enstitüsü ve Wisconsin Early Autism Project (WEAP) iki-sekiz yaş arası

çocukları programlarına kabul etmektedir (<http://www.lovaas.com/approach-detailed.php>; <http://www.wiautism.com/defined.php>).

İzleyen bölümde, otistik çocuklar için yoğun davranışsal eğitimle ilgili araştırmalara yer verilmektedir.

1.4. Otistik Çocuklara Yönelik Yoğun Davranışsal Eğitimle İlgili Araştırmalar

Yoğun davranışsal eğitimle ilgili araştırmalar; betimsel ve bağıntısal, geriye dönük değerlendirmeli/nedensel karşılaştırmalı (retrospective/causal-comperative) ve deneysel araştırmalar olarak üç gruba ayrılarak incelenmiştir.

1.4.1. Betimsel ve Bağıntısal Araştırmalar

Perry, Cohen ve DeCarlo (1995) yürüttükleri vaka çalışmasında otizm tanısı konmuş biri kız, diğeri erkek iki kardeşe Lovaas'ın (1981) orijinal çalışması temelinde sunulan davranışsal eğitimin etkilerini incelemişlerdir. Eğitim, kız çocuk 23 ve erkek çocuk 25 aylıkken başlamıştır. Veriler, Vineland Uyumsal Davranış Ölçeği, okul kayıtları, öğretmen raporları ve uzman değerlendirmeleriyle toplanmıştır. Onyediy ay sonraki bulgular her iki çocuğun da otizm tanı ölçütlerini karşılamadığını ve normal gelişen akranlarının devam ettikleri sınıflarda eğitimlerini sürdürdüklerini göstermiştir.

Lynch (1998), yedi yaşındaki otistik bir çocuğa uygulanan yoğun davranışsal eğitimle ilgili bir vaka çalışması yürütmüştür. Eğitim düzenli danışmanlık hizmeti alan anne ve öğretmenler tarafından haftada 30 saatin üzerinde sunulmuştur. Lovaas programı temelindeki eğitimde ağırlıklı olarak taklit ve sözel beceriler çalışılmıştır; ancak, okuma-yazma ve özbakım gibi alanlara da yer verilmiştir. Bir yıl sonraki değerlendirme sonuçları, başta dil olmak üzere hedeflenen alanlarda olumlu gelişmeleri ve kendini uyarıcı davranışlarda azalmayı göstermiştir.

Weiss (1999), erken dönemlerdeki öğrenme oranının sonraki öğrenme oranlarında yordayıcı bir unsur olabileceği varsayımından hareketle gerçekleştirdiği çalışmasında, yoğun davranışsal eğitim sonuçlarıyla ilk yıllardaki öğrenme oranları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın katılımcıları haftada 40 saat ev-temelli yoğun davranışsal eğitim alan ve eğitime başladıklarında ortalama 41,5 aylık olan 20 otistik çocuktur. Eğitimin başlangıcında ve iki yıl sonra otizm belirtilerinin yoğunluğuna ve uyumsal becerilere yönelik ölçümler yapılmıştır. Ayrıca, ilk becerilerin ve sonraki karmaşık becerilerin edinimi, uygulama veri kayıtlarından değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulguları, iki yıl sonraki yoğun davranışsal eğitim sonuçlarıyla ilk yıllardaki öğrenme oranlarının orta

düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Başlangıçta hızlı öğrenenler hızlı edinim oranları göstermeye devam etmişler, daha hızlı öğrenmişler ve uyumsal becerilerde daha büyük değişiklikler göstermişlerdir. Ayrıca, 20 çocuğun yedisi desteksiz tam zamanlı normal eğitime, sekizi destekle tam zamanlı normal eğitime başlarken; beş çocuk özel eğitim almaya devam etmiştir. Bu çalışma, ilk yıllardaki öğrenme oranlarının yordayıcılığına ilişkin bulguların yanı sıra yoğun davranışsal eğitimin otistik çocuklar üzerindeki etkisini destekleyen bulgular da sunmuştur.

Luiselli, Cannon, Ellis, ve Sisson (2000), otistik çocuklara yönelik davranışsal eğitimin sonuçlarını etkileyebileceği düşünülen eğitime başlama yaşı ve eğitim yoğunluğu değişkenlerini araştırmışlardır. Araştırma için özel bir eğitim kurumundan (The May Center-Massachusetts), Lovaas (1987) tarafından geliştirilmiş ev-temelli davranışsal eğitim alan otizm ya da yaygın gelişimsel bozukluk tanılı çocuk evreninden 16 çocuk yansız atamayla seçilmiştir. Bu çocukların sekizi üç yaşın altında ve sekizi üç yaşın üstünde eğitim almaya başlamıştır. Araştırmada haftalık eğitim saati (çocuk ve ailelerinin her hafta aldıkları hizmet saati), eğitimin aylık toplam süresi ve eğitimin toplam süresi dikkate alınmıştır. Ayrıca, eğitim öncesi ve sonrası 0-36 aylık çocuklar için uygulanmış olan Early Learning Accomplishment Profile (ELAP; Glover ve diğ., 1988) ve 36-72 aylık çocuklar için uygulanmış olan Learning Accomplishment Profile (LAP; Sanford, ve Zelman, 1981) sonuçları açısından karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu araçlar, altı gelişim alanında (iletişimsel, bilişsel, ince devinsel, kaba devinsel, sosyal-duygusal ve özbakım) becerileri değerlendirme amaçlı kontrol listeleridir. Araştırmanın bulguları; üç yaştan sonra eğitime katılanların haftalık eğitim saatinin anlamlı derecede daha fazla olduğunu, üç yaşın altında başlayanlarda da eğitimin aylık toplam süresinin ve eğitimin toplam süresinin daha fazla olduğunu göstermiştir. Her iki grupta da altı beceri alanında anlamlı değişiklikler bulunmuştur; ancak, gruplar arasında bu değişikliklerin derecesi açısından anlamlı farklılık görülmemiştir. İletişim, bilişsel ve sosyal-duygusal alanlarda tüm çocuklar için genel gelişimin yordayıcısı olarak, eğitimin aylık toplam süresi bildirilmiştir.

Smith, Buch ve Gamby (2000), otizm ya da başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk tanısı konmuş ve eğitimin başlangıcında ortalama 36 aylık olan altı çocukta aile-yönlendirmeli yoğun davranışsal eğitimin çıktılarını incelemişlerdir. Lovaas McEachin ve Smith (1998) tarafından geliştirilen program temelinde haftada ortalama 26 saat sunulan eğitim, aileler tarafından bulunan eğitmenler tarafından yürütülmüştür. Araştırma bulguları, ilk beş ay süresince bir çocuk dışında tüm çocukların alıcı dil, sözel olmayan taklit ve sözel taklitte yeni beceriler kazandıklarını göstermiştir. Ayrıca, iki

çocuğun da ifade edici dil alanında gelişme gösterdiği belirlenmiştir. Çocuklar beş-sekiz yaşlarındayken yapılan izleme çalışmasında; iki çocuğun zeka, dil ve uyumsal beceri alanlarında önemli gelişmeler gösterdiği görülmüştür. Ayrıca, ailelerin bulduğu eğitimcilerin, klinik tarafından belirlenen eğitimciler kadar tutarlı olmasa da, çoğu zaman ayırık deneme işlemlerini doğru olarak uyguladıkları belirlenmiştir. Son olarak da, araştırma bulguları, eğitim süresince ve sonrasında ebeveyn stres düzeyinin normal, hoşnutluğun ise yüksek olduğunu göstermiştir.

Harris ve Handleman (2000), araştırmalarında yoğun davranışsal eğitime katılan çocukların sonraki eğitsel yerleştirmelerinde eğitime girişteki yaş ve zeka puanı değişkenlerinin rolünü incelemişlerdir. Araştırmada 31-65 aylıkken haftada 35-45 saat merkez temelli yoğun davranışsal eğitime katılan 27 otistik çocuğun 4-6 yıl sonraki eğitsel yerleştirme durumları araştırılmıştır. Bulgular, programa girişteki yüksek zeka puanının ve daha küçük yaşta programa başlamanın, normal eğitim sınıflarına yerleştirilmede belirleyici rolü olduğunu göstermiştir. Düşük zeka puanının ve eğitime girişte daha büyük yaşta olmanın ise, özel eğitim sınıfına yerleştirilmede belirleyiciliği belirtilmiştir. Ancak, büyük yaşta ve düşük zeka puanına sahip çocuklarda da eğitimin sonunda zeka puanlarında artış gözlenmiştir.

Diğer bir araştırma; Bibby ve diğerleri (2001, 2002) tarafından küçük yaştaki otistik çocuklar için aile yönlendirmeli davranışsal eğitimin sonuçlarını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 25 farklı erken eğitim danışmanından Lovaas'ın yoğun davranışsal eğitim modeline dayalı olarak haftada 30-40 saatlik ev temelli davranışsal eğitim hizmeti alan 66 otistik çocuk katılmıştır. Çalışmanın başlangıcında ve 12 ay sonra zeka, dil ve uyumsal beceri özelliklerine yönelik ölçümler yapılmıştır. Ayrıca çocukların yaşı, eğitim süresi, eğitim yoğunluğu, ödemeler, eğitim personeli, ek eğitimler ve okul yerleştirmeleriyle ilgili bilgiler; aile görüşmelerinden öğrenilmiştir. Araştırmanın bulguları 12 ay sonunda zeka yaşı, uyumsal beceri ve dil becerilerinde ilerlemeler olduğunu göstermiştir. Ancak, zeka ölçümlerindeki önemli ilerlemelere rağmen bu ilerlemenin gelişimsel yetersizlikleri azaltmak için yeterli olmadığı belirtilmiştir. Bulgular, 43 aylıktan küçük yaşta eğitime başlayanların ve ilk zeka ölçümlerinde daha yüksek puan alanların zeka yaşlarında daha fazla ilerlemeler olduğunu göstermiştir.

Boyd ve Corley (2001), küçük yaştaki otistik çocuklar için yoğun davranışsal eğitimin etkilerine ilişkin bulgular sunmuşlardır. Araştırmada bir kurumdan ortalama 23 ay yoğun davranışsal eğitim alan otizm tanılı 19 çocukla, başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk tanılı üç çocuk olmak üzere toplam 22 çocuk, Lovaas'ın (1987)

iyileşme ölçütlerine (normal zeka bölümü, normal sınıfa desteksiz devam, normal gelişen akranlardan ayırt edilememe) göre otizmden kurtulmayı başarıp başaramadıkları bağlamında değerlendirilmişlerdir. Araştırmada katılımcıların zeka düzeyleri, okul ve klinik gözlemler yoluyla, çocukların zihinsel yetersizliği olup olmadığı temelinde gerçekleştirilen ölçümlere göre belirlenmiştir. Ayrıca; ilerleme raporları, katılımcıların değerlendirme sırasındaki bireyselleştirilmiş eğitim programları ve okullardan alınan en son psikolojik değerlendirme raporları temelinde katılımcılardaki gelişmeler saptanmıştır. Eğitime yönelik ebeveyn görüşlerini belirlemek amacıyla da ebeveynlere anket uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre katılımcıların hiçbirinde Lovaas'ın ölçütlerine göre iyileşme olmamıştır. Bulgular, yedi çocuğun normal zeka puanına ulaşmış olduğunu ve bu çocukların üçünün bire-bir destekle kaynaştırma ortamlarında eğitim almaya başladıklarını, dördünün ise özel eğitim sınıflarına yerleştirildiklerini göstermiştir. Onbeş çocukta ise zihinsel yetersizlik ve tipik otizm tanısı devam etmiştir. Araştırmanın diğer bir bulgusu ise, ebeveynlerin eğitim ve sonuçlardan yüksek oranda hoşnut olduklarıdır.

Yoğun davranışsal eğitimle ilgili diğer bir araştırma, Green ve diğerleri (2002) tarafından gerçekleştirilmiş olan bir vaka çalışmasıdır. Araştırmanın katılımcısı olan otizm için yüksek risk taşıyan bir kız bebek, bir yaş iki aylıkken uygulamalı davranış analizi eğitimine alınmış ve dört yaş beş aylık olana dek eğitim sürmüştür. Program modeli ve süreci otistik çocuklar için yoğun uygulamalı davranış analizi alanyazınından sağlanmıştır (örneğin, Lovaas, 1987). Ayrıca, erken çocukluk gelişimi alanyazını, çok küçük yaştaki otistik çocuklarla yürütülen araştırmalar ve araştırmacıların kendi klinik deneyimlerinden çeşitli uyarlamalar yapılmıştır. Program için hedef beceriler ise; araştırma alanyazınından, otistik çocuklar için yoğun uygulamalı davranış analizi üzerine yayımlanmış program kılavuzlarından (örneğin; Lovaas ve diğ., 1981), çocuk gelişimi kaynaklarından ve katılımcıya ilişkin yapılan değerlendirmelerden seçilmiştir. Araştırma verileri; bilişsel, iletişimsel ve uyumsal becerilere yönelik standart testler ve doğrudan gözlemlerle toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, katılımcı tüm gelişim alanlarında yaşı düzeyinde ya da yaşının üzerinde işlevde bulunur duruma gelmiştir. Ayrıca, dördüncü yılın sonunda normal bir devlet okulunun anaokuluna herhangi bir özel eğitim desteği almaksızın devam etmeye başlamıştır.

Yamamoto ve Nakano (2002) tarafından gerçekleştirilmiş olan diğer bir çalışmada, Lovaas'ın orjinal çalışması temelinde sunulan yoğun davranışsal eğitimin etkileri incelenmiştir. Birinci vaka çalışmasında, üç yıl dört aylık otistik bir kız çocuğuna bir lisans

üstü öğrenci ve iki lisans öğrencisi tarafından, iki yıl sekiz ay boyunca haftada 10 saat sunulan yoğun davranışsal eğitim ve ebeveyn eğitimi sonuçları incelenmiştir. Eğitimin uzun dönemli etkileri; zeka, uyumsal beceri ve dil testleri uygulanarak ve okul yerleştirmesine bakılarak belirlenmiştir. Kısa dönemli etkiler ise, Erken Öğrenme Ölçme Aracı (Early Learning Measurement) kullanılarak saptanmıştır. Bulgular, zeka puanı ve dil puanlarında uzun dönemli anlamlı gelişmeleri göstermiştir. Ayrıca, katılımcının bireysel eğitimin üçüncü yılından sonra destekle normal sınıfa yerleştirildiği de bildirilmiştir. İkinci vakada haftada 20-25 saatlik davranışsal eğitim ile kaynaştırmanın desteklenmesi ve öğrenci-terapist eğitimleri incelenmiştir. Araştırma kapsamında iki yıl iki aylık yaygın gelişimsel bozukluk tanısı olan bir erkek çocuğa, evde öğrenci eğitmenler tarafından yoğun davranışsal eğitim sunulmuştur. Ayrıca, katılımcının beden eğitimi sınıfına katılımı sağlanmıştır. Eğitimin sonuçları birinci vaka için kullanılan testlerle ölçülmüştür. Bulgular zeka, uyumsal beceriler ve dil puanlarında büyük artışlar olduğunu göstermiştir.

Hasting ve Symes (2002), yoğun davranışsal eğitim sonuçlarını yordayabileceği düşünülen bir değişken olarak çocuklara eğitim sunan eğitmenlerin bu role ilişkin öz-yeterlikleri hakkındaki görüşlerini incelemişlerdir. Bu bağlamda araştırmacılar kendi çocuklarının eğitmeni olarak çalışan 85 annenin kendi eğitmenlik yeterliklerine ilişkin algılamaları ile program ekibinden sunulan destek ve otizm belirtilerinin yoğunluğu arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmanın bulguları, çocukta otizm belirtilerinin yoğun olmasının, yoğun davranışsal eğitim ekibi tarafından anneye sağlanan desteğin az olmasının ve annenin stres düzeyinin yüksek olmasının annenin eğitmen rolünde kendisini yeterli bulmamasında yordayıcı rolü olabileceğini göstermiştir.

Devlin ve Harber (2004), ebeveyn ve okul çalışanlarının işbirliği yaparak evde ve okulda yürüttükleri davranışsal eğitimin etkilerini değerlendirmişlerdir. Araştırmanın katılımcısı beş yaşında otistik bir erkek çocuktur. Çocuğa ailesi, özel eğitim öğretmeni, kaynak öğretmen, dil/konuşma terapisti tarafından haftada toplam 20-24 saat davranışsal eğitim verilmiştir. Bu kişilere uygulamalı davranış analizi uzmanı tarafından düzenli danışmanlık hizmeti de sağlanmıştır. Ekip tarafından hazırlanan programda dikkat, taklit, dil, akademik-öncesi ve özbakım beceri alanlarından hedefler yer almıştır. Eğitim öncesi ve 28 haftalık uygulama sonrasında gerçekleştirilen değerlendirmelerin sonuçları, programda yer alan tüm beceri alanlarında anlamlı ilerlemeler olduğunu göstermiştir.

Stoelb ve diğerleri (2004), yoğun davranışsal eğitim alan otistik çocuklarda eğitim sonuçlarının yordayıcısı olabilecek değişkenleri araştırmışlardır. Araştırmanın katılımcıları ev, okul ya da günlük bakım ortamlarında, yoğun davranışsal eğitimle ilişkili basılı

programlar temelinde en az bir yıl yoğun davranışsal eğitime katılmış olan 19 otistik çocuktur. Araştırmada çocukların tıbbi geçmişlerinin, demografik bilgilerinin, işlevde bulunma düzeylerinin, ailelerinin ve aldıkları eğitime ilişkin verilerin incelenmesi sonucunda belirlenen 15 değişken değerlendirilmiştir. Bulgular, eğitim sonuçlarına göre en fazla ilerleme gösteren çocukların, eğitim öncesinde dil becerileri ile normal fiziksel görünümüne sahip olan ve küçük yaşta eğitime başlayan çocuklar olduğunu göstermiştir.

Butter ve diğerleri (2006), dört-sekiz yaşlarında yoğun davranışsal eğitim alan otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik tanıılı sekiz çocuğun vaka betimlemelerini sunmuşlardır. En az iki yıllık eğitim sonrası değerlendirme zamanında çeşitli özel eğitim destekleriyle normal eğitim ortamlarına devam eden çocukların otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik tanıları için söz konusu olan davranış ölçütlerini karşılamadıkları belirlenmiştir. Ayrıca; zeka, uyumsal davranışlar ve akademik başarı puanlarında da artışlar söz konusudur. İncelenen vakalar otizm spektrum bozukluğunda öğrenme iyileşmesinin (learning recovery) mümkün olabileceğini ve bunun yoğun davranışsal eğitimle ilişkili olabileceğini gösteren diğer araştırma bulgularını desteklemektedir.

Weiss ve Delmolino (2006) ise, Rutgers Otizm Programı doğrultusunda yoğun ev-temelli davranışsal eğitim alan 20 otistik çocuğun ilk öğrenme oranlarının dört yıl sonraki sonuçlarla ilişkisini incelemişlerdir. Katılımcılar ilk iki yıl evde, sonraki iki yıl okul ve evde olmak üzere toplam dört yıl eğitim almışlardır. Eğitim öncesinde ve sonrasında katılımcıların uyumsal becerileri ve otizm belirtileri değerlendirilmiştir. Ayrıca, katılımcıların dört yıl sonraki okul yerleştirmeleri belirlenmiştir. Bulgular, becerilerin ilk edinim oranlarının okul yerleştirmeleri, otizm belirtilerinin yoğunluğu ve uyumsal becerilerle önemli derecede ilişkili olduğunu göstermiştir. Bir başka deyişle, ilk beceri edinimleri hızlı olan çocukların uyumsal becerilerinde önemli kazanımlar, otistik belirtilerinin şiddetinde ise azalmalar belirlenmiştir.

Symes, Remington, Brown ve Hasting (2006), erken yoğun davranışsal eğitimin sonuçlarını etkileyebileceği varsayılan eğitmen performansının niteliğiyle ilişkili bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın amacı, küçük yaştaki otistik çocuklara ayırık denemelerle öğretim süreciyle yoğun davranışsal eğitim sunmada eğitmenlerin yeterliklerini arttırdığı ya da azalttığı düşünülen etmenleri (eğitmen, çocuk, uygulama özellikleri vb.) araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda, otistik çocuklara ayırık denemeli öğretim formatıyla ev temelli erken eğitim sunan 90 eğitmenle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmanın

bulguları; eğitimci ve çocuk özellikleri, eğitmenlere verilen ilk eğitim, devam eden danışmanlık ve kullanılan eğitim tekniklerini içeren çeşitli etmenlerin ayrı deneme sunumunu etkilediğini göstermiştir. Ayrıca eğitmenlerin, sevimli ve uyumlu çocukların eğitimin etkililiğini artırdığı yönünde görüşleri olmuştur. Eğitmenler, uygulamalı davranış analizi birikiminin etkili uygulamada önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öte yandan, çocuğun yavaş ilerlemesinin, problem davranışların, karmaşık eğitim işlemlerinin, eğitim sırasında gözleniyor olmanın ise eğitimin etkililiğini azalttığını düşündükleri ortaya konmuştur.

Yukarıda sıralanan araştırmalar, yoğun davranışsal eğitimin eğitim sürecine ve etkilerine ilişkin önemli bilgiler sağlamakla birlikte, deney ya da kontrol gruplarının olmaması nedeniyle neden-sonuç ilişkisine yönelik bir kestirimde bulunmada ya da neden-sonuç ilişkisi kurmada yetersizdir. Ayrıca, bu grupta incelenen araştırmaların; (a) kullanılan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirliklerine ilişkin sorunlar olması (Butter ve diğ., 2006; Weiss, 1999), (b) uygulama güvenirliği yapılmaması (Boyd ve Corley, 2001); (c) ilk beş aydan sonra devam eden eğitim hakkında yeterli bilgi verilmemesi (Smith ve diğ., 2000); (d) çocuk ve aile özelliklerine ilişkin bilgilerin toplanmamış olması (Weiss ve Delmolino, 2006; Weiss, 1999), (e) sosyal, davranışsal ve bilişsel çıktılarına yönelik çoklu değerlendirmelerin yapılmaması (Harris ve diğ., 1991; Luiselli ve diğ., 2000), (f) zeka puanı verisinin olmaması (Weiss ve Delmolino, 2006; Weiss, 1999) gibi sınırlılıkları da söz konusudur. Araştırmacılar sonraki araştırmalarda bu sınırlılıkların göz önüne alınmasını önermişlerdir.

İzleyen üç bölümde ise, geriye dönük değerlendirmeli araştırmalar ve deneysel araştırmalarla ilgili bilgiler sunulmaktadır.

1.4.2. Geriye Dönük Değerlendirmeli Araştırmalar

Smith, Eikeseth, Klevstrand ve Lovaas, (1997) ileri derecede zihin yetersizliği olan otizm tanılı okul öncesi dönem çocuklarda yoğun davranışsal eğitimin etkilerini geriye dönük olarak incelemişlerdir. Uygulamacıların uygunluğu temelinde alacakları eğitim türüne karar verilmiş olan katılımcılar, yoğun davranışsal eğitim almış olan uygulama grubu (n=11) ve daha az yoğun eğitim almış olan kontrol grubu (n=10) olarak iki gruba ayrılmıştır. Oluşturulan bu gruplar yaş, zeka bölümü, dil becerileri, problem davranışlar, duyuşsal eksiklikler, yetişkinleri reddetme değişkenleri bakımından eşlenmişlerdir. Eğitim öncesinde gruplar arasında bu değişkenler bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır. Katılımcıların zeka, dil, işlevde bulunma düzeyleri; kayıtlardaki

bilgilere dayalı olarak karşılaştırılmıştır. Her iki gruptaki her bir çocuğa Lovaas ve diğerlerinin (1980) eğitim el kitabı temelinde eğitim verilmiştir. Ancak, uygulama grubuna bu eğitim en az iki yıl süreyle haftada en az 30 saat verilirken, kontrol grubundaki çocuklara en fazla iki yıl süreyle haftada en fazla 10 saat verilmiştir. Bulgular, uygulama grubundaki çocukların zeka puanlarında daha fazla artış olduğunu ve ifade edici dil alanında daha fazla gelişme olduğunu göstermiştir. Ayrıca, her iki gruptaki çocukların da davranış problemlerinde azalma olduğu belirtilmiştir.

Sheinkopf ve Siegel (1998), yaşları 23-47 ay arasında değişen otistik çocuklar üzerinde yoğun davranışsal eğitimin etkilerini geriye dönük olarak değerlendirmişlerdir. Ebeveynlerinin tercihi temelinde farklı eğitimler alan katılımcılardan uygulama (n=11) ve kontrol grubu (n=11) oluşturulmuştur. Gruplar takvim yaşı, zeka yaşı, tanı, eğitim süresi, ön-test ve son-test arasında geçen süre değişkenleri açısından eşlenmeye çalışılmıştır. Uygulama grubundaki çocuklar uzmanların desteğiyle ebeveynleri tarafından Lovaas ve diğerlerinin (1980) öğretim el kitabı temelinde en az iki yıl yoğun davranışsal eğitim almışlardır. Kontrol grubundaki çocuklara ise geleneksel, okul temelli ve bire-bir eğitim verilmiştir. Bulgular, eğitim sonrasında uygulama grubundaki çocukların zeka testinden daha yüksek puan aldıklarını göstermiştir. Ayrıca, uygulama grubundaki çocukların halen otizm tanı ölçütlerini karşılamalarına rağmen otizm belirtilerinin şiddetinde azalma bulunmuştur.

Eldevik ve diğerleri (2006) de araştırmalarında, eğitim kayıtları ve vaka danışmanlarının doldurduğu anketler temelinde alınan kararlar sonucunda davranışsal eğitim (n=13) ve eklektik eğitim (n=15) almış olan grupların kazanımlarını geriye dönük olarak incelemişlerdir. Gruplardaki otizm ve zihinsel yetersizlik tanılı çocukların; zeka, dil, uyumsal beceriler ve uygun olmayan davranışlar bakımından eğitim öncesi ve eğitimden iki yıl sonraki performansları, kayıtlardaki bilgilere dayalı olarak karşılaştırılmıştır. Tüm çocuklar altı yaşından önce eğitime başlamışlardır ve araştırmanın gerçekleştirildiği zamanda anaokulu ya da birinci sınıfa devam etmektedirler. Her iki gruptaki çocuklar kurumda ve eğitim ekibiyle ailelerin kararları doğrultusunda 10-20 saat bire-bir eğitim almışlardır. Yoğun davranışsal eğitim grubuna sunulan eğitim Lovaas (1981) ve Maurice, Green ve Luce (1996) eğitim kitabı temelindedir. Eklektik eğitim grubu ise, çeşitli eğitim yöntemlerinin (uygulamalı davranış analizi, alternatif iletişim, duyuşal-devinsel terapi, TEACCH) unsurların çocuğun bireysel özelliklerine göre birlikte kullanılmasıyla oluşan eğitim almıştır. Her iki grup arasında eğitim öncesinde bağımlı değişkenler açısından fark olmadığı belirlenmiştir. İki yıl sonra ise davranışsal eğitim grubunun pek çok alanda diğer

gruba göre daha büyük kazançlara sahip olduğu gör÷lmüştür. Ayrıca, eğitimin başlangıcındaki zihinsel işlev, alıcı dil ve ifade edici dil puanlarının, eğitim sonrasındaki puanları yordayıcı değişkenler olduğu da belirlenmiştir.

Bu grupta ele alınan araştırmalar, yoğun davranışsal eğitimi yoğun olmayan davranışsal eğitimle ya da farklı eğitimlerle karşılaştırarak, uygulama etkilerine ve olası neden-sonuç ilişkilerine yönelik bilgiler sağlamaktadır. Ancak, araştırmaların geriye dönük değerlendirmeli olmaları önemli bir sınırlılıktır. Bir başka deyişle, gruplar araştırmacılar tarafından oluşturulmamıştır ve eğitimler araştırmacılar tarafından planlanmamıştır. Ayrıca; uygulama güvenirliği yapılmaması, davranışın doğrudan gözlemi yerine sadece standart testlere dayalı ölçümlerin yapılması, değerlendirmelerin uygulama ve araştırmadan bağımsız bir uzman tarafından yapılmaması da bu araştırmaların sınırlılıklarındandır.

1.4.3. Deneyisel Araştırmalar

Bu bölümde konuyla ilgili yarı-deneyisel (quasi-experimental design) ve tam-deneyisel (full/true experimental design) araştırmalara yer verilmiştir.

1.4.3.1. Yarı-Deneyisel Araştırmalar

Lovaas (1987), otistik çocuklarda erken yoğun davranışsal eğitimle ilgili ilk deneyisel araştırmayı gerçekleştirmiştir. Araştırmanın katılımcıları dört yaşın altında 38 otistik çocuktur. Katılımcılar, yoğun davranışsal eğitim için başvuranlar arasından sırası gelenlerin deney grubuna atanmasıyla (n=19); sırada bekleyenlerin ise, daha az yoğun eğitim alan kontrol grubuna atanmasıyla (n=19), iki gruba ayrılmıştır. Bu gruplara ek olarak yakın bir kurum tarafından izlenen ancak hiçbir zaman bu programa katılmayan 21 otistik çocuktan oluşan ikinci bir kontrol grubu da araştırmaya katılmıştır. Katılımcılara öntest ve sontest olarak zeka testleri uygulanmıştır; ayrıca, kendini uyarıcı davranışlar, oyun davranışları ve sözcük dağarcığı davranışsal gözlemlerle değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol grupları arasında araştırmanın başında bağımlı değişkenler (takvim yaşı, zeka yaşı, belirtilerin yoğunluğu, dil ve oyun becerileri) açısından fark olmadığı belirlenmiştir. Deney grubundaki her bir çocuğa iyi eğitim almış öğrenci terapistler tarafından, Lovaas ve diğerlerinin (1980) eğitim el kitabı temelinde en az iki yıl süreyle haftada ortalama 40 saat eğitim verilmiştir. Birinci kontrol grubundaki çocuklara ise benzer eğitim haftada en fazla 10 saat süreyle verilmiştir. Diğer kontrol grubu ise yoğun davranışsal eğitim almamıştır. Araştırmanın bulguları, deney grubundaki katılımcılarda, kontrol gruplarına kıyasla çok

daha olumlu sonuçlar alındığını göstermiştir. Deney grubunun %47'si normal zeka sınırlarına ulaşarak kaynaştırma ortamlarında eğitimlerini sürdürürken; %40'ı hafif düzeyde, %10'u ise ileri düzeyde zihinsel yetersizlik göstermeye devam etmiştir. Öte yandan, her iki kontrol grubundaki katılımcıların sadece %2'si normal sınıflara yerleştirilebilmiştir ve %45'i orta derece zihinsel yetersizlik, %53'ü ise ileri derecede zihinsel yetersizlik göstermeye devam etmiş olup, özel eğitim sınıflarına yerleştirilmişlerdir. Bulgular, iki kontrol grubu arasında bir fark olmadığını göstermiştir ve bu durum birinci kontrol grubuna sunulan yoğun olmayan eğitimin önemli bir ilerlemeye yol açmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

Yukarıda yer alan çalışmanın ardından McEachin ve diğerleri (1993), birinci çalışmanın izlemesini yapmak amacıyla birinci çalışmadaki katılımcıları ortalama 11,5 yaşındayken tekrar değerlendirmişlerdir. Ayrıca, birinci çalışmada birinci sınıfın sonunda en iyi çıktılara sahip olan (best-outcome) çocukların otistik belirtilerinden ne derece kurtulduklarını da araştırmışlardır. Araştırmada, zekayı ve uyumsal becerileri ölçmek için standart testler ve davranış sorunlarını belirlemek için ölçekler kullanılmıştır. Bulgular, deney grubundaki katılımcıların bilişsel işlev düzeylerini koruduklarını; daha açık bir ifadeyle, zeka ve uyumsal beceri testlerinde halen kontrol grubundan yüksek puanlar aldıklarını göstermiştir. Önceki çalışmadaki en iyi çıktılara sahip olan dokuz katılımcının sekizinin ise önemli ve kalıcı kazanımlara sahip olduğu ve normal işlev gösteren bireyler olarak tanımlanabildikleri, bulgular arasındadır.

Birnbrauer ve Leach (1993) ise, Lovaas tarafından ABD'de geliştirilen yoğun davranışsal eğitimi Avustralya'da yineleme amacı taşıyan Murdoch Early Intervention Programının (MEIP) çıktılarını incelemişlerdir. Otizm ya da başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk tanılı, eğitime giriş yaşları 24-38 ay arasında değişen katılımcılar program koordinatörü ve aile tercihinə göre deney (n=9) ya da kontrol (n=9) grubuna atanmışlardır. Gruplar eğitim başlamadan önce yaş, dil, zeka, kişilik özellikleri, anne stres düzeyi ve belirtilerin yoğunluğu bakımından eşlenmiştir. Deney grubundaki katılımcılar 24 ay boyunca haftada ortalama 19 saatlik yoğun davranışsal eğitim almışlardır. Katılımcılara öntest ve sontest olarak zeka, dil, uyumsal beceri ve kişilik testleri uygulanmıştır. Ayrıca, davranışsal gözlemlerle oyun, yönerge izleme, taklit, kendini uyarıcı davranışlar ve problem davranışlar değerlendirilmiştir. Bunların dışında ailelere aile stresi ölçeği uygulanmıştır. Bulgular, orijinal çalışmadaki (Lovaas, 1987) kadar büyük olamasa da, deney grubundaki çocuklarda önemli değişimler olduğunu göstermiştir.

Eikeseth ve diğerkleri (2002) araştırmalarında dört-yedi yaşlarındaki otistik çocuklara uygulanan yoğun davranışsal eğitimi değerlendirmişlerdir. Araştırmada uygulamacıların uygunluğuna göre oluşturulan okul ortamında yoğun davranışsal eğitim alan (n=13) ve yoğun eklektik özel eğitim hizmeti alan (n=12) iki grup karşılaştırılmıştır. İki grup arasında eğitim başlamadan önce takvim yaşı, zeka yaşı, dil ve uyumsal beceri alanlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Her iki gruptaki çocuklar da bir yıl boyunca anaokulu ve ilkokullarda, eğitmenlerden haftada en az 20 saat eğitim almışlardır. Eklektik uygulama grubundaki tüm çocuklara yoğun davranışsal eğitimin yanı sıra TEACCH ve duyuusal-devinsel terapiler de verilmiştir. Araştırmada; haftalık bire-bir sunulan toplam eğitim saatine, her bir ocuk için eğitim hedeflerine ve eğitmenlerin eğitim düzeylerine yönelik olarak veriler toplanmıştır. Ayrıca, ntest ve sontest olarak zeka, görsel-uzamsal beceri, dil ve uyumsal beceri testleri uygulanmıştır. Bulgular, yoğun davranışsal eğitim alan 13 çocuğun eklektik eğitim alan 12 çocuğa göre anlamlı derecede daha fazla gelişme gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, eğitim öncesindeki zeka puanıyla görsel-uzamsal beceri, dil ve uyumsal beceri düzeylerinin; davranışsal eğitim grubundaki çocuklar için tüm sonuçları yordayan değişkenler olduğu belirtilmiştir. Ek olarak bu araştırma, dört-yedi yaşındaki bazı otistik çocukların da, yoğun davranışsal eğitimden daha küçük yaşlardaki çocuklar kadar yararlanabileceğini ve bu tür eğitimlerin okullarda da başarıyla gerçekleştirilebileceğini göstermiştir.

Howard ve diğerkleri (2005), yoğun davranışsal eğitimi, yoğun eklektik eğitim ve yoğun olmayan erken eğitim programıyla karşılaştırmışlardır. Araştırma için otizm ya da başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk tanılı çocuklar, bireyselleştirilmiş eğitim programı ve bireyselleştirilmiş aile hizmet planı ekiplerinin nerileri ve ağırlıklı olarak ebeveyn tercihleri temelinde gruplara atanmışlardır. Gruplar arasında uygulama başlangıcında bilişsel, dilsel, uyumsal beceriler; etnik köken ve tanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Yoğun davranışsal eğitim grubu 29 çocuktan oluşmuştur. Bu gruba, çeşitli eğitim el kitaplarındaki programlara benzer bir programla haftada 25-40 saat eğitim sunulmuştur. Katılımcıların ebeveynlerine de eğitimler verilerek kalıcılık ve genelleme çalışmaları yapmaları sağlanmıştır. Onaltı çocuktan oluşan karşılaştırma grubu, devlet okullarının otistik çocuklar için düzenlenmiş sınıflarında haftada 25-30 saat, çeşitli yöntemlerin bileşkesinden oluşan eğitim almıştır. İkinici karşılaştırma grubu ise devlet okullarında farklı özür grubundan çocukların bulunduğu özel eğitim sınıflarına haftada ortalama 15 saat devam eden 16 çocuktan oluşmuştur. Tüm ocuklara ntest ve 14 ay sonra sontest olarak zekaya, sözel olmayan

problem çözmeye, dil ve uyum becerilerine yönelik çeşitli testler uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları; yoğun davranışsal eğitim grubunun devinsel beceriler dışında tüm gelişim alanlarındaki puanlarının diğer iki gruptan anlamlı derecede yüksek olduğunu; bilişsel, iletişimsel ve devinsel becerilerde ortalama puanlarının normal sınırlarda olduğunu ve iki kontrol grubunun puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir.

Cohen ve diğerleri (2006) ise, toplumsal ortamlarda Lovaas modelinin uygulanabilirliğini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcıları, otizm ya da başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk tanısı konmuş ve uygulamanın başlangıcında 48 aylıktan küçük olan 42 çocuktur. Katılımcılar, ebeveyn tercihinine göre, toplumsal bir kurumdan erken yoğun davranışsal eğitim alan deney grubuna (n=21) ve yaş ve zeka puanı bakımından eşlenmiş devlet okulu özel eğitim sınıfına devam eden karşılaştırma grubuna (n=21) ayrılmışlardır. Eğitim başlangıcında gruplar arasında yaş, zeka bölümü, uyum ve dil becerileri bakımından anlamlı fark bulunmamıştır. Deney grubundaki katılımcıların ebeveynlerinin çocuklarına doğrudan eğitim vermeleri istenmemiş; ancak, eğitimin tüm aşamalarına katılım ve genelleme çalışmaları için cesaretlendirilmişlerdir. Ayrıca, davranışsal eğitim yöntemleri konularında eğitimlere alınmışlardır. Karşılaştırma grubu ise, haftada 3-5 gün, günde 5 saat eklektik yöntemlerle eğitim verilen devlet okuluna bağlı özel eğitim sınıflarına devam etmişlerdir. Üç yıllık çalışmada veriler standart davranış gözlemi, aile görüşmesi ve çeşitli gelişim testleriyle toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, deney grubunun zeka ve uyumsal beceri puanlarının karşılaştırma grubundan anlamlı derecede yüksek olduğunu bildirmektedir. Yerleştirme ortamlarına bakıldığında ise, haftada 25-30 saatlik erken yoğun davranışsal eğitim alan deney grubundan altı çocuğun üçüncü yılda desteksiz, 11'inin ise destekle kaynaştırma ortamlarında eğitimlerini sürdürmelerine karşın; karşılaştırma grubundan sadece bir çocuğun bu tür eğitime devam ettiği görülmüştür.

Eikeseth, Smith, Jahr ve Eldevik (2007) araştırmalarında 2002 yılındaki araştırmalarına katılmış olan çocukları ortalama sekiz yaşında tekrar değerlendirmişlerdir. Bulgular, yoğun davranışsal eğitim alan 13 çocuğun eklektik eğitim alan 12 çocuğa göre zeka ve uyumsal beceri test puanlarında çok büyük artışlar olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, davranışsal uygulama alan gruptaki çocukların davranış sorunlarında da azalma görülmüştür. Ek olarak bu araştırma, yoğun davranışsal eğitime başlama yaşının uygulama sonuçlarını etkileyen bir değişken olmayabileceğini de göstermiştir.

Yukarıda belirtilen araştırmaların en büyük sınırlılığı grupların yansız atamayla belirlenmemiş olmasıdır. Gruplar çeşitli değişkenler bakımından eşlenmeye çalışılsa da,

eğitim sonuçlarını etkileyebilecek tüm değişkenler bakımından eşleme gerçekleştirilememiştir. Ayrıca, bazı araştırmalar; (a) davranışın sürekli doğrudan gözlemi yerine sadece standart testlere dayalı ölçümlerin yapılması (Howard ve diğ., 2005), (b) değerlendirmelerin uygulama ve araştırmadan bağımsız bir uzman tarafından yapılmaması (Howard ve diğ., 2005 McEachin ve diğ., 1993), (c) uygulama güvenilirliğinin rapor edilmemesi, (Birnbrauer ve Leach, 1993; Eikeseth ve diğ., 2002 ve 2007) açılarından eleştirilmiştir. Araştırmacılar, bu sınırlılıkların dikkate alındığı araştırmaların gerçekleştirilmesini, özellikle de grupların yansız atamayla belirlendiği tam-deneyssel araştırmaların yürütülmesini önermişlerdir

1.4.3.2. Tam-Deneyssel Araştırmalar

Smith, Groen ve Wynn (2000), yansız atamayla yoğun davranışsal eğitim grubuna (n=12) ya da ebeveyn eğitim grubuna (n=13) ayrılan otizm ya da başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk tanılı çocukların gösterdikleri ilerlemeleri karşılaştırmışlardır. Yoğun davranışsal eğitim grubundaki çocukların eğitime giriş yaşı ortalama 36, izleme yaşı ise 94 aydır. Bu gruba Lovaas (1987) temelinde eğitim verilmiştir. Ancak, eğitim maddi sorunlar ve çocuklarla ebeveynler üzerindeki stres nedeniyle, daha az yoğun olmuştur. İlk bir yıl haftada 25 saat sunulan bire-bir eğitim sonraki yıllarda azaltılmıştır. Ebeveyn eğitimi alan çocukların eğitime giriş yaşı ortalama 34, izleme yaşı ise 92 ay olup, bu gruptaki çocuklar üç-dokuz ay eğitim almışlardır. Bulgular, yoğun davranışsal eğitim grubundaki çocukların zeka, görsel-uzamsal beceriler, dil ve akademik becerilerde daha yüksek performans gösterdiklerini bildirmiştir.

Sallows ve Graupner (2005) tarafından gerçekleştirilmiş olan araştırmanın amacı ise, Lovaas (1987) temelinde uzmanlardan yoğun davranışsal eğitim alan klinik yönlendirmeli grubun (n=13) ve daha az yoğun davranışsal eğitim alan aile yönlendirmeli grubun (n=11) çıktılarını karşılaştırmaktır. Araştırmanın katılımcıları 24-42 aylık 24 otistik çocuktur. Katılımcılar eğitim öncesinde yansız atamayla ikiye ayrılmıştır. Haftada 40 saat eğitim alan klinik yönlendirmeli gruba doğrudan eğitim veren eğitimciler evde 6-10 saat danışmanlık almışlardır. Aile yönlendirmeli grubun katılımcılarının haftalık eğitim saati ise ebeveynleri tarafından belirlenmiş ve diğer gruptan daha az olmuştur. Bu gruptaki katılımcılara doğrudan eğitim veren eğitimciler ayda altı saat evde danışmanlık almışlardır. Araştırmada öntest ve sontestlerle katılımcıların zeka düzeyleri, uyum, dil ve iletişim becerileriyle sosyal işlev düzeyleri ölçülmüştür. Araştırmanın bulguları; 23 çocuğun hepsinin zeka puanlarında ortalama 25 puanlık artış olduğunu göstermiştir. Ancak,

beklenenin aksine, iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, aile yönlendirmeli grubun ebeveynlerinin gösterdikleri çabalara bağlanmıştır. Diğer bir bulgu; 23 çocuğun 11'inin (altı çocuk birinci gruptan, beş çocuk ikinci gruptan) zeka puanlarının ortalama düzeye ulaşması, dil ve uyumsal becerilerinde ise önemli artışlar olmasıdır. Hızlı öğrenen bu çocuklar yedi yaşına geldiklerinde kaynaştırma ortamlarında eğitim almaya başlamışlar, ortalama akademik beceriler göstermişler, akranlarıyla arkadaşlık kurabilmişler ve otizm belirtileri ölçümlemlerinde de normal düzeylerde bulunmuşlardır.

Yoğun davranışsal eğitime ilişkin yürütülen deneysel araştırma bulguları, geriye dönük değerlendirme araştırmalarının bulgularıyla tutarlık göstermektedir. Alandaki tüm araştırmaların bulguları dikkate alındığında, yoğun davranışsal eğitimin otizm spektrum bozukluğu tanılı pek çok çocukta çok önemli gelişmeler sağladığı; ancak, bazı çocuklardaki ilerlemelerin tüm çabalara karşın istendik düzeyde olmadığı çıkarsaması yapılabilir.

1.5. Türkiye’de Yoğun Davranışsal Eğitim

Türkiye’de yoğun davranışsal eğitim, Tohum Otizm Vakfı tarafından uygulanan programlarla ve Otistik Çocuklar için Davranışsal Eğitim Programıyla (OÇİDEP) yürütülmektedir.

Tohum Otizm Vakfı tarafından sunulan yoğun özel eğitim hizmetleri, A.B.D’de bulunan Princeton Child Development Institute’den (PCDI) alınan programın haftada 25-40 saat süreyle uygulanmasını içermektedir. Bu hizmetler erken çocukluk dönemindeki ve okul çağındaki çocuklara (0-12 yaş) yöneliktir. Her çocuğun gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programları, ev ve kurumda sürdürülen uygulamalarla yürütülmektedir. Öğretim, uygulamalı davranış analizine dayalı etkinlik çizelgeleri gibi yöntemlere dayalıdır (<http://www.tohumotizm.org.tr/IcSayfa.asp?PageID=64&SunPage>).

OÇİDEP, otistik çocuklar üzerindeki etkililiği bilimsel olarak desteklenmiş bir eğitim türü olan yoğun davranışsal eğitime ilişkin bir Türkçe program olarak Kırcaali-İftar (2006) tarafından, Lovaas’a (2003) dayalı olarak ve Leaf ve McEachin (1999) ile Maurice’dan (1996) de yararlanarak geliştirilmiştir. OÇİDEP’in müfredatında esas olarak Lovaas (2003) izlenmiştir. Ancak, müfredat içeriklerinin öğretimiyle ilgili unsurları netleştirmede Leaf ve McEachin (1999) ile Maurice’dan (1996) de yararlanılmıştır. OÇİDEP’te Lovaas’ın (2003) programında öncelikle yer verilen temel dikkat ve etkinliğe katılım becerileri atlanarak; temel taklit ve temel eşleme becerileri üzerinde çalışılmaya başlanmış; temel dikkat ve etkinliğe katılım becerilerinin ise bu iki beceri grubunun

öğretimi yapılırken kazandırılması hedeflenmiştir. Ayrıca, etik kaygılardan ve her çocuğun en iyi eğitimi alma hakkının gözetilmesi ilkelerinden hareketle, katılımcı çocuklarda yaş ve zeka önkoşulları aranmamıştır. Yoğun, kesintisiz ve bire-bir davranışsal eğitim sağlamayı amaçlayan OÇİDEP’te temel vurgu çocuğun yaratılan öğrenme ortamında eğlendirilerek eğitilmesidir. OÇİDEP’e dayalı eğitim, masa başında yanılsız öğretim formatıyla bire-bir yürütülen ayırık denemeler ve serbest oyunlardan oluşmaktadır. OÇİDEP’in içeriği, çocuğa kazandırılması hedeflenen farklı düzeylerdeki beceri gruplarından oluşmaktadır (Tablo 1.1) (Kırcaali-İftar, 2007).

Bu araştırma kapsamında yalnızca temel taklit ve temel eşleme becerilerinin öğretimi yer almıştır. Temel taklit becerilerinin öğretimi üç aşamada yürütülmektedir: nesneli büyük kas becerilerinin taklidi, nesnesiz büyük kas becerilerinin taklidi ve küçük kas becerilerinin taklidi. Temel eşleme becerilerinin öğretimi ise yedi aşamada yürütülmektedir: üç boyutlu eş nesneleri eşleme, iki boyutlu eş nesneleri eşleme, renk eşleme, şekil eşleme, üç boyutlu nesnelerle iki boyutlu temsillerini eşleme, aynı sınıftan eş olmayan nesneleri eşleme ve üç boyutlu nesnelerle eş olmayan iki boyutlu temsillerini eşleme (Kırcaali-İftar, 2006).

Tablo 1.1
OÇİDEP’in İçeriği

Düzye Beceriler	1	2
Temel Beceriler	Temel taklit becerileri Temel eşleme becerileri Temel alıcı dil becerileri Temel oyun becerileri	Seçim yapma İki ve üç basamaklı taklit becerileri Sınıflama İki ve üç basamaklı alıcı dil becerileri Basit el becerileri (bloklarla oynama ve çizim yapma) Basit öz bakım becerileri
Orta Düzey Beceriler	Sözel taklit becerileri Adı söylenen nesneyi belirleme Adı söylenen davranışı belirleme Karmaşık el becerileri Karmaşık öz bakım becerileri Ortak dikkat	Nesneyi adını söyleyerek belirleme Davranışı adını söyleyerek belirleme Renk, şekil ve boyut kavramları

OÇİDEP, ev ve kurum uygulaması olarak iki şekilde planlanmıştır. Ancak OÇİDEP tarzı programlar, genellikle, evlerde yürütülmektedir. Bu amaçla, en az üç eğitmen ve bir danışmandan oluşan bir ev eğitim ekibi kurulması önerilmektedir. Eğitmenler, sıklıkla, ön eğitimden geçen uzman olmayanlardan ya da yarı-uzmanlardan oluşmaktadır. Bu eğitmenlerin yürütecekleri eğitim çalışmalarını bir uzman danışmanlığında sürdürmeleri gerekmektedir. Uzmanların otizm, uygulamalı davranış analizi, yoğun davranışsal eğitim alanlarında bilgi ve deneyimlerinin olması önem taşımaktadır. Eğitmenler ve danışmanlık yapan uzman haftalık toplantılarda görüş alışverişinde bulunmakta ve birbirlerinin eğitimini gözleyerek değerlendirmektedir. Ayrıca, bu kişilerin çalışmaları da uygulamalı davranış analizi, otizm, yoğun davranışsal eğitim alanlarında deneyimli kıdemli uzmanlar tarafından izlenmelidir (Kırcaali-İftar, 2006, 2007).

OÇİDEP'te problem davranışlara yönelik olarak ayrımlı pekiştirme ve sönme teknikleri kullanılmaktadır. Sönme tekniğinde, daha önce pekiştirilen bir davranış pekiştirilmeyerek bu davranışın azalması hedeflenmektedir. Ayrımlı pekiştirmedeyse, azaltılmak istenen hedef davranışın alternatifi ya da karşıtı belirlenerek hedef davranış görmezden gelinirken, alternatif ya da karşıt davranış pekiştirilmektedir (Kırcaali-İftar, 2007).

1.6. Araştırma Gereksinimi, Amacı ve Önemi

1.6.1. Araştırma Gereksinimi

Araştırma bulguları, yoğun davranışsal uygulamanın katılımcıların zeka puanlarında artışa, beceri alanlarında gelişmeye, otizm belirtilerinde azalmaya ve kaynaştırma ortamlarında eğitim alma olasılıklarında artışa yol açtığını göstermiştir. Ancak, önceki bölümde tartışıldığı üzere araştırmacılar, belirtilen sınırlılıkların dikkate alındığı yeni araştırmaların gerçekleştirilmesini önermişlerdir. Ayrıca, uygulamaların aileler üzerindeki etkilerini incelemeye yönelik değerlendirmelerin yapıldığı, yoğun davranışsal uygulamaya çocukların nasıl tepki verdiklerine yönelik bireysel farklılıkları yansıtan ve deneysel çalışmaların parasal, etik vb. sınırlılıklarını içermeyen nitel çalışmalar yapılması gereği de vurgulanmaktadır (Butter ve diğ., 2006). Bunların dışında, (a) alanyazında dört yaştan büyük çocuklara sunulan yoğun davranışsal uygulamaların etkililiğiyle ve farklı ülkelerde, farklı kültürlerde yoğun davranışsal uygulamaların yürütülmesiyle ilgili, (b) uygulama öncesi, sırası ve sonrasında çoklu ölçümlerin (gözlem,

standart testler vb.) yapıldığı, (c) uygulama süresine, program ve uygulamanın niteliğine, çalışılan becerilere ilişkin derinlemesine verilerin toplandığı, (d) verilerin eğitsel kararlarda nasıl kullanılabileceğinin gösterildiği sınırlı sayıda araştırma bulunması, bu konuların da dikkate alındığı araştırmalar yapılmasının gerekliliğini akla getirmektedir. Bu öneriler ve Türkiye’de yoğun davranışsal uygulamayla ilişkili bir araştırma bulunmaması gerekçeleriyle, yoğun davranışsal eğitime ilişkin bir Türkçe program olarak OÇİDEP’i konu alan bu araştırma tasarlanmıştır.

1.6.2. Araştırma Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, OÇİDEP ev uygulamasının iki çocukla yürütülmesi sürecinin incelenmesidir.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. OÇİDEP ev uygulamasını iki otistik çocuk için planlama ve yürütme süreci nedir?

1.1. Başta yapılan planlama ve süreç içinde yapılan değişiklikler nelerdir?

1.2. Programın yürütülmesi sırasında karşılaşılan sorunlar ve üretilen çözümler nelerdir?

1.3. Ekip üyelerinin gösterdikleri değişimler nelerdir?

2. OÇİDEP ev uygulamasının katılımcı çocuklar üzerindeki etkileri nelerdir?

3. Ekip ve aile üyelerinin OÇİDEP ev uygulaması hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.6.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın bulgularının, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitimine özgü bir program olan OÇİDEP’in ve benzeri programların Türkiye’de kullanılmasına ve yaygınlaştırılmasına yönelik katkı getireceği düşünülmüştür. Ayrıca, araştırma bulgularının alanda çalışan uzmanlara, uzman olmayanlara ve ailelere otizm spektrum bozukluğu tanıılı çocuğa sistematik eğitim verebilmeleri konusunda ışık tutması beklenmiştir. Araştırmanın bu konuda yürütülen ilk araştırma olması diğer bir önemdir. Araştırma sonucunda geliştirilecek önerilerin bu konuda yapılacak olan diğer araştırmalara temel oluşturması beklenmiştir. Son olarak, araştırmanın program uygulama sürecinin incelenmesi amacıyla yürütülecek nitel araştırmalara fikir verebileceği düşünülmüştür.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli ve incelenen programın uygulanma süreci, araştırma verilerinin toplanması ve analizi hakkında bilgiler sunulmuştur.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, program uygulama sürecinin incelenmesi amacıyla yürütülen, nitel ve nicel veri toplama ve analiz tekniklerini de içeren vaka çalışmasıdır. Bu tür araştırmalarda, uygulamanın amaca uygun bir şekilde yürütülüp yürütülmediği, programın uygulama kurallarıyla tutarlı olup olmadığı, programın nasıl işlediği ve programın beklentileri karşılayıp karşılamadığı saptanmaya çalışılmaktadır. Ayrıca, programın nasıl ve ne şekilde uygulandığının incelenmesi, programın betimlenmesi, programın işleyişine ilişkin gerekli düzenleme ve değişikliklerin yapılması, uygulamaya ilişkin olası sorunların belirlenmesi, sorunların nedenlerinin incelenmesi ve sorunların çözümlenmesi hedeflendiğinde, bu araştırma modeli yararlı bulunmaktadır. Program uygulama süresince gerçekleşen durumlar uzun sürede ve yoğun bir şekilde toplanan verilerle rapor edilmektedir (Creswell, 2005; Gay, Mills ve Airasian, 2006; http://en.wikipedia.org/wiki/Qualitative_methods; <http://www.ojp.usdoj.gov/BJA/evaluation/guide/documents/documentee.html>; <http://www.students.net/students/casesstudy.asp>; McMillan, 2004; Merriam, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2005; Yin, 2003).

Bu çalışmada Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programının (OÇİDEP) geliştirilme ve Eskişehir ilinde ev ortamında iki çocukla yürütülme süreci incelenip değerlendirilmiştir. İzleyen bölümlerde; OÇİDEP uygulamasının planlanması, uygulamanın başlatılması, verilerin toplanması ve analizi anlatılmıştır.

2.2. OÇİDEP Uygulamasının Planlanması ve Başlatılması

OÇİDEP, ev ve kurum uygulaması olarak iki şekilde planlanmış ve uygulanmaya başlanmıştır. Ev uygulamasıyla kurum uygulamasının planlanmasında tüm süreçler aynıdır; ancak, ev uygulaması iki çocukla çocukların evlerinde, kurum uygulaması ise bir

çocukla Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde başlatılmıştır. Bu araştırma ev uygulamasıyla ilişkilidir; ancak, her iki uygulama için de aşağıdaki planlamalar gerçekleştirilmiştir.

2.2.1. OÇİDEP Ekibinin Belirlenmesi ve Ekip Üyelerinin Görevleri

OÇİDEP tarzı programlar giriş bölümünde açıklandığı üzere, bir ekip tarafından yürütülmektedir. OÇİDEP ekibi de otizm, uygulamalı davranış analizi, yoğun davranışsal eğitim konularında kıdemli bir uzman olan ve bu programı geliştiren koordinatör liderliğinde kurulmuştur. Koordinatör, gerekli nitelikleri taşıyan ve doktora tezini bu alanda yapmaya karar vermiş olan bir uzmandan eğitim danışmanı olmasını istemiş ve uzman da kabul etmiştir. Ayrıca, koordinatör eğitmenlik için uygun nitelikler taşıyan iki kişiyi de eğitmen olarak seçmiştir.

2.2.1.1. Koordinatör

Her iki uygulama ekibinin koordinatörü, araştırmanın başladığı tarihte Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü Müdürü ve Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretim üyesi olan Prof. Dr. Gönül Kırcaali-İftar'dır. Kendisi aynı zamanda bu tezin eş-danışmanlığını yapmıştır. Koordinatör, programın tüm işleyişinden sorumlu olmuştur. Bunu gerçekleştirmek için her hafta Cuma günleri öğleden sonra danışmanlarla yaptığı haftalık toplantılarda eğitim sürecine ilişkin bilgiler almış, geribildirim sunmuş ve sorunların çözümüne ilişkin öneriler getirmiştir. Ayrıca, aynı amaçlara yönelik olarak ayda bir uygulama ortamında gerçekleştirilen haftalık danışma toplantısında bulunmuştur. Üç ayda bir ise ailelerle uygulama ve çocuğa yönelik konuların görüşülmesinin hedeflendiği toplantı yapmıştır. Bunların dışında oyun grubuna katılmıştır.

2.2.1.2. Eğitim Danışmanı

Araştırmanın yürütüldüğü ev uygulamasının eğitim danışmanı aynı zamanda bu araştırmanın araştırmacısıdır. Kendisi, Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda doktora yapmakta olan Yeşim Güleç Aslan'dır. Aslan, ODTÜ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü'nde lisans ve Marmara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü'nde yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Çeşitli kurumlarda rehber öğretmen olarak görev yapmıştır. Halen özel eğitim alanında çalışmaktadır. Eğitim danışmanı, eğitmenlerin çalışmalarını yönlendirmek amacıyla her hafta Cuma sabahları

eğitmenlerle uygulama ortamında her bir çocuk için bir buçuk saatlik danışma toplantısı gerçekleştirmiştir. Bu toplantılarda; eğitmenlerle o hafta boyunca çalışılan beceriler, yaşanan sorunlar ve bu sorunları gidermeye yönelik çözümler, bir sonraki hafta çalışılacak beceriler ve eğitmenlerle çocuğun genel performansı görüşülmüştür. Ayrıca, her hafta danışma toplantısından sonra koordinatörün yaptığı haftalık toplantıya katılmıştır. Bunların dışında üç ayda bir koordinatörün ailelerle gerçekleştirdiği toplantılarda da hazır bulunmuştur.

2.2.1.3. Eğitmenler

Ev uygulaması için oluşturulan ekipte iki eğitmen görev almıştır. Programın öncelikle taklit ve eşleme olmak üzere iki beceri alanının öğretimiyle başlaması, iki eğitmenle başlama kararında önemli olmuştur. Ayrıca, yeni başlayacak olan bir uygulamada ekip iletişiminin iki eğitmenle daha kolay sağlanacağı öngörüsü ve ailelerin maddi koşulları da bu kararda etkili olmuştur.

Eğitmenlerden biri Anadolu Üniversitesi Porsuk Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümünden 2006 yılında mezun olmuştur. Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde 2004-2006 yılları arasında yardımcı öğretmen olarak çalışmıştır. Diğer eğitmen ise, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünden 2006 yılında mezun olmuştur. Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde 2004-2006 yılları arasında yardımcı öğretmen olarak çalışmıştır. Eğitmenler çocuklarla bireysel olarak her gün dönüşümlü olarak çalışmışlar, danışma toplantılarında hazır bulunmuşlar ve her hafta Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitü'sünde yürütülen oyun grubuna katılmışlardır.

2.2.1.4. OÇİDEP Uygulaması için Öğrencilerin Belirlenmesi

Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'ne başvuran ve bu programa katılmak isteyen üç ailenin ikisi ev uygulamasına, biri Enstitü uygulamasına alınmıştır. Ev uygulamasına alınan iki öğrencinin daha önce varolan eğitim yöntemlerine dayalı eğitimlerde yeterince ilerleme göstermemiş olmaları bu programa alınmalarında rol oynamıştır. Ayrıca, her iki ailenin de ev uygulaması için gönüllü olmaları, ev kadını olmaları ve eğitmenlerin ücretlerini karşılayabilecek durumda olmaları da bu programa alınmalarında önem taşımıştır. Bunların dışında, belirtilen iki çocuk dışında programa alınabilecek başka çocuk olmaması; ayrıca, derinlemesine bilgi toplamanın ve ayrıntılı

betimlemelerde bulunmanın hedeflendiği bu tür bir araştırmanın yapılabilirliği bakımından da iki katılımcının yeterli olması da diğer etmenlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Ev uygulamasına alınan iki katılımcıdan biri kız, biri erkektir. Araştırma etiği gereği katılımcılara Sevda ve Cemil takma adları verilerek kimlikleri gizli tutulmuş ve gizlilik haklarına saygı gösterilmiştir (Bogdan ve Biklen, 1998). Her iki öğrencinin de yoğun davranışsal eğitim geçmişleri bulunmamaktadır.

Sevda, 1998 yılında Hollanda’da doğmuştur. Bağımsız bir kurumdan yaygın gelişimsel bozukluk tanısı olan bu öğrenci, üç farklı kurumda toplam 18 ay bireysel özel eğitim almıştır ve toplam 4 yıl normal gelişen çocukların devam ettiği iki farklı yuvaya gitmiştir. Ayrıca, bir öğretim yılı süresince Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birimi’nde özel eğitim ve evde iki yıl özel ders almıştır. Bu katılımcı, uygulamanın veri toplama aşaması ve bu araştırma kapsamındaki uygulama bittikten sonra, 2007’nin Haziran ayında bağımsız bir kurumdan Rett Sendromu tanısı almıştır.

Cemil ise, 1997 yılında Urfa’nın Siverek ilçesinde doğmuştur. Cemil, bağımsız bir kurum tarafından otizm tanısı almıştır. Çeşitli özel eğitim merkezlerinde kısa süreli özel eğitim alan bu öğrenci ayrıca dört öğretim yılı boyunca Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birimi’ne devam etmiştir.

2.2.2. OÇİDEP Eğitim Toplantıları

Yirmi altı-29 Haziran 2006 ve 17-18 Temmuz 2006 tarihlerinde OÇİDEP ekip üyelerinin yanı sıra Engelliler Araştırma Enstitüsü çalışanlarının da katıldığı OÇİDEP eğitimleri gerçekleştirilmiştir. Bu eğitimlerin amacı, OÇİDEP’le ilgili tanıtım ve bilgilendirme olmuştur. Bu amaç doğrultusunda, koordinatör Prof. Dr. Gönül Kırcaali-İftar; OÇİDEP’i tanıtmış, OÇİDEP aşamalarıyla ilgili uygulamalı çalışmalar gerçekleştirmiş ve değerlendirme tekniklerini anlatmıştır. Bu tarihte Engelliler Araştırma Enstitüsü öğretim üyesi olan Doç. Dr. Elif Tekin-İftar ise etkili öğretim, uygulamalı davranış analiziinde yer alan temel kavramlar, yanlışsız öğretim yöntemleri ve ayrık denemelerle öğretim konuları hakkında bilgi vermiştir.

2.2.3. Wisconsin Early Autism Project (WEAP) Çalışma Ziyareti

OÇİDEP uygulamasının planlanmasının bir aşaması da, otistik çocuklara yönelik erken yoğun davranışsal eğitim ev uygulaması yapan Amerika Birleşik Devletleri’nin Wisconsin Eyaletine bağlı Madison kentinde bir merkez olan WEAP’e (Wisconsin Early

Autism Project) 14-18 Ağustos 2006 tarihlerinde yapılan çalışma ziyaretidir. Bu ziyaret, koordinatör ile ev ve kurum uygulamalarının eğitim danışmanları tarafından yapılmıştır. Ziyaretin amacı, bu tür uygulamaların nasıl yürütüldüğüne ilişkin uygulamaları görmek ve bu konudaki uzmanlardan görüş almak olmuştur. Ziyaret sürecinde; merkez çalışanlarıyla erken yoğun davranışsal uygulama, ekip kurulması, uygulamaların yürütülmesi konularında toplantılar yapılmıştır. Ev uygulamaları ve merkezde gerçekleştirilen oyun grupları gözlenmiştir. Ayrıca, Lovaas ve WEAP uygulamalarının videoları izlenmiştir. Bu çalışma ziyaretine ilişkin günlük olarak alınan ve üzerinde tartışılan notlar araştırmacı ve koordinatör tarafından OÇİDEP Türkiye uygulamalarına temel olacak biçimde derlenmiştir (Bakınız, Ek 1). Bu çalışma ziyareti dönüşünde ekip üyeleriyle çeşitli toplantılar gerçekleştirilmiştir.

2.2.4. OÇİDEP Uygulaması Hazırlık Çalışmaları

Koordinatör ve eğitim danışmanlarının katıldığı ilk toplantılar, 28-29/08/2006 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Toplantıların bir kısmına OÇİDEP ev uygulaması eğitmenleri de katılmıştır.

Toplantılarda, WEAP çalışma ziyaretine ilişkin izlenim ve gözlemler hakkında görüşülerek OÇİDEP’de ne gibi uyarlamalar yapılacağına karar verilmiş ve ev uygulaması eğitmenlerine bu ziyaretle ilişkili bilgiler aktarılmıştır. Toplantılarda ayrıca, ev uygulaması öğrencilerine ilişkin edinilen ön bilgiler görüşülmüştür. Ev ve kurum uygulamalarına ilişkin koordinatörün hazırladığı çalışma programları ile değerlendirme aracı incelenmiş ve öğrencilere uygulanacak standart test belirlenmiştir.

Toplantılardan sonra, ev uygulaması öğrencilerinin aileleriyle koordinatör ve eğitim danışmanı tarafından programla ilgili bilgilerin verildiği ön görüşmeler yapılmıştır. Öğrenciler için etkili pekiştireçler hakkında bilgi toplanmıştır. Ayrıca, ev uygulaması öğrencilerini tanımak amacıyla eğitim danışmanı öğrencilerle bir araya gelmiştir.

Bunların dışında, koordinatörün hazırlamış olduğu ve üzerinde görüş birliğine varılan uygulama dokümanları ailelere, danışmanlara ve eğitmenlere verilmiştir. Bu dokümanlarda şu bilgiler yer almıştır: (a) OÇİDEP’in temel amacı, (b) OÇİDEP eğitmenlerinin ve ailelerinin uymaları gereken ilkeler, (c) programın uygulanma süresi ve zamanları, (d) oyun grubu. Bu araştırma oyun gruplarını kapsamamıştır. Ev uygulamasına ilişkin doküman ve çizelgeler Ek 2’de verilmiştir.

Bu hazırlıklara ek olarak, eğitim danışmanı uygulamanın gerçekleştirileceği ortamı görmek ve gerekli eğitim materyallerinin evlerde olup olmadığını saptamak amacıyla

evleri ziyaret etmiştir. OÇİDEP uygulaması için çalışma saatlerinde ekibe ayrılabilen bir odaya gereksinim duyulmuştur. Ancak, özel bir oda düzenlenmesine gerek olmamıştır. Evin herhangi bir odasında çalışmaların sürdürülebileceği düşünülmüştür. Ortamda bir masa, sandalyeler, eğitim materyalleri, pekiştireçler, bu materyallerin ve pekiştireçlerin konması için bir dolap ya da kolay hareket edebilen (ör., tekerlekli) bir komodinin olması yeterli görülmüştür. Masanın çocuğun boyutlarına uygun ölçülerde olması, materyallerin kaymaması için yüzeyinin kaygan olmaması, ayaklarının zemin üzerinde rahatça hareket etmesi, mümkünse pekiştireçlerin ve eğitim materyallerinin konabileceği çekmecelerinin olması çalışmaları kolaylaştıracak özellikler olarak belirlenmiştir (Kırcaali-İftar, 2007).

İki aile de kendi tercihleri doğrultusunda uygulama için ayrı birer oda hazırlamışlardır. Cemil'in ailesi üç oda, bir salon, bir küçük ardiye odası, bir mutfak, banyo-tuvalet, bir balkondan oluşan bir apartmanın giriş dairesinde yaşamaktadır. Cemil için ayrılan oda aynı zamanda çocuğun yatak odasıdır. Evin diğer iki odası ailenin diğer fertlerinin yatak odasıdır. Sevda'nın ailesi ise üç katlı müstakil bir evde yaşamaktadır. Evin zemin katında bir oda ve garaj bulunmaktadır. Birinci katta bir mutfak, bir salon, bir tuvalet, kışın kullanılmak üzere hazırlanmış olan ve ailenin ve ekibin "kış balkonu" olarak adlandırdıkları cameli bir balkon ve bir açık balkon bulunmaktadır. İkinci kattaysa, uygulama için hazırlanmış bir oda, Sevda'nın yatak odası, ebeveynlerin yatak odası, bir banyo-tuvalet bulunmaktadır. Her iki evde de uygulama için hazırlanmış olan odaların birer cephesinde iherinin aydınlık olmasını, gerektiğinde havalanmasını sağlayan pencereler bulunmaktadır. Sevda'nın annesi uygulamanın dördüncü ayında kendi tercihiyle odayı tekrar düzenlemiştir. Odanın bir cephesine daha pencere yaptırmıştır. Ayrıca, yeni sandalyeler, perdeler, dolaplar almıştır. Odanın yeniden düzenlendiği hafta, iki-üç gün çocuğun yatak odasına masa, sandalyeler ve gerekli materyaller taşınarak bu odada ders yapılmıştır. Bunların dışında, evler çalışma saatlerinde oldukça sessiz olmuştur. Ancak, bunun için ailelerle bir düzenleme yapılmamış ve özel bir istek bildirilmemiştir. Çalışma saatlerinde, Cemil'in evinde sadece anne ve yardımcısı, Sevda'nın evinde ise anne bulunmuştur. Ayrıca, iki eve de konumları gereği dışarıdan gürültü gelmemektedir. Özellikle Sevda'nın evi şehir merkezinin dışında bir bölgede olduğundan oldukça sessizdir.

Uygulama öncesinde evlere yapılan ziyarette, her iki odada ekibin kullanabileceği birer masa ve uygun sandalyeler olduğu saptanmıştır. Ayrıca, uygulamada kullanılabilecek çeşitli eğitim materyallerinin, oyuncakların ve çekmeceli dolapların da olduğu belirlenmiştir. Cemil'in odasında bir de yatak bulunmaktadır. Cemil'in odasının zemini

parke kaplı olup, üzerinde halı bulunmaktadır. Sevda'nın odasının zemini ise duvardan duvara halı kaplıdır. Uygulama öncesinde ve süresince ekip ailelerden uygulama için gerekli olan materyalleri ve pekiştireçleri istemiş ve aileler de bunları temin etmiştir. Pek çok materyal oldukça kolay bulunabilir ve düşük maliyettedir. Bazıları ise ailelerin kendilerinin de yapabileceği ya da evde olan materyallerdir. Plastik kaplar ve mandallar bunlara örnek olarak verilebilir. İlk aylarda kullanılacak bazı materyalleri koordinatör kendisi hazırlamıştır. Bunların dışında, Cemil'de uygulamanın ikinci, Sevda'da ise dördüncü ayında materyallerin masalara sığmaması üzerine, ekip ailelerden bir önceki paragraftaki nitelikleri taşıyan, ortalama 60x100 cm ölçülerinde yeni masalar istemiştir. Her iki aile de uygun masaları almışlardır. Cemil'in ailesi masanın eğitimci tarafından kenarına çekmece de yaptırmıştır.

Bu çalışmalardan sonra; 15-16/09/2006 ve 18/09/2006 tarihlerinde son hazırlık toplantıları gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılarda danışmanların hazırlamış oldukları çalıştay dokümanları incelenerek son halini almıştır. Ev uygulamasına ilişkin olan çalıştay dokümanı Ek 3'de verilmiştir. Son olarak, koordinatörün hazırlamış olduğu öğrenci ve danışman dosyaları incelenmiştir. Öğrenci dosyalarında; eğitimci günlükleri ile beceri edinimini ve genellemesini izleme formu; danışman dosyalarında ise; eğitim gözlem formu ile beceri edinimini ve genellemesini izleme formu yer almıştır. Bu formlara ilişkin ayrıntılı bilgiler veri toplama bölümünde verilmiştir. Toplantılarda ayrıca, hangi eğitimcinin hangi OÇİDEP içeriğini çalışacağına karar verilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin özellikleri ve performansları dikkate alınarak, uygulamalara Taklit 1 ve Eşleme 1 aşamalarıyla başlanması ve her bir aşamanın birer eğitime verilmesi kararlaştırılmıştır. Ayrıca, her öğrenci için eğitim araç-gereçlerini içeren birer set hazırlanmıştır.

2.2.5. Öğrencilerin İşlevde Bulunma Düzeylerinin Belirlenmesi

Öğrencilerin uygulama öncesi işlevde bulunma düzeylerini belirlemek için, Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı İzleme Aracı (OÇİDEP-İZ) eğitim danışmanları tarafından uygulanmıştır (Bakınız, Ek 4). OÇİDEP-İZ; koordinatör tarafından iki-üç yaş düzeyindeki çocukların gösterdikleri temel beceri alanlarından olan eşleme, alıcı dil, sözel olmayan taklit ve ifade edici dil doğrultusunda geliştirilen, beş özel eğitim öğretmeni ve beş anaokulu öğretmeniyle geçerlik çalışması yapılan bir ölçme aracıdır (Kırcaali-İftar, 2007). OÇİDEP-İZ'in amacı; öğrencilerin OÇİDEP'e başlamadan hemen önce, OÇİDEP'te öğretilmesi planlanan temel beceriler açısından başlama düzeyini belirlemek; altı ayda bir aynı değerlendirmeyi yineleyerek ve önceki düzeylerle

karşılaştırarak da öğrencilerin gösterdiği ilerlemeleri izlemektir. Bir başka deyişle, bu araç uygulama öncesinde, uygulama süresince ve uygulama sonunda öğrencilerin gelişim alanlarındaki performanslarını belirlemektedir.

Ön uygulama ve son uygulama için gözlemciler arası güvenilirlik çalışması da yapılmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik, hedef davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğine ilişkin, birbirinden bağımsız iki gözlemcinin eşzamanlı yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılmasıdır. Gözlemciler arası güvenilirlik katsayısının en az %80 olması gerekmektedir. Bu araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı “görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı)x100” formülüyle hesaplanmıştır. Bu doğrultuda; OÇİDEP-İZ ön uygulamasında ve son uygulamasında tüm alanlar için gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı %100 olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin zeka düzeylerini belirlemek için ise, araştırmadan ve uygulamadan bağımsız bir uzman psikolojik danışman tarafından Leiter Uluslar Arası Performans Testi uygulanmıştır. Uzmanın, test uygulama yetkisi ve otistik çocuklarla eğitim deneyimi vardır. Leiter, araştırmaya katılan öğrencilerin konuşmuyor olmaları ve Türkiye’de bu tür çocuklara uygulanabilecek başka geçerli ve güvenilir standart testler olmaması nedenleriyle ve alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda seçilmiştir. Leiter, işitme ve/veya konuşma sorunu olan 2-18 yaş arasındaki bireylerin zihinsel performanslarını belirlemeyi amaçlayan, dile dayalı olmayan ve kültürel normlardan arındırılmış bir performans testidir (<http://orgm.meb.gov.tr/yayinlar/yayin4.htm>). İki öğrenci de Leiter testini alamamıştır. Uygulama sonrasında bu test uygulanmamıştır. Bunun nedeni, araştırmanın çocukların zihinsel performanslarındaki değişimi araştırma amacı taşımamasıdır. Ayrıca, alan uzmanlarının çocukların test alamayacağını düşünmeleri de etkili olmuştur.

Programa hazırlık çalışmaları sırasında koordinatör ve eğitim danışmanı tarafından öğrenciler için eğitim sürecinde kullanılacak olan etkili pekiştireçler de belirlenmiştir. Etkili pekiştireçleri belirlemek amacıyla olası yiyecek pekiştireçleri hazırlanmıştır. Bu pekiştireçler üçlü gruplar halinde sunularak; öğrencinin üst üste yapılan beş denemede en çok tercih ettiği pekiştirecin karşısına formda (+) işareti konulmuştur. Bu süreç tüm pekiştireçler için tekrarlanmış ve her bir öğrencinin en fazla tercih ettiği pekiştireçler belirlenmiştir (Bakınız, Ek 5).

2.2.6. OÇİDEP Uygulamasının Başlatılması

Her iki çocukta da bir yıllık bir uygulama planlanmıştır; ancak, doktora tezinin süresi ve olanakları dikkate alınarak uygulamanın ilk altı ayı bu araştırma kapsamında incelenmiştir. OÇİDEP uygulaması önceki bölümlerde belirtilen tüm aşamalardan sonra 18/09/2006 tarihinde iki evde ve kurumda gerçekleştirilen çalıştaylarla başlatılmıştır. Bu çalıştayların amacı eğitim danışmanlarının uygulamanın yapılacağı yerde (ev ya da Enstitü), katılımcının da ortamda bulunmasıyla eğitmenlere OÇİDEP hakkında uygulamalı olarak bilgi vermek ve eğitmenlerin çalışacakları içeriğe ilişkin edinim ve genelleme başlama ve bitiş tarihleri kayıt formunu (Bakınız, Ek 6) sunmaktır. Çalıştay sürecinde eğitim danışmanı yukarıda belirtilen konularda sözel sunum yapmış, gerekli yerlerde çocukla örnek uygulamalar gerçekleştirmiş ve eğitmenlerin çocukla uygulamalarına ilişkin geribildirim sunmuştur. Her bir çocukla çalıştay üç saat sürmüştür ve görüntü kaydı yapılmıştır. Çalıştay sırasında aileler içeri alınmamış; ancak, çalıştay sonunda ailelere çalıştayla ilgili genel bilgi verilmiştir.

Bu araştırma kapsamındaki OÇİDEP uygulamaları 16 Mart 2007 tarihinde sonlandırılmıştır.

OÇİDEP uygulaması sırasında, her bir çocukla toplam 26 hafta, haftada ortalama 23 saat çalışılmıştır. Ayrıca, katılımcılar her hafta bir buçuk saat oyun grubuna katılmışlardır.

Araştırmanın uygulamasından sonra da OÇİDEP ev ve Enstitüde eğitmenlerin çocuklarla bire-bir çalışmalarıyla ve çocukların oyun grubuna katılmalarıyla devam etmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırmalarda genel olarak; görüşme, gözlem, belgeler, arşiv kayıtları ve süreç ürünlerinin incelenmesi (artifacts) teknikleriyle veriler toplanmaktadır. Nitel araştırmalarda bu tekniklerle toplanan verilere ek olarak nicel veriler de toplanabilmektedir. Ayrıca, araştırmacı incelediği konuyla ilgili alanyazın incelemeleri gerçekleştirilebilmektedir. Tüm bu tekniklerin birlikte uygulanması araştırmanın inanılabilirliğini sağlamada önemlidir (Bogdan ve Biklen, 1998; Creswell, 2005; <http://writing.colostate.edu/guides/research/casestudy/pop4a.cfm>; Yıldırım ve Şimşek, 2005; Yin, 2003).

Yukarıda belirtilen tekniklerle toplanan veriler süreç içerisinde ve/veya tüm verilerin toplanmasından sonra bütüncül olarak ya da kodlamalar yoluyla analiz

edilmektedir. Bütüncül analizde veriler bir bütün olarak incelenerek, her bir verinin birbiriyle tutarlılığı sınanarak, yorumlar gerçekleştirilmektedir. Kodlamalar yoluyla analizde ise veriler gözlenebilir eylemlere ayrılarak veriler arasındaki örüntüler ortaya çıkarılmaktadır (Bogdan ve Biklen, 1998; Creswell, 2005; <http://writing.colostate.edu/guides/research/research/casestudy/pop4a.cfm>; Strauss ve Corbin, 1990).

Bu doğrultuda araştırmanın uygulama verileri 18/09/2006-16/03/2007 tarihlerinde Tablo 2.1’de belirtilen tekniklerle toplanmıştır.

Toplanan veriler, veri toplama aşamasında ya da sonrasında, araştırma amaçları ve sorularını yanıtlayıcı bir şekilde analiz edilmiştir.

2.3.1. Gözlemler

Gözlem, belirli bir ortamda oluşan davranışların derinlemesine betimlenmesi amacıyla kullanılan bir veri toplama tekniğidir. Araştırmacı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış ortamlarda belirli bir zaman diliminde gözlemlerini gerçekleştirir. Bu gözlemlerini not tutma ya da kayıt cihazı kullanma gibi yollarla kayıt altına alır (McMillan, 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu araştırma için koordinatör, eğitim danışmanı ve öğretmenler tarafından gözlemler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2.1
Veri Toplama Teknikleri

Gözlemler	İzleme Toplantıları	Görüşmeler	Süreç Ürünleri	Performans Değerlendirme
1. Eğitimci gözlemleri 2. Eğitim danışmanı gözlemleri 3. Koordinatör gözlemleri	1. Koordinatör ve eğitim danışmanı toplantıları 2. Koordinatör ve aile toplantıları 3. Koordinatör, nitel alan uzmanı ve eğitim danışmanı toplantıları	1. Katılımcıların uygulama öncesindeki öğretmenleriyle görüşmeler 2. Engelliler Araştırma Enstitü’sünde çalışan personelle görüşme	1. E-postalar 2. Beceri Edinim ve Genelleme Tarihi Kayıt Formu	1. OÇİDEP-İZ sonuçları 2. Öğretim Oturumu Değerlendirme Formu

2.3.1.1. Eğitmen Gözlemleri

Ekip eğitmenleri altı ay süren uygulama boyunca, çocuklarla çalıştıkları her gün çocukların genel durumuna, kendi performanslarına ve eğitim sürecine ilişkin gözlemler yapmışlar ve gözlemlerini eğitmen günlüğü formuna yazmışlardır. Bu gözlem günlüklerinin amacı; (a) eğitmenler arasında işbirliği ve koordinasyonun sağlanması, (b) koordinatör ve danışmanın hafta içi sürdürülen eğitimlere ilişkin bilgilenmesi, (c) verilerin kayıt altına alınmasıdır. Bu amaçları sağlamak için eğitmenler eğitime başlarken, 15 dakikalık aralarda ve eğitim bittiğinde gözlem notlarını yönlendirme sorularını temel olarak günlüklerini yazmışlardır. Ek 7’de eğitmen günlüğü ve gözlem notlarını yönlendirme soruları yer almaktadır. Her eğitmen çocukla çalışmaya başlamadannce diğer eğitmenin günlüğünü okumuştur. Ayrıca, her hafta eğitim danışmanı ve her ay koordinatörle gerçekleştirilen toplantılarda eğitmenler bu günlükler doğrultusunda bilgi vermişlerdir. Bu bilgilere yönelik olarak koordinatör ve eğitim danışmanı eğitmenlere geribildirim sunmuş ve karşılaşılan sorunlara ekip tarafından zmnrileri getirmişlerdir. Bunların işığında uygulamaya ilişkin yeni kararlar alınmıştır.

Bu amaçla toplam 418 kez eğitmen günlüğü yazılmıştır. Bu günlüklerin 93’ taklit alanında çalışan eğitmen, 95’i eşleme alanında çalışan eğitmen tarafından Cemil için yazılmıştır. Sevda içinse taklit alanında çalışan eğitmen 94, eşleme alanında çalışan eğitmen 92 günlük yazmıştır. Danışma toplantılarının gerçekleştirildiği günlerde eğitmenler günlüklerini birlikte yazmışlardır. Cemil için ortak yazılan günlük sayısı 23, Sevda için ise 21’dir.

Eğitmen gözlemleri araştırmanın “OÇİDEP ev uygulamasını iki otistik ocuk için planlama ve yürütme süreci nedir?” ve “Ekip ve aile yelerinin OÇİDEP ev uygulaması hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorularını yanıtlamak için temel veri olarak kullanılmak üzere analiz edilmiştir. Ayrıca, bu gözlemlerin analizlerinden elde edilen bulgulardan, “OÇİDEP ev uygulamasının katılımcı çocuklar üzerindeki etkileri nelerdir?” şeklindeki araştırma amacı için de destek veri olarak yararlanılmıştır.

Eğitmen Gözlemleri aşağıdaki işlemler yapılarak analiz edilmiştir (Bogdan ve Biklen, 1998; Creswell, 2005; Yıldırım ve şimşek, 2005):

1. Her danışma toplantısında eğitim danışmanı günlüklerin, gözlem notlarını yönlendirme soruları doğrultusunda yazılıp yazılmadığını kontrol edip, gerektiğinde geribildirimler vermiştir. Ayrıca, koordinatör de aylık olarak günlükleri gözden geçirip, gerekli geribildirimler vermiştir.

2. Veri toplama aşaması bittikten sonra eğitim danışmanı tarafından eğitimcilerin günlükleri okunup, incelenmiştir.

3. Eğitim danışmanı eğitimcilerin günlüklerini bilgisayara aynen aktarmıştır. Bu işlemin gerekçesi; (a) veri analizi için hazırlanacak formlara bilgisayar dosyasından bilgilerin aktarılmasının daha pratik olması, (b) günlüklerin yedeklerinin fotokopi yerine bilgisayar dosyası ve çıktısıyla elde edilmesinin tercih edilmesidir. Ayrıca, Ek 7’de görüldüğü üzere, bir günlük formda her iki eğitimcinin de gözlemleri yer almaktadır. Dolayısıyla, her bir eğitimcinin günlüklerinin ve her bir eğitimcinin gözlemlerinin ayrı ayrı takip edilebilmesi formların orijinal haliyle oldukça zordur. Dolayısıyla, bu günlükler bilgisayara aktarılırken her bir çocuk ve eğitimci için dosyalar açılmıştır. Bu dosyalara aktarılan bilgilerin de çıktıları alınarak (Bakınız, Ek 8) tekrar okunmuştur.

4. Elde edilen ham verilerin analizinin kolaylıkla yapılabilmesi için tüm veriler Ek 9’da bir örneği görülen veri analizi formlarına aktarılmıştır. Formlara sayfa numaraları verilmiş, bağlam bilgileri yazılmıştır. Veriler formun orta kısmına, araştırma amaçlarını yansıtan ya da yansıtmayan paragraflara ayrılarak yazılmıştır. Sağ ve sol taraflara da kategorilerin, kodların ve temaların yazılabileceği sütunlar açılmıştır.

5. Eğitim danışmanı formların çıktıları olarak, veri analizinin daha pratik yapılabilmesi amacıyla tekrar gözden geçirmiştir. Olası kategorileri, kodları ve temaları oluşturmaya başlamıştır.

6. Tez danışmanları ve eğitim danışmanı tarafından gerçekleştirilen toplantılarda olası kategoriler, kodlar ve kodları kapsayan temalar belirlenmiştir. Tablo 2.2’de bazı örneklere yer verilmiştir. Bunlar, tez danışmanlarının ve eğitim danışmanının uzman görüşleri, araştırma soruları ve alanyazın bilgileri doğrultusunda belirlenmiştir.

7. Eğitim danışmanı verilerdeki bilgileri bu kodlara ve temalara ayırmıştır. Bu işlemi yaparken ayırt ediciliği sağlamak için her bir kodu ve temayı farklı renkli kalem kullanarak yazmıştır. Gerekğinde bazı özel işaretlemeler yapmıştır. Örneğin, “önemli” bulunduğu bilgilere yıldız koymuştur.

8. Bu çalışmanın sonrasında tez danışmanları ve eğitim danışmanı kodların ve temaların veri setindeki bilgileri yansıtıp yansıtmadığını incelemişlerdir. Bazı kodlar ve temalarda değişiklikler yapılmış, yeni kodlar ve temalar eklenmiştir.

9. Bu doğrultuda eğitim danışmanı tekrar kod ve tema verme işlemini yapmıştır. Tez danışmanları ve eğitim danışmanı kodların ve temaların uygun olduğu konusunda uzlaşmışlardır.

Tablo 2.2
Kategori, Kod ve Tema Örnekleri

Kategoriler	Kodlar	Temalar
Çocuk İlerlemesinde Sorunlar	ÇİS	Çocuklarda İlerlemeler
Çocuk İlerlemesinde Başarılar	ÇİB	Çocuklarda İlerlemeler

10. Araştırmacı bilgisayarda her bir tema için açtığı dosyaya ilişkili verileri almıştır. Bu dosyaların çıktılarını tez danışmanları ve eğitim danışmanı birlikte tekrar incelemiştir. Verilerin belirlenmiş temalar doğrultusunda sınıflanıp sınıflanmadığı, ilişkili olmayan verilerin hangi temada yer alması gerektiği ya da yeni bir temanın oluşup oluşmayacağı tartışılmıştır.

11. Son olarak da temalar birbirleriyle ilişkili ve anlamlı bir bütün olarak düzenlenip, yazılmıştır. Yazım sırasında da açık, anlaşılır bir dil kullanılmasına özen gösterilmiştir. Eğitim danışmanı kendi kişisel görüşlerinden uzak durmuştur. Tez danışmanları yazılanları okuyarak gerekli geribildirimleri sunmuşlardır.

2.3.1.2. Eğitim Danışmanının Gözlemleri

Eğitim danışmanı her hafta Cuma günü evlerde gerçekleştirdiği bir buçuk saatlik danışma toplantılarında öğretmenlerle eğitim sürecine ilişkin görüş alış verişinde bulunmuş ve gözlemler yapmıştır. Bu gözlemlere ilişkin veriler iki şekilde kaydedilmiştir. Bunlardan birincisinde; eğitim danışmanı gözlemlerini eğitim gözlem formuna yazmıştır (Bakınız, Ek 10). Bu formun amacı, ekip üyeleri arasında koordinasyon ve işbirliğinin sağlanması, verilerin kayıt altına alınmasıdır. Eğitim danışmanı, toplantı amaçları doğrultusunda gözlem formuna; (a) bir hafta boyunca çalışılan becerileri ve bu becerilerin nasıl çalışıldığını, (b) yaşanan sorunları ve bu sorunları gidermeye yönelik alınan kararları, (c) bir sonraki hafta çalışılacak becerileri, (d) öğretmenlerin, çocuğun ve kendisinin genel performansını, (e) koordinatöre danışacağı konuları, (f) toplantı anında yaşanan sorunları ve çözüm önerilerini, (g) çocuktaki değişim ve gelişmeleri yazmıştır. Ayrıca eğitim danışmanı gerçekleştirdiği ek gözlemlere ilişkin verileri de eğitim gözlem formuna yazmıştır.

Uygulama süresince Cemil'e ait 25, Sevda'ya ait 23 olmak üzere toplam 48 eğitim gözlem formu yazılmıştır. Eğitim danışmanı tarafından yazılan gözlem formlarındaki

veriler, tüm amaçlar için destek veri olarak kullanılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki işlemler yapılmıştır (Bogdan ve Biklen, 1998; Creswell, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2005):

1. Eğitim danışmanı haftalık toplantılarda bu formlardaki verilere dayalı olarak bilgi aktarımlarında bulunmuştur. Daha sonraki danışma toplantılarını yönlendirebilmek amacıyla da sürekli olarak bu verileri okumuş ve alanyazın bilgileriyle karşılaştırmıştır. Gözlem formlarının yedeklerini yapmıştır.

2. Formlar veri toplama aşamasından sonra eğitim danışmanı tarafından gözden geçirilmiştir. Araştırma sorularıyla ve diğer verilerde belirlenmiş olan temalarla ilişkili olan paragrafları işaretlemiş ve notlar almıştır.

3. Bir bütün olarak incelenen bu veri setindeki bilgiler diğer veri setlerinde temalar ve araştırma amaçları doğrultusunda düzenlenip, sunulmuştur. Bu veriler daha çok doğrudan alıntı şeklinde okuyucuya aktarılmıştır.

Ayrıca, danışma toplantılarında görüntü kayıtları da yapılmıştır. Bu kayıtların amacı; (a) gerek duyulduğunda kayıtların tekrar seyredilerek sorunların ve bu sorunları gidermeye yönelik alınan kararların tekrar incelenmesi, (b) gerektiğinde ekip üyelerinin kendi performanslarını görebilmeleri, (c) çocuğun genel performansının kayıtlardan da takip edilebilmesi, (d) verilerin kayıt altına alınmasıdır (Bogdan ve Biklen, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Ayrıca, çalıştay ve eğitim danışmanının danışma toplantısı dışında gerçekleştirdiği ek gözlemlerin görüntü kayıtları da aynı amaçlarla yapılmıştır. Görüntü kayıtlarına ilişkin sayısal veriler Tablo 2.3’de sunulmuştur.

Bu kayıtlar, “Ekip üyelerinin gösterdikleri değişimler nelerdir?” ve “OÇİDEP ev uygulamasının katılımcı çocuklar üzerindeki etkileri nelerdir?” sorularını yanıtlamak için temel veri olarak analiz edilmiştir. Ayrıca, kayıtlardan (a) OÇİDEP uygulamasında başta yapılan planlama ve süreç içinde yapılan değişiklikler, (b) programın yürütülmesi sırasında karşılaşılan sorunlar ve üretilen çözümler, (c) ekip ve aile üyelerinin OÇİDEP ev uygulaması hakkındaki görüşleri hakkındaki amaçlara yönelik destek veri olarak yararlanılmıştır.

Görüntü kayıtlarının analizi aşağıdaki basamaklar izlenerek gerçekleştirilmiştir (Bogdan ve Biklen, 1998; Ratcliff, 1996):

1. Her danışma toplantısından sonra eğitim danışmanı bu kayıtları belirli bir sistematik içinde organize etmiş ve gerekli tablolara notlar almıştır. Görüntülerin birer yedeklerini de yapmıştır.

Tablo 2.3.
Görüntü Kayıtlarına İlişkin Sayısal Veriler

CEMİL		SEVDA	
Kayıt Tarihi	Süre (dakika)	Kayıt Tarihi	Süre (dakika)
18/09/2006	120	18/09/2006	180
22/09/2006	90	22/09/2006	90
29/09/2006	79	06/10/2006	68
06/10/2006	72	13/10/2006	75
13/10/2006	55	20/10/2006	79
20/10/2006	81	3/11/2006	76
3/11/2006	61	9/11/2006 (ek gözlem)	28
9/11/2006 (ek gözlem)	61	10/11/2006	70
10/11/2006	67	17/11/2006	59
17/11/2006	84	24/11/2006	58
24/11/2006	80	01/12/2006	65
01/12/2006	67	07/12/2006 (ek gözlem)	23
07/12/2006 (ek gözlem)	20	08/12/2006	64
08/12/2006	65	22/12/2006	64
22/12/2006	68	29/12/2006	78
29/12/2006	75	12/01/07	77
12/01/07	61	19/01/07	78
19/01/07	65	26/01/07	60
26/01/07	56	02/02/07	64
02/02/07	65	09/02/07	30
09/02/07	57	16/02/07	67
16/02/07	62	23/02/07	58
23/02/07	67	02/03/07	66
02/03/07	65	16/03/07	61
09/03/07	52		
16/03/07	61		
Toplam gün	Toplam dakika	Toplam gün	Toplam dakika
26	1756	24	1638

2. Eğitim danışmanı her danışma toplantısından sonra araştırma amaçlarıyla ilişkili bir şekilde görüntü kayıtlarının özetleyici dökümlerini yapmıştır.

3. Eğitim danışmanı dökümleri bilgisayardaki forma aktarmıştır. Bu formlar analiz aşamasının pratik bir şekilde yapılabilmesi için oluşturulmuştur (Bakınız, Ek 11). Ayrıca, indeksler de oluşturulmuştur. Dökümlerin ve indekslerin çıktıları alınarak yedekleri elde edilmiştir. Ayrıca, bilgisayardaki dosyaların da yedekleri de yapılmıştır.

4. İzlenen kayıtlar ve çıktıları incelenen dökümlerde danışma toplantısında gözden kaçan herhangi bir konunun olup olmadığı, o an fark edilmeyen bir hatanın görülüp görülmediği not edilmiştir. Gerektiğinde alınan notlar bir sonraki danışma toplantısında ve haftalık toplantıda kullanılmıştır.

5. Bu kayıtlardaki içerikler haftalık toplantılarda görüşüldüğünden bu veriler koordinatör ve kurum uygulaması eğitim danışmanı tarafından incelenmiştir. Ayrıca, tez danışmanları ilk bir aylık dökümleri incelemiş ve onaylamışlardır.

6. Veri toplama aşamasından sonra eğitim danışmanı tarafından bu veriler tekrar incelenmiştir. Olası kategoriler, kodlar ve temalar oluşturulmaya başlanmıştır.

7. Aynı süreçte eğitim danışmanı tarafından tüm görüntü kayıtları çocuklardaki değişimlere odaklanılarak izlenmiştir. Her görüntü kaydında çocuklardaki olumlu ve olumsuz davranışlar, görüldükleri dakika ve saniyeler bir forma yazılarak not edilmiştir (Bakınız, Ek 12). Bir başka deyişle, tüm kayıtlar genel olarak çocukların davranışları ve gelişimleri hakkında bir ön bilgi edinebilmek için belirli bir düzene göre betimlenmiştir. Ayrıca, bu form ilgili araştırma sorularına ayrıntılı, derinlemesine yanıt verebilmek için tüm görüntü kayıtlarından süreci temsil edebilecek örnekleri içeren temsili teyplerin nasıl geliştirileceğine ilişkin karar vermede de önemli rol oynamıştır (Ratcliff, 1996; Uzuner, 2008).

8. Tez danışmanları bu form ve dökümleri inceledikten sonra eğitim danışmanı ile toplantılar gerçekleştirmişlerdir. Bu toplantılarda temsili teybin nasıl geliştirileceği görüşülmüştür. Bu görüşmeler sonucunda, otizm spektrum bozukluğu tanılı çocukların performanslarında beslenme, uyku, nörojik sorunlar gibi çeşitli durumlara bağlı olarak görülebilen değişkenlik nedeniyle yansız olarak uygulamanın başlangıç, orta ve sonlarından seçilecek kayıtların süreci temsil edici olmayabileceğine karar verilmiştir (Kırcaali-İftar, 2007). Dolayısıyla, Tablo 2.4’de ayrıntıları görülen koordinatörün katıldığı tüm danışma toplantılarının temsili teyp olarak kullanılmasında görüş birliğine varılmıştır. Bu kararın gerekçeleri; (a) bu toplantıların her hafta yapılan danışma toplantılarındaki sürecin tipik bir örneği olması, (b) koordinatörün katıldığı danışma toplantılarının tüm bir

ayın özeti niteliği taşıması; bir başka deyişle, bir ayı ve o ay yapılan danışma toplantılarını temsil ediciliğinin olması, (c) eğitmen, çocuk, eğitim danışmanı ve koordinatörün davranışlarının tipik bir örneği olması, (d) yeterli sayıda ve uzunlukta olmasıdır. Temsili teyp için seçilen kayıtlar Cemil için altı, Sevda için dört olmak üzere, toplam 10 tanedir.

9. Analiz sürecine hazırlık amacıyla eğitim danışmanı tarafından bu kayıtlara ilişkin dökümler tekrar okunmuş, görüntüler tekrar izlenmiştir.

10. Cemil'den iki, Sevda'dan iki tane görüntü, koordinatörle birlikte incelenmiştir. Bu doğrultuda bu 10 görüntünün aşağıdaki sorular ve temalar doğrultusunda izlenmesine, ayrıntılı dökümlerinin çıkarılmasına ve bu dökümlerin de bu temalar doğrultusunda analiz edilmesine karar verilmiştir.

- a. Katılımcılarda gözlenen değişimler nelerdir?
- b. Katılımcılar ve/veya ekipte dikkat çeken durumlar gözleniyor mu?
- c. Kararların alınma süreci nasıl işliyor? (Örneğin, ekipteki herkes bu sürece katılıyor mu?)
- d. Ekip üyelerinden sorunlara yönelik yaratıcı çözümler, öneriler geliyor mu?
- e. Önceden alınmış kararlar gereğince uygulanıyor mu?
- f. Eğitmenler, eğitim danışmanı ve koordinatörden bağımsız çözüm buluyor mu?
- g. Eğitmenlerin önerilere, çözümlere tepkileri, dirençleri, tavırları nasıl?
- h. Ekip üyeleri ortak bir dil kullanıyor mu?
- i. Bilgi ve becerilerde değişimler gözleniyor mu? (deneme sayılarını sayabilme, pekiştireçleri uygun kullanabilme, yönerge sunumu, ek ipuçları, deneme hızları, çocukla ilişki vb.)

11. Eğitim danışmanı dökümleri yaptıktan sonra her bir paragrafta yukarıdaki soruları ve temaları yazmıştır. Ayrıca, tüm amaçlar için destek veri olabileceğini düşündüğü paragraflara da diğer veriler için oluşturulmuş temaları ve kodları yazmıştır.

12. Tez danışmanları kodların ve temaların veri setindeki bilgileri yansıttığına ilişkin görüş bildirmişlerdir.

13. Eğitim danışmanı temaları birbirleriyle ilişkili ve anlamlı bir bütün olarak düzenleyip, yazmıştır.

14. Eğitim danışmanı bu kayıtlardaki ve diğer tüm görüntü kayıtlarındaki verileri tüm amaçlar için tüm araştırma sorularını yanıtlayıcı bir şekilde destek veri olarak düzenleyip, sunmuştur.

15. Yukarıda belirtilen dokümanları tez danışmanları incelemişler ve onaylamışlardır.

2.3.1.3. Koordinatör Gözlemleri

Koordinatör ayda bir kez, Cuma günleri evlerde gerçekleştirilen danışma toplantılarına katılmıştır. Koordinatör danışma toplantılarının amacı doğrultusunda; (a) eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlara, (b) sorunların çözümüne yönelik önerilere, (c) çocuktaki gelişmelere, (d) çocuk, danışman ve eğitmenlerin genel performanslarına yönelik gözlemler gerçekleştirmiş ve bu gözlemlerini yazmıştır. Bu gözlemlerle elde edilen veriler uygulama sürecine yön vermesi amacıyla süreç içerisinde kullanılmıştır.

Uygulama süresince Cemil'e ait altı, Sevd'a'ya ait dört olmak üzere toplam 10 gözlem gerçekleştirmiştir. Ayrıca, bir önceki bölüm olan eğitim danışmanının gözlemlerinde belirtildiği üzere, danışma toplantılarının görüntü kayıtları yapıldığından koordinatörün gözlemleri de kayıt altına alınmıştır. Tablo 2.4'de sayısal verileri yer alan bu kayıtlar da, eğitim danışmanının gözlemleri bölümünde belirtilen amaçlara yönelik olarak aynı şekilde analiz edilmiştir.

2.3.2. İzleme Toplantıları

Nitel araştırmalarda uygulama sürecine yön vermek, olası sorunları çözmek ve geçerlik ve güvenilirliği arttırmak amaçlı incelemeler yapılmaktadır (Creswell, 2005; Maxwell, 2005; Uzuner, 2008). Bu araştırmada da farklı amaçlarla çeşitli izleme toplantıları gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2.4

Koordinatör Gözlemlerinin Görüntü Kayıtlarına İlişkin Sayısal Veriler

CEMİL		SEVDA	
Kayıt Tarihi	Süre (dakika)	Kayıt Tarihi	Süre (dakika)
29/9/2006	79	20/10/2006	79
20/10/2006	81	24/11/2006	58
24/11/2006	80	19/01/2007	78
29/12/2006	75	23/02/2007	58
19/01/2007	65		
23/02/2007	67		
Toplam gün	Toplam dakika	Toplam gün	Toplam dakika
6	447	4	273

2.3.2.1. Koordinatör ve Eğitim Danışmanı Toplantıları

Koordinatörle ev ve kurum eğitim danışmanları her hafta danışma toplantılarından sonra izleme toplantısı yapmışlardır. Belirtilen haftalık toplantılar koordinatörün Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'ndeki ofisinde yapılmıştır. Haftalık toplantıların amaçları; (a) koordinatörün eğitim danışmanlarından o hafta gerçekleşen eğitime ilişkin görüş ve bilgi alması, (b) eğitim danışmanlarının koordinatörden geribildirim ve görüş almaları, (c) karşılaşılan sorunlara yönelik olarak birlikte çözüm önerileri bulmalarıdır. Ayrıca, bu toplantılarda eğitim sürecine ilişkin alınan yeni kararlar olmuş ve bu kararlar öğretmenlere eğitim danışmanları tarafından aktarılmıştır. Dolayısıyla, bu toplantıların ekip üyeleri arasında işbirliği ve koordinasyonu sağlama amacı da vardır.

22/09/2006 tarihinde başlayan ve 22 kez yapılan bu toplantıların sonuncusu 16/03/2007 tarihinde gerçekleştirilmiştir. En kısa toplantı 20 dakika, en uzun toplantı 90 dakika olup, ortalama toplantı süresi 54 dakikadır. Tüm toplantıların toplam süresiyse 1185 dakikadır.

Bu toplantılarda alınan ses kayıtlarının amaçları; (a) gerek duyulduğunda kayıtların tekrar dinlenerek sorunların ve bu sorunları gidermeye yönelik alınan kararların tekrar incelenmesi, (b) verilerin kayıt altına alınmasıdır. Bu ses kayıtları aşağıdaki basamaklarla analiz edilerek tüm amaçlar için temel veri olarak kullanılmıştır (Bogdan ve Biklen, 1998; Creswell, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2005):

1. Haftalık toplantılardan sonra bu kayıtlar veri toplama tablosuna not edilmiştir ve yedekleri yapılmıştır.

2. Her bir haftalık toplantıdan sonra eğitim danışmanı tarafından ses kayıtlarının özetleyici dökümleri yapılmıştır. Bu dökümler bilgisayardaki forma aktarılmıştır. (Bakınız, Ek 13).

3. Uygulama boyunca bu dökümler ve indeksler koordinatör ve kurum uygulaması eğitim danışmanına gönderilmiştir ve onayları alınmıştır.

4. Tez danışmanları ve eğitim danışmanı tarafından gerçekleştirilen toplantılarda öğretmen günlükleri için kullanılan kodların bu veriler için de kullanılabileceği görüşülmüştür. Ancak, ek olarak bazı olası kategoriler, kodlar ve temalar belirlenmiştir. Örneğin, öğretim ve davranış sorunları kategorisi eklenmiştir.

5. Eğitim danışmanı verilerdeki bilgileri bu kodlara ve temalara ayırmıştır.

6. Eğitim danışmanı tez danışmanlarının onayını aldıktan sonra bilgisayarda her bir tema için açtığı dosyalara ilişkili verileri almıştır. Bu dosyaların çıktılarını tez danışmanları

ve eğitim danışmanı birlikte tekrar incelemişler ve verilerin temalara uygun olarak sınıflandığını doğrulamışlardır.

7. Son olarak da, eğitim danışmanı temaları birbirleriyle ilişkili ve anlamlı bir bütün olarak düzenleyip, yazmıştır.

2.3.2.2. Koordinatör ve Aile Toplantıları

Koordinatör tarafından ailelerle üç ayda bir, ailelerin eğitime ilişkin görüşlerini almak, ailelere süreçle ve çocuklarıyla ilgili bilgi vermek ve olası güçlüklerle ilişkin çözüm önerileri getirmek amaçlarıyla toplantılar gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılar koordinatörün Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'ndeki ofisinde gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılara eğitim danışmanı da katılmıştır ve o ana kadar gerçekleştirilmiş olan eğitimlere ilişkin kısa bilgi sunmuştur. İlk toplantılar 22/12/2006 tarihinde her bir çocuğun annesiyle gerçekleştirilmiştir. 16/03/2007 tarihindeyse Cemil'in anne ve babasının, Sevda'nınsa annesinin katıldığı son toplantılar yapılmıştır. Tüm toplantılar birer saat sürmüştür.

Bu toplantılara ilişkin tutanaklar araştırmacı tarafından yazılarak toplantı içerikleri belgelendirilmiştir. Bu tutanaklar ekip ve aile üyelerinin OÇİDEP ev uygulaması hakkındaki görüşlerini belirlemek için temel veri olarak kullanılmıştır. Ayrıca, tutanaklar uygulamanın katılımcı çocuklar üzerindeki etkilerini araştırmak için destek veri görevini görmüştür. Bu amaçla, toplantı tutanaklarındaki bilgiler ilgili araştırma amaçları için açılmış dosyalara aktarılmıştır. Daha sonra, bu bilgiler birbirleriyle ilişkili ve anlamlı bir bütün halinde rapor edilmiştir.

2.3.2.3. Koordinatör, Nitel Araştırma Alan Uzmanı ve Eğitim Danışmanı Toplantıları

Nitel araştırma alan uzmanı Prof. Dr. Yıldız Uzuner'in tüm verileri düzenli olarak koordinatör ve araştırmacı eşliğinde incelemesi, görüşlerini paylaşması ve geribildirimler sunması amacıyla 14 toplantı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılar koordinatörün Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'ndeki ofisinde gerçekleştirilmiştir. Ortalama 50 dakika süren bu toplantılardan dokuzunun ses kaydı yapılmıştır. Beş tanesininse tutanakları araştırmacı tarafından yazılarak belgelendirilmiştir.

Eğitim danışmanı tarafından ses kayıtlarının özetleyici dökümleri yapılmıştır. Dökümlerdeki ve tutanaklardaki bilgiler veri toplama aşamasında ve sonrasında yöneme ilişkin konularda yol gösterici olarak kullanılmıştır.

2.3.3. Görüşmeler

Görüşme, bir kişi ya da grubun belirli bir konuda görüşlerinin, düşüncelerinin derinlemesine incelenmesi, öğrenilmesi amacıyla gerçekleştirilir. Görüşmeyi yapan kişi etkin bir şekilde kendisiyle görüşülen kişiyi dinler ve elde ettiği verileri kayıt altına alır. Görüşmeler çok çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Örneğin, görüşmelerin yapılış özelliklerine göre hiç yapılandırılmamıştan tam yapılandırılmışa kadar çeşitleri bulunmaktadır. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler bu iki ucun ortasında yer almaktadır. Buna göre yarı-yapılandırılmış görüşmelerde, görüşme amacı temel alınarak belirlenmiş konu başlıkları ve sorular doğrultusunda görüşme gerçekleştirilir. Görüşülen kişi istediği şekilde açıklamalarını yapar. Görüşmeyi yapan kişi görüşmenin akışı içinde daha ayrıntılı bilgi almak istediğinde ek sorular sorup, açıklamalarda bulunabilir (Bogdan ve Biklen, 1998; Gay, Mills ve Airasian, 2006; <http://portals.wi.wur.nl/ppme/?page=1124>; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırma sürecinde çocuklarla daha önce çalışan öğretmenler ve Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde çalışan bir personelle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

2.3.3.1. Çocuklarla Daha Önce Çalışan Öğretmenlerle Görüşmeler

Çocuklarla uygulama öncesindeki süreçte çalışan öğretmenlerle Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde, 60 dakikalık yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Bu görüşmeler için şu aşamalar izlenmiştir:

1. Tez danışmanları ve eğitim danışmanı tarafından çocukların oyun grubunda görüntü çekimlerinin yapılmasına ve bu oyun kaydının öğretmenlerle birlikte izlenirken, çocuklarda gelişme olup olmadığı hakkında bilgi almaya odaklı görüşmelerin yapılmasına karar verilmiştir.

2. 04/04/2007 tarihinde bir buçuk saatlik görüntü kaydı gerçekleştirilmiştir.

3 Öğretmenlerden alınan randevular doğrultusunda Cemil'in öğretmeniyle 04/04/2007, Sevdâ'nın öğretmeniyle ise 05/04/2007 tarihinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

4. Görüşme sürecinde, öğretmen ve eğitim danışmanı görüntü kayıtlarını birlikte izlemişlerdir. Görüşülen öğretmenden kayıtları izlerken çocuktaki dikkatini çeken değişimleri paylaşması istenmiştir. Gerektiğinde, çocuklarla ilgili açıklamalar yapılmış ve sorular sorulmuştur.

5. Görüşmelerin ses kaydı alınmıştır.

Bu görüşmeler “OÇİDEP ev uygulamasının katılımcı çocuklar üzerindeki etkileri nelerdir?” sorusunu yanıtlamak için destek veri olarak kullanılmak üzere analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, görüşmelerden sonra eğitim danışmanı tarafından ses kayıtlarının yedekleri ve dökümleri yapılmıştır. Eğitim danışmanı, dökümlerde ikinci amaca hizmet eden bölümleri işaretlemiş ve bilgisayardaki ilgili dosyaya aktarmıştır. Son olarak bir bütün olarak incelenen bu veri setindeki bilgiler diğer veri setlerinde temalar ve araştırma amaçları doğrultusunda düzenlenip, genellikle doğrudan alıntı şeklinde okuyucuya sunulmuştur.

2.3.3.2. Engelliler Araştırma Enstitü’sünde Çalışan Personelle Görüşme

Katılımcıların bu eğitime başlamadan önceki ve sonraki durumlarını, davranışlarını yakından gözleyen bir Enstitü personeliyle Engelliler Araştırma Enstitüsü’nde 05/04/2007 tarihinde 20 dakikalık bir yarı-yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu personelin Enstitüde eğitim alan tüm çocuklarla ilgili kıyafet değiştirmek, tuvalete götürmek gibi bazı görevleri bulunduğundan, çocukları yakından gözleme olanağına sahiptir. Ayrıca, araştırmanın katılımcılarını uygulama başladıktan sonra oyun grubuna geldiklerinde de gözleyebilmiştir.

Görüşme sırasında kendisiyle görüşülen kişiden; her iki çocukta bu eğitime başladıktan sonra herhangi bir değişim olup olmadığı konusunda gözlemlerini paylaşması istenmiştir. Ayrıca, gerektiğinde, sorular yöneltilerek daha derinlemesine bilgiler verebilmesi yönünde cesaretlendirilmiştir. Görüşmenin ses kaydı alınmıştır.

Bu görüşme de bir önceki bölümünde belirtilen araştırma amacı için destek veri olarak kullanılmak üzere aynı şekilde analiz edilmiştir.

2.3.4. Süreç Ürünleri

Süreç ürünleri, araştırma sürecinde araştırmacı ya da katılımcılar tarafından geliştirilen çeşitli ürünlerdir. Süreç içerisinde oluşturulan öğrencilerin ödevleri ve mektuplar bu verilere örnek olarak verilebilir (<http://www.answers.com/topic/research-methods-qualitative-and-ethnographics>; Yin, 2003).

Bu araştırmada da veri toplama amacıyla bazı süreç ürünleri kullanılmıştır. Bu ürünler; e-postalar ile beceri edinim ve genelleme çalışması başlangıç ve bitiş tarihleri kayıt formudur.

2.3.4.1. E-postalar

Veri toplama sürecinde uygulama ekibinin birbirlerine gönderdikleri e-postalar (14 adet) korunmuştur. Ayrıca, eğitim danışmanı ile tez danışmanlarının e-postaları da (8 adet) mevcuttur. Bu e-postalar bilgi alıp verme amacıyla gönderilmiştir. Ayrıca, e-postalara verilen karşılıklı yanıtlarla uygulama ve araştırma sürecinde karşılaşılan sorunlara anında çözümler getirilebilmiştir. Bunun dışında, e-postaların ekip üyeleri arasındaki işbirliği ve eşgüdümün korunmasına da katkısı olmuştur. E-postalar veri toplama aşamasından sonra da tüm amaçlar için destek veri olarak kullanılmak üzere eğitim danışmanı tarafından diğer veri setlerindeki temalar doğrultusunda da düzenlenip, sunulmuştur.

2.3.4.2. Beceri Edinim ve Genelleme Çalışması Başlangıç ve Bitiş

Formları

OÇİDEP uygulamasında katılımcılara öğretilmesi hedeflenen becerilerin edinim ve genelleme çalışması başlangıç ve bitiş tarihleri koordinatör tarafından hazırlanan formlara eğitmenler tarafından kaydedilmiştir (Bakınız, Ek 6). Bu formlarda, bir beceriyle çalışılmaya başlandığında edinim çalışması başlangıç tarihi ve çocuk beş kez üstüste bu beceriyi ipuçsuz olarak doğru olarak yaptığına edinim çalışması bitiş tarihi yazılmaktadır. Çalışılan beceride edinim çalışması bitiş tarihi yazıldıktan sonra, bir sonraki becerinin edinim çalışması başlangıç tarihi not edilmektedir. Aynı zamanda, edinim çalışması biten becerinin farklı araçlarla, farklı ortamlarda ve/veya farklı kişiler tarafından genelleme çalışmaları başlamakta ve forma genelleme çalışması başlangıç tarihi yazılmaktadır. Genelleme çalışmalarına uygulama boyunca devam etmekle birlikte, çocuk beş kez üstüste ipuçsuz olarak doğru tepki gösterdiğinde genelleme çalışması bitiş tarihi yazılmaktadır. Eğitim danışmanı her hafta gerçekleştirdiği danışmanlık toplantılarında eğitmenlerden çalışılan becerilere ilişkin edinim ve genelleme çalışması başlama ve bitiş tarihlerini alarak kendi dosyasındaki forma kayıt yapmıştır. Katılımcıların performansları eğitmenlerle birlikte değerlendirilmiş ve becerilere ilişkin yeni kararlar alınmıştır. Bu formdaki bilgiler haftalık toplantılarda da eğitim danışmanı tarafından koordinatöre aktarılmış, geribildirimleri alınmış ve koordinatörün önerdiği yeni kararlar uygulamaya konmuştur. Veri toplama aşamasından sonraysa, bu formlara dayalı olarak katılımcıların uygulama sonunda hangi alandan kaç beceri edindikleri ve genelleyebildikleri belirlenmiştir. Bulgular tablolar üzerinde gösterilmiş ve alanyazın bilgileri ışığında tartışılmıştır.

2.3.5. Performans Değerlendirme

Araştırmada ayrıca katılımcıların performansları aşağıdaki nicel veri toplama ve analizi teknikleriyle değerlendirilmiştir.

2.3.5.1. OÇİDEP-İZ

Öğrencilerin uygulama öncesi işlevde bulunma düzeylerini belirlemek için, Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı İzleme Aracı (OÇİDEP-İZ) danışmanlar tarafından uygulanmıştır (Bakınız, Ek 4). OÇİDEP-İZ hakkında “Öğrencilerin İşlevde Bulunma Düzeylerinin Belirlenmesi” bölümünde ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. OÇİDEP-İZ uygulamalarının sonucunda katılımcıların işlevde bulunma düzeyleri grafiklere aktarılmıştır.

2.3.5.2. Öğretim Oturumu Değerlendirme Formu

Araştırmanın ikinci amacı doğrultusunda çocukların öğretim oturumlarında gösterdikleri ilerlemeler Öğretim Oturumunu Değerlendirme Formu kullanılarak değerlendirilmiştir (Bakınız, Ek 14). Bir öğretim oturumu belirli sayılarda denemelerden ve denemeler arası sürelerden oluşmaktadır. Bir deneme; öncül, ipucu, hedef davranış ve sonuçtan oluşmaktadır. Öncül, uyaran ve yönergenin sunumunu içerir. Örneğin, masaya top ve bebek resmi konur. Çocuğun eline de bebek resminin aynısı verilir ve “Eşle” denir. İpucu, yeni öğretilen bir beceri üzerinde çalışılırken çocuğun doğru tepki vermesini garantileyen nitelikte olan geçici yardımlardır. Örneğin, çocuğun resmi tutan eli masada duran bebek resminin üzerine doğru yönlendirilir. Öğretim ilerledikçe ipuçları aşamalı olarak silikleştirilir ve öğretimin sonlarına doğru hiç ipucu sunulmaz. Hedef davranış, öğrencinin verdiği tepkilerdir. Bu tepkiler; doğru tepki, yanlış tepki ya da tepkide bulunmadır. Sonuç ise öğrencinin tepkisine bağlı olarak sunulacak eğitmen tepkilerdir. Örneğin, öğrencinin doğru tepkisi sosyal pekiştireçlerle pekiştirilebilir. Denemeler arası süreyse bir sonraki denemeye başlamadan önceki 1-5 saniyelik bekleme süresidir. Bu sürede çocuğun hoşuna gidebilecek, dikkatini toplamasını sağlayacak çeşitli etkinlikler yapılabilir. Örneğin, kısa bir şarkı söylenip, hareketler yapılabilir. (Kırcaali-İftar, 2006, 2007).

Form dört maddeden ve öğrencinin bu maddelere verebileceği olası tepkilerden oluşmuştur. İlk maddede her bir öğretim oturumuna başlamadan önce verilen “Buraya gel” yönergesi yer almıştır. Olası tepkiler, çocuğun ipuçsuz yerine oturması, ipuçlu yerine oturması ve gelmeyi ret etmesi/zorla oturtulmasıdır. İkinci maddede her bir öğretim

oturumunda kaç deneme yapıldığının yazılması söz konusudur. Formun üçüncü maddesindeyse öğrencinin öğretim oturumu sırasında etkinliğe katılımını değerlendirmek amaçlanmıştır. Her bir öğretim oturumunda öğrenci deneme sırasında ve deneme arası sürede beceriye, materyale ve/veya eğitime dikkatini yöneltme (bakma, izleme, ilgilenme); beceriyi ipuçlu/ipuçsuz yapma tepkilerini veriyorsa etkinliğe katılımı çok iyi olarak değerlendirilmiştir. Ancak, bu belirtilenleri dikkatsizce, etrafına bakınarak, dalıp giderek, isteksizce ya da bezgin bir ifadeyle gerçekleştiriyorsa, çoğunlukla iyi olarak değerlendirilmiştir. Son olarak da, çocuk kendini uyarıcı davranışlar, ağlama, mızıldama, çığlık atma, takıntılı şekilde gülme, kaçma/kaçmaya çalışma, nesneleri yere atma, yönergeleri almama, ısırma, zıplama, tekme atmaya kalkma, deneme aralarında yapılan etkinliklerle ilgilenmeme durumları gösteriyorsa, etkinliğe katılımı çoğunlukla kötü olarak değerlendirilmiştir. Dördüncü maddedeysse, her bir öğretim oturumunun sonunda verilen “Oyun zamanı” yönergesi ele alınmıştır. Öğrencinin olası tepkileri, çocuğun ipuçsuz yerinden kalkıp oyun alanına yönelmesi, ipuçlu kalkıp oyun alanına yönelmesi ve yerinde oturmaya devam etmesidir.

Koordinatör ve eğitim danışmanı tarafından düzenlenen bu formun geliştirilmesinde ve bu formla toplanan verilerin analizinde aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

1. Koordinatör, alanyazın bilgileri ve mesleki deneyimleri doğrultusunda bir öğretim oturumunda katılımcılardan beklenen davranışları listelemiştir. Bu maddeler aynı zamanda katılımcılara öğretilmesi hedeflenen ve hedeflenmeyen becerileri de kapsamıştır.

2. Hazırlanan formun, görüntü kaydı analizinde kullanılan toplam 10 görüntü için de doldurulmasına karar verilmiştir.

3. Eğitim danışmanı bu formun doldurulacağı görüntü kayıtları dışındaki farklı zamanlara ait 13 görüntü kaydını (Cemil için 7, Sevda için 6) izleyerek formu doldurmuştur. Eğitim danışmanı, bu aşamada net olmayan ve çıkarılması gereken ifadeleri ve maddeleri işaretlemiş ve eklenebilecek maddeleri yazmıştır. Bu aşamada görüntü kaydı analizi bölümünde anlatılan ve Ek 12’de örneği görülen, çocuklardaki olumlu ve olumsuz davranışların belirli bir düzene göre betimlendiği formdan da yararlanılmıştır. Eğitim danışmanı bu doğrultuda yeni bir form hazırlamıştır.

4. Eğitim danışmanı ve koordinatör üçüncü aşamada izlenen kayıtlardan her iki çocuk için ikişer tanesini birlikte izleyerek formu yeniden biçimlendirmişlerdir.

5. Eğitim danışmanı son olarak farklı tarihlerden her iki çocuk için beşer tane görüntü kaydını izleyerek yeni formu doldurmuştur. Bu işlem sırasında net olmayan

maddeleri saptamış ve koordinatörün geribildirimleri doğrultusunda formun son halini vermiştir.

6. Tüm bu aşamalar ve formun son hali için tezin birinci danışmanı olan nitel alan uzmanının da onayı alınmıştır.

7. Koordinatörle birlikte gözlemciler arası güvenilirlik çalışması planlanmıştır. Gözlemciler arası güvenirliliğin örneklemin %50'si üzerinden yapılması uygun görülmüştür. Bunun gerekçesi, bir görüntü kaydında ortalama 15 öğretim oturumunun, dolayısıyla bu aşama için kullanılacak olan 10 görüntü kaydında yaklaşık olarak toplam 150 oturumun yer alması ve bu sayının yarısının da gözlemciler arası güvenilirlik için yeterli görülmesidir.

8. Güvenirlik çalışmasını Marmara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı son sınıfında okuyan ve araştırmadan bağımsız olan bir öğrencinin yapmasına karar verilmiştir.

9. Eğitim danışmanı güvenilirlik yapacak kişiye pilot uygulama kapsamında vereceği eğitimi koordinatörün önerileriyle tasarlamıştır.

10. Eğitim danışmanı eğitimi vermiş ve pilot uygulamayı gerçekleştirmiştir. Eğitimde güvenilirlik analistine maddeler ve tanımlar anlatılmıştır. Form geliştirme ve tanımları oluşturmada izlenen görüntülerin bazıları birlikte izlenerek, formlar incelenmiştir. Güvenirlik analistinin bu görüntülerin bazılarını izleyip formu doldurması istenmiştir. Tüm bu aşamalarda eğitim danışmanı ve güvenilirlik analistinin görüş ayrılıkları belirlenmiştir. Bu maddeler koordinatörle birlikte tekrar tanımlanmıştır ve forma son şekli verilmiştir.

11. Güvenirlik analistine yeni form tanıtılmış ve pilot uygulama yapılmıştır. Bu aşamadan sonra formda çok basit birkaç düzenleme yapılmıştır.

12. Bu çalışmadan sonra eğitim danışmanı ve güvenilirlik analisti birbirlerinden bağımsız olarak görüntü kayıtlarını izleyerek bu formları doldurmuşlardır.

13. Eğitim danışmanı kendi doldurduğu formlarda her bir madde için çocukların verdikleri tepkilerin yüzdelerini hesaplamış ve bulguları grafiklere aktarmıştır.

14. Eğitim danışmanı bulguları nitel veriler ve alanyazın bilgileri doğrultusunda tartışmıştır.

15. Doldurulan formlar sonucunda güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Ancak, sonraki bölümlerde de vurgulanacağı üzere, Rett Sendromu tanısı olan Sevda'nın tepkilerinin değişkenliği nedeniyle bulgularına yer verilmemiştir. Dolayısıyla, güvenilirlik hesaplamaları sadece Cemil için gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik katsayıları birinci madde

için % 86.49, ikinci madde için % 81.58, üçüncü madde için % 81.82, dördüncü madde için % 97.3 olarak hesaplanmıştır.

2.3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda “geçerlik” ve “güvenirlik” kavramları “İnandırıcılık” (trustworthiness) şemsiye terimi altında incelenmektedir. Bu kapsamda, nitel araştırma bulgularının inandırıcılığını; yani, aktarılabilirliğini, tutarlılığını ve nesnelliğini arttırmaya yönelik olarak nitel araştırmaların doğasına uygun bir şekilde çeşitli önlemler alınmaktadır. (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach ve Richardson, 2005; Creswell, 2005; Maxwell, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2005; Yin, 2003). Bu araştırmada da aşağıdaki önlemler alınmıştır:

- a. Farklı nitel ve nicel veri toplama ve analizi teknikleri kullanılmıştır.
- b. Uygulama öncesi, süresi ve sonrasında veri toplanmıştır.
- c. Uzun süreli ve derinlemesine veri toplanmıştır.
- d. Farklı alan uzmanları veri toplama ve analizi süreçlerine katılmıştır.
- e. Ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır.
- f. Veri toplama aşamasıyla eş zamanlı olarak alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir.
- g. Verilerin kendi içinde tutarlılıklarını dikkate alınmıştır.
- h. Yansıtılabilir verilerle çalışmanın süreci şekillendirilmiştir.

BÖLÜM 3

BULGULAR VE TARTIŞMA

3.1. OÇİDEP Ev Uygulamasını İki Otistik Çocuk için Planlama ve Yürütme Süreci Nedir?

3.1.1. Başta Yapılan Planlama ve Süreç İçinde Yapılan Değişiklikler Nelerdir?

OÇİDEP ev uygulamasının planlama aşamasında belirlenen genel ilkeler (Bakınız, Ek 2) ve öğretilmesi hedeflenen beceriler (Bakınız, Ek 6) söz konusudur. Bunlar koordinatör tarafından; alanyazın bilgilerine, kendi mesleki deneyimlerine, WEAP gözlemlerine ve eğitim danışmanlarıyla gerçekleştirilen toplantılara dayalı olarak belirlenmişlerdir. Ancak, süreç içerisinde bu ilkelerde ve becerilerde bazı değişiklikler ve uyarlamalar yapılmıştır. Aşağıdaki alt bölümde bu konulara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1.1.1. Genel İlkeler

OÇİDEP’le ilişkili planlama ilkeleri öğretmenlerle, ailelerle ve programla ilgili genel ilkeler olmak üzere üç ana başlıkta gruplanmıştır. Ancak, uygulama başladıktan sonra süreç içerisinde bazı ilkeler planlandığı gibi işlerken, bazı ilkelerde değişiklikler yapılmıştır.

3.1.1.1.1. Öğitmenlerle İlgili Genel İlkeler

Veriler, öğretmenlerle ilgili genel ilkelerden beşinci ilke dışındaki ilkelerin planlandığı gibi işlediğini göstermiştir. “Öğitmenler, öğle yemeklerini sabah çalışma yaptıkları evde yerler. Ailenin kararına göre, öğle yemeğinde kendilerinin yanlarında getirdikleri yiyecekleri ya da ailenin hazırladığı yiyecekleri yiyebilirler” şeklindeki bu ilkede net olmayan öğle yemeği konusuna 28/08/2006 tarihinde gerçekleştirilen planlama toplantısı ve Ağustos ayında gerçekleştirilen aile görüşmeleri sonucunda netlik kazandırılmıştır. Sonuç olarak ailelerin tercihleri doğrultusunda öğretmenlerin öğle yemeklerinde ailelerin hazırladıkları yiyecekleri yemeleri kararı alınmıştır.

3.1.1.1.2. Ailelerle İlgili Genel İlkeler

Ailelerle ilgili dokuz genel ilkeden üçüncü, dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci ilkelerin işlediği görülmüştür. Birinci ve ikinci ilkenin işlemediği; sekizinci ilkeninse uyarlama yapılarak işlediği belirlenmiştir.

Birinci ilke olan “Aile; her türlü görüş, öneri ve sorununu, doğrudan koordinatöre iletir” ilkesiyle ilgili olarak uygulama başlamadan önce ekibe ve ailelere gerekli açıklamalar yapılmasına rağmen bu ilke her zaman işlememiştir. Aileler görüş, öneri ve sorunlarını bazen eğitim danışmanına bazen de öğretmenlere iletmışlerdir. Toplantı tutanaklarında da bu durum açıkça görülmektedir. Örneğin, Sevda’nın annesi 22/09/2006 tarihindeki danışma toplantısında eğitim danışmanına OÇİDEP’te tuvalet eğitimi gibi öz bakım becerilerine yer verilip verilmeyeceğini sormuştur. Eğitim danışmanı anneye henüz tuvalet eğitimi için erken olduğunu, daha sonraki aşamalarda yer verilebileceğini söylemiştir. Koordinatör de eğitim danışmanına şu aşamada tuvalet eğitiminin programa alınmaması gerektiğini, sonraki zamanlarda çocuk hazır olduğunda tuvalet eğitimi gibi farklı becerilerin programa alınacağını belirtmiştir. 08/12/2006 günü gerçekleştirilen danışma toplantısında da Sevda’nın annesi eğitim danışmanına ağlama davranışının çözümüne yönelik olarak 15 dakikalık sürelerle uygulanan diğer davranışların ayrımlı pekiştirmesi yönteminde, gözlem sürelerinin uzatılması talebini iletmıştır. Koordinatör yöntemin etkili olabilmesi için süreyi yavaş yavaş arttırmak gerektiğini ve uygulamanın ancak bu şekilde devam edebileceğini ya da tamamen uygulamadan vazgeçileceğini belirtmiştir. Aynı haftanın Pazar günü eğitim danışmanının anne ve öğretmenlerle yaptığı telefon görüşmeleri sonucunda da 15 dakikalık sürelerle uygulamaya devam edilmesine karar verilmiştir.

Yukarıda yer alan her iki örnekte de görüldüğü gibi bu tür durumlar söz konusu olduğunda, özellikle uygulamanın ilk aylarında, mutlaka eğitim danışmanı tarafından koordinatörün de görüşüne başvurulmuş ve koordinatörün görüş ve önerileri doğrultusunda son karar verilmiştir. Aileye de koordinatöre danışıldıktan sonra eğitim danışmanı tarafından bir sonraki hafta danışma toplantısında ya da telefon aracılığıyla bilgi verilmiştir.

Uygulamanın ilerleyen aylarında koordinatörün bazı konularda öğretmenlerin ve eğitim danışmanının kendisinden bağımsız olarak kararlar alabileceklerini belirtmesi üzerine ailelere koordinatöre sorulmadan da öğretmenler ya da eğitim danışmanı tarafından cevap verildiği olmuştur. Özellikle, koordinatörün 10/11/2006 ve 15/12/2006 tarihlerinde

eğitim danışmanları ve öğretmenlerle gerçekleştirdiği toplantılarda eğitim danışmanı ve öğretmenlere bazı konularda özerklik sağlaması bu durumda etkili olmuştur. Bu toplantılarda koordinatör bazı konularda ve sorunlarda öğretmenlerin kendi başlarına karar vermelerini istemiştir. Koordinatör her konunun öğretmenlerden eğitim danışmanına gelmemesini, eğitim danışmanın da her konuyu koordinatöre getirmemesini, halledilemeyen konularda bir üst kişiye danışılmasının uygun olacağını belirtmiştir. Koordinatör kendi kararlarının da bazen isabetsiz olabileceğini; dolayısıyla, arada bir doğru da olsa yanlış da olsa bu tür bir süzgeç kullanılarak öğretmenlerin ve eğitim danışmanın kendilerinin karar vermelerinin uygun olacağını belirtmiştir. Bu toplantıdan sonraki günlerde; örneğin, 23/02/2007 tarihli haftalık toplantıda, hafta içinde eğitim danışmanı ile yaptığı bir telefon görüşmesinde Sevdâ'nın annesi çocuğunu şehir dışındaki bir doktora götürürken yalnız gitmek istemediğini belirterek, eğitim danışmanından kendisine eşlik etmesini istemiştir. Ancak, eğitim danışmanı koordinatörden bağımsız olarak gitmeme kararı aldığını belirtmiştir. Böyle durumlarda, herhangi bir aksamaya fırsat vermemek amacıyla öğretmenler eğitim danışmanını, danışman da koordinatörü verdikleri kararlardan haberdar etmişlerdir. Bu amaçla, koordinatörden ya da eğitim danışmanından bağımsız olarak verilen kararlar mutlaka danışma toplantılarında ve haftalık toplantılarda tekrar tartışılarak isabetli olup olmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır.

Bu ilkenin planlandığı gibi yürümemesinin nedeni, ailelerin görüş ve sorunlarını daha üst düzeyde gördükleri kişilere iletmede zorlanmaları, öğretmen ve/veya eğitim danışmanına daha kolay ulaşabilmeleri olabilir. Ayrıca, yukarıda belirtildiği üzere koordinatörün bazı konularda öğretmen ve eğitim danışmanına özerklik sağlamasının herhangi bir soruna yol açmaması nedeniyle de OÇİDEP ekibi bu ilkenin planlandığı gibi yürütmesinde ısrarcı davranmamışlardır.

Sonuç olarak bu ilke; “OÇİDEP ev uygulamasının yürütülmesi sırasında aile; görüş, öneri ve sorunlarını, eğitim danışmanı ve/veya öğretmenlere de iletebilir” olarak değiştirilmiştir. Ancak, ekip üyeleri birbirlerini haberdar etmeye ve birbirlerinden fikir almaya özen göstermişlerdir.

İkinci ilke “Aile, öğretmenlerden, OÇİDEP çalışmaları dışında başka bir yükümlülük beklemez” olarak ifade edilmesine rağmen, ailelerin öğretmenlerden, sık olmamakla birlikte, çeşitli talepleri olmuştur. Öğretmen günlüklerinde bu duruma ilişkin bazı örnekler şöyledir: “*Birinci ders bittikten sonra hastaneye gittik...*” (30/10/2006, öğretmen günlüğü, Cemil-Zeynep 25, Sabah). “*.....daha sonra hastaneye gittik.*” (08/11/2006, öğretmen günlüğü, Cemil-Sezen 31, Sabah).

Bu tür isteklerin karşılanması konusuna netlik sağlamak için ikinci ilkede değişiklik yapılarak ailelerin sık olmamak kaydıyla çocuklarıyla ilgili OÇİDEP dışındaki isteklerinin karşılanması konusunda karar alınmıştır. Bir başka deyişle, ailelerin, doğrudan çocuklarla ilgili isteklerinin olabildiğince karşılanması; ancak, gerektiğinde de sınır konulması yönünde bir tavır sergilenmesi uygun bulunmuştur. Bu karara ilişkin toplantı tutanakları, bu değişikliğin gerekçelerini ve gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Örneğin, 13/10/2006 tarihli haftalık toplantıda eğitim danışmanı, Sevda'nın annesinin sabah gerçekleştirdikleri danışma toplantısında kendisine öğretmenlerin hafta sonu da çalışıp çalışmayacaklarını sorduğunu, öğretmenlerin çalışmak istemediğini belirtmiştir. Koordinatör, bu konudaki kararın öğretmenlere bırakılabileceğini, hafta sonu çalışmak istemiyorsa çalışmayabileceklerini bildirmiştir. Eğitim danışmanı aynı gün Sevda'nın annesinin bayram tatilinde hiç olmazsa bir öğretmenin yarım gün olsun eğitim amaçlı gelip gelemeyeceğini sorduğunu, karşılığında ek ücret vereceğini söylemiştir. Koordinatör de uygunlarsa eğitime ara vermemek ve ailelerle ilişkilerinin gelişmesi için bayram süresince gitmelerinin iyi olacağını belirtmiştir. Ev ve kurum uygulaması eğitim danışmanları da aynı görüşte olduklarını belirtmişlerdir. Ev eğitim danışmanı bu konuyu öğretmenlerle görüşeceğini söylemiştir. Bu karar sonrasında 12/01/2007 tarihindeki haftalık toplantıda eğitim danışmanı bir öğretmenin kendi isteğiyle bayram süresince çalıştığını belirtmiştir.

03/11/2006 tarihli haftalık toplantıdaysa eğitim danışmanı bir öğretmenin aileye yardımcı olmak için anne ve Cemil'le birlikte ders saatinde hastaneye gittiğini belirtmiştir. Eğitim danışmanı, eğitim dışında bu tür beklentilerin istenmemesi gerektiğini; ancak, annenin Cemil'i kontrol etmede zorlandığı için bu durumla ilgili uyarılmadığını söyleyerek; benzer durumların sıklaşması halinde ailenin uyarılacağını söylemiştir. Koordinatör de bu yaklaşımı uygun bulmuştur.

08/12/2006 tarihindeki haftalık toplantıda da eğitim danışmanı koordinatöre öğretmenlerin ailelerin çocukla ilgili eğitim ortamı ve zamanı dışındaki isteklerinde ne yapmaları gerektiğini sormuştur. Eğitim danışmanı olarak OÇİDEP uygulamasındaki bu soruna bir çözüm bulması gerektiğine inandığını vurgulamıştır. Koordinatör, öğretmenlerin ilkeler konusunda yapılması gerekenleri tam olarak kestiremediklerini; hem aileleri, hem de öğretmenleri eğitim danışmanının yönlendirmesi gerektiğini bildirmiştir. Dolayısıyla, aileler çok zor durumda kaldıklarında, özellikle babaların farklı şehirlerde yaşamaları nedeniyle yardıma ihtiyaçları olduğunda, bu durumların sıklaşmaması kaydıyla

eğitmenlerin ailelere yardım edebileceğini söylemiştir. Eğitim danışmanı da bu kararı eğitmenlere bildireceğini vurgulamıştır.

15/12/2006 tarihinde koordinatör, eğitim danışmanı ve eğitmenlerle gerçekleştirilen toplantıda eğitmenler de ailelerin çeşitli isteklerinde ne yapacaklarını bilemediklerini söylemişlerdir. Daha çok da Sevda'nın annesinin zorlayıcı tavrının ve son zamanlarda evde uzun sürelerle bulunmamasının, özellikle de 15 dakikalık teneffüslerde evde olmamasının onları zorladığını belirtmişlerdir. Koordinatör ve eğitim danışmanı da bu konuda alınan kararı eğitmenlere bildirmişlerdir. Ayrıca, koordinatör 22/12/2006 tarihinde ailelerle yaptığı toplantıda ailelere genel ilkeler ile ilgili hatırlatmalar yapmıştır. Özellikle 15 dakikalık iki aranın birinde evde olmalarını istemiştir.

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü üzere, oldukça seyrek olan bu istekler eğitim saatlerinde çocukla doğrudan ilgili konulardadır. Aileler kendi özel işleriyle ilgili hiçbir istekte bulunmamışlardır. Dolayısıyla, eğitmenlerin çocukla ve dolaylı olarak çocuğun eğitimiyle ilgili bu tür istekleri karşılamalarında bir sakınca görülmemiştir. Ayrıca, eğitmenlerin bu istekleri karşılamasalar da zaten o saatlerde çocukla çalışamayacaklarının; dolayısıyla, boş oturmalarındansa aileye bir yardımda bulunabileceklerinin düşünülmesi, eğitmenlerin de bu konuda gönüllü olmaları, bu ilkenin değişmesinde etkili olmuştur. Bunların dışında annelerin eşlerinin şehir dışında çalışıyor olmaları ve önceki yıllarda gün içinde onlara çocuklarıyla ilgili bazı konularda yardım eden bir yardımcı ablanın OÇİDEP sırasında olmaması da bu kararların alınmasında önemli rol oynamıştır.

Sonuç olarak “Aile, eğitmenlerden, OÇİDEP çalışmaları dışında başka bir yükümlülük beklemez” olarak planlanan bu ilke “Aile eğitmenlerden çocukların sağlık vb. işleriyle ilgili olarak çok sık olmamak şartıyla bazı yükümlülükler bekleyebilir” olarak değiştirilerek uygulama yürütülmüştür.

Ailelerle ilgili genel ilkelerin sekizincisi olan “Aile, OÇİDEP ekibi hazır olduğunda, öğretime ya da toplantılara gözlemci ve/veya uygulamacı olarak alınabilir” ilkesi ailelerin sadece gözlemci olarak alınmaları uyarlaması yapılarak işlemiştir. Ailelere uygulamacı rolü verilmemesinin nedeni, ileride de açıklanacağı üzere, OÇİDEP tarzı programların sıklıkla uzman-yönlendirmeli olmalarıdır. Ayrıca, ekip üyelerinin henüz bu programı uygulamayı yeni öğreniyor olmaları, aileleri yeni öğrenilen bir konuda uygulamacı yapmanın hataları arttırabileceği kaygıları da rol oynamıştır. Bunun dışında, bu ilkede ailelerin tahmin edilen süreden daha önce gözleme alınmaları şeklinde de bir uyarlama yapılmıştır. Bu uyarlamanın yapılmasında, ailelerin eğitimde neler yapıldığına yönelik soruları ve eğitimi gözlemelerinin çocuklarına eğitmenlerin davranışlarıyla tutarlı

şekilde davranmalarını sağlayacağı yönündeki görüşleri, rol oynamıştır. Örneğin, 29/08/2006 tarihinde koordinatörün rahatsızlığı nedeniyle Sevda'nın ailesiyle eğitim danışmanının yaptığı toplantıda aileye, ilk bir ay eğitime alınmayacakları söylenmiştir. Aile bu toplantıda eğitim danışmanına, çocuklarına eğitmenlerin davranışları ile tutarlı şekilde davranabilmek için aslında ilk başlarda da içeride olmayı tercih ettiklerini; ancak, ekibin kararlarına uyacaklarını bildirmiştir. Uygulamanın ikinci günü olan 19/09/2006 tarihinde koordinatör ve eğitim danışmanı tarafından yapılan toplantıda önceki görüşmelerde kararlaştırılan ve ailelere bildirilen bir ay sonra ailelerin gözleme alınmaları kararı değiştirilmiştir. Bu değişiklikte; ailelerin çocuklarıyla eğitim sırasında neler yapıldığını merak ettiklerine, gözlemlerin aileleri rahatlatacağına ve memnuniyetlerini arttıracığına ilişkin koordinatör görüşleri rol oynamıştır. Bu değişikliğin ardından 22/09/2006 tarihindeki danışma toplantılarında aileler 30 dakika gözleme alınmışlardır. Eğitim danışmanı gözlem formuna annelerin gözleme girmekten dolayı çok mutlu olduklarını not etmiştir. Aynı gün eğitmenler Cemil'le çalışırken çok heyecanlı olduklarını ve kendilerini gözlenmeye hazır hissetmediklerini belirttikleri için Cemil'in annesini izleyen hafta sadece danışma toplantısında içeri alma kararı alınmıştır. Ancak, Sevda'nın annesinin izleyen hafta eğitmenlerin istediği bir gün 45 dakika ve danışma toplantısında gözleme alınması kararlaştırılmıştır. 22/09/2006 tarihindeki haftalık toplantıda da koordinatör sonraki haftalarda bu sürelerin arttırılmasının uygun olacağını belirtmiştir. Takip eden hafta (29/09/2006) gerçekleştirilen danışma toplantısında eğitmenler eğitim danışmanına kendilerini hazır hissederek her iki anneyi de hafta içi gözleme çağırdıklarını söylemişlerdir.

Verilerde ailelerin gözleme girmeye başladıktan bir süre sonra gözlem için içeri girmeyi bırakmalarının ya da azaltmalarının yer alması dikkati çekmiştir. Örneğin, 29/09/2006 tarihindeki danışma toplantısında Cemil'in annesinin içeri girdikten 15 dakika sonra çıktığı görülmüştür. Ayrıca, eğitmenler hafta içinde de ailelerin gözlemlerde kısa sürelerle kaldıklarını bildirmişlerdir. Aynı gün gerçekleşen haftalık toplantıda eğitim danışmanı ailelerin gözlem konusunda meraklarını giderdiklerini, neler yapıldığını görerek rahatladıklarını düşündüğünü söylemiştir.

İzleyen haftalarda, gözlemlere girme konusunda daha ısrarcı görülen Sevda'nın annesinin bir süre sonra eğitmenlerin çalıştığı sürelerde evde bile olmadığı görülmüştür. Bu konuda anneye görüşmelerin de gerçekleştirildiği görülmektedir. 06/10/2006 tarihindeki danışma toplantısında eğitim danışmanı anneye evde Sevda'yı ve eğitmeni yalnız bıraktıklarında hiçbir sorumluluk üstlenmediklerini belirterek, herhangi bir

olumsuzlukta eğitimcilerin arayabilecekleri acil telefon numaralarını ya da gidebilecekleri bir komşuyu bildirmelerini istemiştir. Ayrıca, 22/12/2006 tarihinde koordinatör anneyle yaptığı toplantıda, en azından iki teneffüsün birinde anneden evde bulunmasını rica etmiştir.

Ailelerin gözlemler başladıktan bir süre sonra gözlemlere girmemeleri ya da gözlem sıklık ve sürelerini azaltmaları; eğitimcileri ve eğitimi değerlendirip, çocuklarıyla ne yapıldığını görerek içlerinin rahatlamasına, meraklarının gitmesine, programa ilişkin bilgilerinin artmasına ve zaman ilerledikçe ekiple güven ilişkilerinin sağlamlaşmasına bağlanabilir.

Ailelerle ilgili ilkeler genel olarak değerlendirildiğinde, yukarıda belirtilen gerekçeler doğrultusunda bu ilkelere çeşitli değişikliklerin yapıldığı görülmüştür. OÇİDEP ev uygulaması yürütülürken ailelerin çeşitli görüş ve sorunlarını ekip üyelerinden herhangi birine iletebileceklerine karar verilmiştir. Ancak, ekip üyelerinin karşılıklı görüş alış verişinde bulunmaları, gerektiğinde koordinatörün son kararı vermesi de önemli bulunmuştur. Ayrıca, ailelerin kendi özel işleri dışında çocukla ilgili konularda eğitimcilerden, sık olmamak şartıyla, destek isteyebilecekleri de belirlenmiştir. Alanyazında da bu tür uygulamalarda ekibin, ebeveynlere çocuklarıyla ilgili konularda destek olmalarının, gereksinimlerini karşılamalarının programın sorunsuz yürütülebilmesindeki önemi vurgulanmaktadır (Birnbrauer ve Leach, 1993). Son olarak da, ailelerin uygulama başlar başlamaz gözleme alınmalarında önemli bir sakınca olmadığı gözlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu tür uygulamalarda çocuklarıyla ne yapıldığına ilişkin ailelerde oluşan soru işaretlerinin, programla ilgili sorunlara yol açabileceği vurgulanmıştır. Bu tür sorunları önlemek için de, ailelere gözlemci rolü verilmesi ve ailelere uygulamaya ilişkin bilgi sunulması gerektiği vurgulanmıştır (Birnbrauer ve Leach, 1993; Cohen ve diğ., 2006; Stoelb ve diğ., 2004). Ailelerle ilgili genel ilkelere yönelik tüm bu değişikliklerin uygulamaya olumsuz bir etkisi olmadığı; aksine, uygulamanın daha sağlıklı gitmesine katkıda bulunduğu düşünülmektedir.

3.1.1.1.3. Programla ilgili Genel İlkeler

Programla ilgili genel ilkelerin beşinci ve onbirincisinde değişiklik yapılmıştır. Yedinci ve dokuzuncu ilkelere de uyarılma yapıldığı görülmüştür. Diğer ilkelere planlandığı şekilde işlemiştir.

Oyun grubu düzenlemelerine ilişkin bir ilke olan beşinci ilkede, ev eğitim danışmanının 28/08/2006 tarihindeki planlama toplantısında her ay oyun gruplarına

düzenli olarak katılamayacağını bildirmesiyle bir değişikliğe gidilmiştir. Bu değişiklik, ev eğitim danışmanının Eskişehir dışında yaşamasından ve gelip-gitme konusundaki zorluğundan kaynaklanmıştır. Tez kapsamındaki araştırma oyun grubunu içermediğinden, bu durumun araştırma sürecini etkilemeyeceği varsayılmış ve ev eğitim danışmanının oyun grubuna ayda bir kez katılımı zorunlu tutulmamıştır.

“Cuma sabahları danışman ve öğretmenler, her çocuğun kendi evinde bir buçuk saat süreyle toplanırlar. Örneğin, iki öğretmen ve danışman önce birinci çocuğun evine, daha sonra ikinci çocuğun evine giderler. Bu toplantılara, ayda bir, koordinatör de katılır.” olarak belirlenmiş olan yedinci ilke işlemiştir. Ancak, 13/10/2006 tarihli haftalık toplantıda arada bir Cuma günleri dışında ek gözlemler yapılması kararı alınmıştır. Bu karardan sonra gerçekleştirilen ek gözlemlerle ilgili veriler bu kararın isabetli olduğunu düşündürmüştür. Örneğin, eğitim danışmanı 09/11/2006 ve 07/12/2006 tarihlerinde yaptığı ek gözlemlerde önemli bir fırsat yakalamış olduğunu düşündüğünü haftalık toplantılarda ve gözlem notlarında şu cümlelerle ifade etmiştir: *“Ben sadece gözledim, oyunlara katıldım. Çünkü sadece gözlem yapmaya fırsatım olmamıştı”, “bu gözlemlerle uygulamanın nasıl gittiğini daha iyi görebildim”*. Eğitim danışmanının öğretmenlerin uygulamalarını sadece gözlediğinde Cuma günleri gözünden kaçabilen detayları yakalayabileceğini, daha sık gözlem yaptığında bazı sorunların büyümeden çözüleceğini, daha etkili bir danışmanlık süreci yürütüleceğini ve böylece uygulamanın daha sağlıklı olacağını düşünmesi bu kararda etkili olmuştur. Bunların dışında, özellikle uygulamanın başlarında öğretmenlerin deneyimsizliği ve ilk kez böyle bir işte çalışmaktan dolayı daha yoğun danışmanlığa ihtiyaçlarının olabileceği öngörüsü de bu kararın alınmasında rol oynamıştır.

Alanyazın incelendiğinde, eğitim danışmanının ne kadar sıklık ve süreyle gözlem yaptığına ilişkin kesin bir bilgi görülmemektedir. Örneğin, öğretmenlere sunulan danışmanlık hizmetleri haftada 10 saat (Eikeseth ve diğ., 2002), her 4-6 haftada bir kez (Weiss, 1999), haftada 1-4 saat (Eldevik ve diğ., 2006), ilk iki yıl iki haftada bir 2-4 saat, üçüncü yıl ayda bir kez, dördüncü yıl gerektiğinde (Green ve diğ., 2002), haftada ya da iki haftada bir telefonla (Stoelb ve diğ., 2004), haftada bir buçuk saat (Yamamoto ve Nakano, 2002), haftada 6-10 saat (Sallows ve Graupner, 2005) olarak farklılaşmaktadır. Ancak, pek çok kaynakta uygulamanın başlarında ve uygulama süresince öğretmenlere uygulamalı ve kuramsal olarak yoğun danışmanlık verilmesinin öneminin vurgulanmasından yola çıkılarak bu tür uygulamaların ek gözlemler yapılarak yürütülmesinin önemli ve gerekli olduğu söylenebilir (örneğin; Birnbrauer ve Leach, 1993; Cohen ve diğ., 2006; Symes ve diğ., 2006, Weiss, 2005).

Son olarak, programla ilgili on birinci ilke olan “OÇİDEP ekibi, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilan edilen resmi tatil günlerinde çalışmaz” ilkesinde değişikliğe gidilmiştir. 15/12/2006 tarihinde gerçekleştirilen haftalık toplantıda yarı yıl tatilinde çocukların geri kalmamaları ve evde sıkılmamaları için eğitime tümüyle ara verilmemesi kararı alınmıştır. Ancak, dinlenebilmek için öğretmenlerin birer hafta tatil yapmaları da uygun görülmüştür. Dolayısıyla, çocukların iki hafta boyunca yarım gün eğitim almalarına karar verilmiştir. Bir öğretmen, bir hafta boyunca sabah bir çocukla, öğleden sonra diğer çocukla çalışırken; diğer öğretmen izinli olmuştur. Böylece çocuklarla iki haftalık tatil boyunca her gün yarım gün çalışılmıştır. Bu karar 22/12/2006 tarihinde koordinatörün ailelerle gerçekleştirdiği toplantıda ailelere bildirilmiştir. Aileler de bu yönde istekleri olduğunu belirterek, kararı uygun bulmuşlardır.

“Üç ayda bir koordinatör ailelerle genel değerlendirme toplantısı yapar. Aile toplantıları Çarşamba günleri öğleden sonra yapılır. Toplantı tarihi ve saati bir hafta öncesinden aileye bildirilir” şeklindeki dokuzuncu ilke esas olarak işlemiştir. Ancak, bazen toplantı tarihlerinde değişiklikler olmuştur. Bu değişiklikler ailelere önceden bildirilerek onayları alınmıştır.

Görüldüğü üzere, programla ilgili ilkelere de yürütme sırasında karşılaşılan durumlar doğrultusunda gerekli değişiklikler ve uyarlamalar yapılmıştır. Bu değişiklik ve uyarlamaların uygulama ekibi üzerinde olumlu etkileri olduğu düşünülmektedir.

3.1.1.1.4. Genel İlkelerle İlgili Genel Değerlendirme

Genel olarak, öğretmen ve programla ilgili ilkelere çok fazla değişikliklere gidilmezken, ailelerle ilgili ilkelere daha fazla değişikliklerin yapıldığı görülmektedir. Bunun ev uygulamalarına özgü bir durum olabileceği düşünülmektedir. Böyle bir programla ailelerin ev yaşamlarının tümüyle değişmesi ve her ailenin yeni sürece uyum sağlarken karşılaştığı özel sorunlar, yeni düzenlemeler yapılmasına ve bazı ilkelerin uyarlanmasına yol açmıştır. Ayrıca, tümüyle bu çalışmaya katılan ailelere özgü bir durum olan babaların birinin yurtdışında, birinin de şehir dışında çalışıyor olmasının da bazı uyarlamalarda rolü olduğu akla gelmektedir. Bunların dışında, koordinatörün ilkeler konusunda ısrarcı olmak yerine uzlaşmacı bir tutum benimsemesi de yapılan değişikliklerde önemli bir etken olabilir. Bir başka deyişle, koordinatörün ailelerin isteklerini ve gereksinimlerini karşılayarak aile hoşnutluğunu artırmanın ve ailenin yaşadığı stresi azaltmanın önemini vurgulaması; ancak, gerektiğinde sınır koymanın da gerekliliğine inanması, esnekliklerde etkili olmuş olabilir. Ayrıca, öğretmenlerin ve eğitim

danışmanın da ailelerin isteklerini karşılamada gönüllü olmaları ve bu durumdan sıkıntı duymamaları da kuralların esnemesini etkilemiş olabilir.

3.1.1.2. Öğretilmesi Hedeflenen Beceriler

Giriş bölümünde belirtildiği üzere (bakınız, s. 8) Lovaas'a (2003) göre otistik özellikler gösteren çocuklara öncelikle öğretilmesi gereken iki beceri alanı taklit ve eşlemedir. Bu araştırmada katılımcılara öğretilmesi hedeflenen taklit ve eşleme becerilerinin bazıları planlandığı gibi işlerken, bazı becerilerde değişiklikler yapılmıştır.

Öğretilmesi hedeflenen beceriler dört kategoride yer almaktadır:

1. Nesneli büyük kas taklidi: Nesneler kullanılarak yapılan büyük kas becerilerinin taklidinin öğretimini içermektedir. Örneğin, eğitmen masaya bir kova ve iki küp koyar. “Böyle yap” yönergesiyle birlikte küpü kovaya atar. Çocuğun da bunu taklit etmesi için gerekli öğretimi yapar. Ya da eğitmen ayaklı çubuğu masanın ortasına, halkaları da çubuğun iki yanına koyar. “Böyle yap” yönergesiyle birlikte önünde duran halkayı çubuğa takar. Çocuğun da bunu taklit etmesi için gerekli öğretimi yapar.
2. Nesnesiz büyük kas taklidi: Nesneler kullanmaksızın yapılan büyük kas becerilerinin taklidinin öğretimini içermektedir. Örneğin, eğitmen “böyle yap” yönergesiyle birlikte elini dizine vurur ya da ayağa kalkıp oturur. Çocuğun da model olunan hareketi taklit etmesi için gerekli öğretimi yapar.
3. Üç boyutlu eş nesneleri eşleme: Bu kategori üç boyutlu bir nesneyi, eşi olan diğer üç boyutlu nesneyle eşlemenin öğretimini içermektedir. Örneğin, eğitmen masaya bir çorap ya da kap koyar, çocuğun eline de bu çorabın ya da kabın eşini verir. “Eşle” yönergesinden sonra çocuğun nesneyi eşin yanına ya da üzerine koyması için gereken öğretimi yapar.
4. İki boyutlu eş nesneleri eşleme: İki boyutlu bir nesneyi eş olan diğer nesneyle eşlemenin öğretimini içermektedir. Örneğin, eğitmen masaya bir çorap resmi ya da kap resmi koyar, çocuğun eline de bu resmin eşini verir. “Eşle” yönergesinden sonra çocuğun resmi eşin yanına ya da üzerine koyması için gereken öğretimi yapar.

Bu kategorilerin dışında, öğrencilerin “buraya gel” yönergesi verildiğinde ipuçsuz olarak yerlerine oturmayı ve “oyun zamanı” yönergesi verildiğinde de ipuçsuz olarak yerlerinden kalkmayı öğrenmeleri de hedefler arasındadır.

Öğretilmesi planlanan bu kategorilerdeki becerilerin bazılarında değişiklik yapılmasının dışında, her bir kategoriye yönelik ekip tarafından sonradan seçilen yeni beceriler de olmuştur. Ayrıca Sevda'da diğer becerilere ek olarak küçük kas becerilerinin de çalışılması kararı alınmıştır.

Bu konulara yönelik ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.1.1.2.1. Değişiklik Yapılan Beceriler

Uygulama başlamadan önce çocuklara öğretilmesi planlanan becerilerin bazılarında değişiklikler yapılmıştır. Becerilerin değişmesinin gerekçesi, hiçbir otistik çocuğun aynı programdan yararlanabilecek kadar birbirine benzememesidir. Bir başka deyişle, planlanan eğitim programının her çocuğun bireysel özelliklerine göre uyarlanıp geliştirilmek üzere hazırlanmış bir çerçeve program olmasıdır (Kırcaali-İftar, 2006). Alanyazında pek çok kaynakta da eğitim programlarının çeşitli yoğun davranışsal eğitim programlarına dayalı olduğu; ancak, her çocuğun bireysel özellikleri doğrultusunda bireyselleştirilmiş hedeflerden oluştuğu göze çarpmaktadır (örneğin; Bibby ve diğ., 2001; Birnbrauer ve Leach, 1993; Butter ve diğ., 2006; Devlin ve Harber, 2004; ; Eikeseth ve diğ., 2002; Eldevik ve diğ., 2006; Green ve diğ., 2002; Howard ve diğ., 2005; Sheinkopf ve Siegel, 1998; Smith ve diğ., 2000).

Tablo 3.1' değişiklik yapılan becerileri göstermektedir. Üç boyutlu nesne eşlemede herhangi bir değişiklik yapılması gerekmemiştir.

Cemil'le nesnelerle yapılan büyük kas becerilerinin taklidi alanında sopayla trampete vurma becerisi çalışılmaya başladıktan yaklaşık bir ay sonra bu beceriden vazgeçilerek yeni bir beceriyle çalışmaya devam edilmesi kararı alınmıştır. Yeni bir beceri olarak ise tencere kapağı açma becerisi belirlenmiştir. Bu kararın alınmasına Cemil'in trampet sopalarına takılarak kendini uyarıcı davranışlar yapması neden olmuştur. Ayrıca, Cemil'in diğer becerileri öğrenim hızına bakıldığında bu becerinin uzun süre çalışılmasına rağmen ediniminin başlamaması da bu kararın alınmasına yol açmıştır. Aşağıda, bu kararın alınmasındaki süreç açıklanmıştır.

Bu becerinin öğretilmesine ilişkin sorunları aşmak için 03/11/2006 tarihinden itibaren trampet yerine koordinatörün önerdiği marakaslarla çalışmak düşünülmüştür. Ancak, Cemil'in marakaslara daha fazla takılması nedeniyle eğitim danışmanı ve eğitmen daha iyi ses çıkaran bir trampet ve tahta çubuklarla çalışmanın sürmesine karar vermişlerdir. Haftalık toplantıda da koordinatör bu kararı uygun bulmuştur.

Tablo 3.1
Değişiklik Yapılan Beceriler

	Nesnelerle Yapılan Büyük Kas Becerileri	Nesnesiz Yapılan Büyük Kas Becerileri	İki Boyutlu Eş Nesneleri Eşleme
Cemil	1. Sopayla trampete vurma yerine tencere kapağı açma	1. Ayağı havaya kaldırma yerine ayağa kalkıp oturma	1. Çorap resmi eşleme yerine çatal resmi eşleme 2. Kaşık resmi eşleme yerine çorap resmi eşleme
Sevda	1. Çubuğa-halka takma yerine araba itme 2. Sopayla trampete vurma yerine tencere kapağı açma		

06/11/2006 tarihinde başlayan haftada da Cemil'in takılmalarının devam etmesi üzerine eğitim danışmanı eğitmene bir başka beceriye geçmesini söylemiştir. Ancak, eğitmenin kendisi tekrar trampet çalışmayı tercih etmiştir. Eğitim danışmanı danışma toplantısında eğitmene bu beceriye devam edebileceğini; ancak, ipuçlarını daha yavaş silikleştirmesini söylemiştir.

Cemil'in bu beceride edinimi bir türlü sağlayamaması ve takılmalarının devam etmesi üzerineyse, 24/11/2006 tarihinde koordinatörün de katıldığı danışma toplantısında koordinatör tarafından belirlenen şekilde çocuğa ipucu verilerek çalışmanın devam etmesi kararının verildiği görüşülmüştür. Ayrıca, sorunlar devam ederse bu becerinin yerine bir başka beceriye geçilebileceği yönünde de bir eğilim olduğu konuşulmuştur. Alınan önlemlere rağmen sorunlar devam etmiştir. Bu durum eğitmen günlüklerine şöyle yansımıştır: *"Cemil'le trampeti çalışırken zaman zaman elini yumruk yapıp benim vurdurmamı bekliyor"* (28/11/06, eğitmen günlüğü, Cemil-Sezen 46, Öğlen). *"Trampeti T.F.Y. çalıştım bugün de fakat istenildiği gibi vurmuyor"* (30/11/06, eğitmen günlüğü, Cemil-Sezen 47, Öğlen). Dolayısıyla, 01/12/2006 tarihindeki danışma toplantısında taklitte

sopayla trampete vurma becerisi atlanarak, tencere kapağını açma becerisine geçilmiştir. Becerinin değiştirilmesiyle birlikte sorun aşılmağa başlanmıştır:

“Bugün Cemil’le çalışmaktan büyük zevk aldım. Kendimi iyi hissetmememe rağmen, hasta olduğum halde ikimiz de trampeti çalışmaktan sıkılmıyız. Yeni beceri olan tencere kapağı açmaya başladım. Ve çok iyiydi” (01/12/2006, Eğitimden Günlüğü, Cemil-Sezen 49, Öğlen).

Sopayla trampete vurma becerisi üzerinde çalışılmaya başlandıktan itibaren sürekli sorunlar olmasına rağmen becerinin değiştirilmemesi ve bu kadar uzun süre bu beceri üzerinde çalışılmasının nedeni aşağıdaki verilerde de görüldüğü üzere, eğitmenin bu beceriyi çalışmaya devam etmedeki ısrarcılığı ve arada bir beceri çalışmalarında öğrencinin bağımsız denemelerinin artması olabilir.

“Üçüncü derste trampeti iki üç kez bağımsız olarak yaptı. Bu da beni çok mutlu etti” (07.11.06, eğitimden günlüğü, Cemil-Sezen 30, Sabah).

“Trampete çoğu kez bağımsız vuruyor fakat henüz ölçütü karşılamıyor.” (16.11.06, eğitimden günlüğü, Cemil-Sezen 37, Öğlen).

“Eğitim danışmanı aslında daha önce bu becerinin atlanacağını ama eğitmen çok istediği için kendisinin de tamam dediğini söyledi. Gönül Hoca Cemil’de bir beceri bu kadar uzamamalıydı dedi.” (24.11.2006, toplantı tutanağı).

Bu becerinin uygulamanın henüz başlarındayken çalışılmaya başlanması (03/11/2006) göz önüne alındığında, eğitmen ve eğitim danışmanının deneyimsizliğinin bazı hataların gözden kaçırılarak bu durumu ortaya çıkardığı da düşünülebilir. Bunların yanı sıra, eğitim danışmanının eğitmenlerle sadece Cuma günleri yüz yüze görüşüyor olması da beceriye ilişkin sorunların tam olarak kavranamamasına ve beceri değişikliğinin çok geç yapılmasına neden olmuş olabilir.

Cemil’de nesne kullanmaksızın yapılan büyük kas becerilerinin taklidi alanındaysa ikinci beceri olan ayağı havaya kaldırma yerine ayağa kalkıp oturma becerisi üzerinde çalışılmıştır. Bu kararın alınmasında 09/02/2007 tarihli danışma toplantısında eğitmen ve eğitim danışmanının gerçekleştirdikleri çeşitli denemeler sonucunda bu beceriyi Cemil’le çalışmanın zor olacağını düşünmeleri etkili olmuştur. Aynı gün gerçekleştirilen haftalık toplantıda da eğitim danışmanı Cemil’le ikinci becerinin nasıl çalışılacağını denediklerini; ancak, öğrencinin bacaklarını toplayarak oturduğu için becerinin yaptırılmasının zor olduğunu gördüklerini ifade etmiştir. Dolayısıyla, bu beceri yerine başka bir beceri belirleme konusunda kararsız kaldıklarını söylemiştir. Koordinatör bu becerinin atlanmasının ve farklı bir beceri seçilmesinin uygun olacağını bildirmiştir. Eğitim

danışmanı bu beceride ısrar edilirse Cemil'in sinirlerinin bozulacağını, edinim başlangıcının da uzun süreceğini bildirmiştir. Sonuç olarak bu beceri yerine ayağa kalkma ve oturma becerisinin çalışılmasına karar verilmiştir. Böylece, nesneli taklit becerilerinin öğretimi sırasında edinilen deneyimden yararlanılarak zaman kaybedilmemiştir.

İki boyutlu eş nesneleri eşleme alanındaysa Cemil'le çorap resmi yerine çatal resmi, kaşık resmi yerine çorap resmi eşleme çalışılmıştır. Resimlerin seçiminde tamamen kolay ulaşılabilir olan resimleri seçme temel alınmıştır. Zaman kaybını önlemek için planlama aşamasında hazırlanmış olan bazı resimler kullanılmıştır. Dolayısıyla, çatal ve çorap resmi daha önce hazırlanan resimler olduğundan seçilmiştir.

Ayrıca, öğrencinin aşına olduğu nesnelerin fotoğraflarını daha kolay eşleyebileceği düşüncesinden yola çıkılarak, daha önce üç boyutlu eş nesneleri eşleme aşamasında kullanılan nesnelerin resimlerinin kullanılmasına da dikkat edilmiştir (Kırcaali-İftar, 2006). 29/12/2006 tarihinde gerçekleştirilen danışma toplantısında da eğitim danışmanı koordinatöre daha önce eşleme becerisi öğretiminde kullanılan nesnelerin mutlaka fotoğraflarının mı hazırlanması gerektiğini sormuştur. Koordinatör bunun şart olmadığını; ancak, ilk çalışılacak fotoğrafların tanıdık olmasının ve ilk iki fotoğrafın birbirinden oldukça farklı olmasının iyi olacağını bildirmiştir. Yine 03/11/2006 tarihindeki haftalık toplantıda koordinatör sadece ilk birkaç nesnenin resmi dışında diğer resimlerin mutlaka önceden çalışılan nesnelere ait olmasının gerekmediğini belirtmiştir. Sonuç olarak, üç boyutlu nesne eşleme becerilerinin nesneleri olan kap ve çorabın resimleri bu aşamada kullanılmıştır.

Sevda'nın programında da bazı uyarlamalar gerekli olmuştur. Nesnelerle yapılan büyük kas becerilerinin taklidi alanında çubuğa halka takma ve sopayla trampete vurma becerileri Sevda'da atlanmıştır. Bunun nedeni öğrencinin nesneleri tutma ve bırakmayla ilgili yaşadığı zorluklarla ilişkilidir. 06/10/2006 ve 13/10/2006 tarihli haftalık toplantılarda koordinatör Sevda'nın tuttuğu nesneyi bırakmamasının istem dışı ve kasılıp kalmasıyla ilişkili olabileceğini; elindeki nesneyi bırakmak istediği halde bırakmadığını ya da almak istediği halde alamadığını belirtmiştir. Eğitim danışmanı da Sevda'nın aslında becerileri yaptığını, öğretilen beceriyi taklit ettiğini ya da eşlediğini; ancak, tutma ve bırakmada sorunu olduğunu yinelemiştir. Koordinatör ve eğitim danışmanı Sevda'nın çubuğa halka takmada daha büyük sorun yaşayabileceği konusunda görüş birliğine varmışlardır. Dolayısıyla, 14/10/2006 tarihinde başlayan haftada eğitim danışmanının öğretmenlere gönderdiği e-postada ve öğretmen günlüklerinde yer aldığı üzere bu becerinin yerine araba itme becerisi üzerinde çalışılması kararı alınmıştır. Sopayla trampete vurma yerine de

tencere kapağı açma becerisi üzerinde çalışmak uygun bulunmuştur. Görüldüğü gibi, uygulama ekibi bir çocukla çalışırken edindikleri deneyimi diğer çocuğun eğitimine yansıtarak bazı sorunları önleyebilmiştir

3.1.1.2.2. Planlamada Belirlenmeyip Seçimi Ekibe Bırakılan Beceriler

Planlama aşamasında belirlenmiş olan beceriler üzerinde çalışıldıktan sonra yeni beceriler, OÇİDEP kitapçığında yazılmış olan çeşitli alternatiflerden yararlanılarak ya da kitapçıkta yazılmamış ancak ekibin kendisinin bulduğu beceriler arasından seçilmiştir. Seçim yapılırken çocukların bireysel özellikleri ve becerilerin kolaydan zora doğru olması dikkate alınmıştır (Kırcaali-İftar, 2006). Tablo 3.2’de seçimi ekibe bırakılan beceriler görülmektedir.

Tablo 3.2.

Seçimi Ekibe Bırakılan Beceriler

	Nesnelerle yapılan büyük kas becerilerinin taklidi	Üç boyutlu eş nesneleri eşleme	İki boyutlu eş nesneleri eşleme
Cemil	tencere kapağı açma bebeği beşiğe yatırma çay bardağını tabağa koyma havlu ütüleme bebeği öpme	patik şapka toka mendil kurdele	bardak mandal yapıştırıcı makas nazar boncuğu
Sevda	tencere kapağı açma çay bardağını tabağa koyma bebeği beşiğe yatırma havlu ütüleme	toka mendil kurdele balon lego	

3.1.1.2.3. Küçük Kas Becerileri

21/09/2006 tarihinde koordinatör, eğitim danışmanı ve kurum uygulaması eğitim danışmanı birlikte çalıştay görüntü kayıtlarını izlemiş ve birbirlerine geribildirim vermişlerdir. Bu toplantıda Sevda'nın parmaklarını kullanmada, nesneleri bırakma ve tutmada yaşadığı güçlüklerin ve istemsiz el hareketlerinin küçük kas becerilerinin taklidi başta olmak üzere tüm çalışmalarda sorun olabileceği görüşülmüştür. Bu toplantıda koordinatör herhangi bir ölçüt hedeflenmeksizin ek bir çalışma olarak OÇİDEP kitapçığında yer alan küçük kas beceri çalışmalarının yapılmasını önermiştir. Bu konuda karar alınmasında, bu öğrencide edinim başlama tarihlerinin uzun sürebileceği; dolayısıyla, hem öğrencinin hem de öğretmenin aynı becerileri çalışmaktan sıkılabilecekleri; bu nedenle araya farklı çalışmaların yerleştirilmesinde yarar olabileceği öngörüsü de rol oynamıştır.

Bu kararın ardından 22/09/2006 tarihinde Sevda'nın danışma toplantısında öğretmenlere eğitim danışmanı tarafından bu karar bildirilmiştir. Öğretmenlerle birlikte OÇİDEP kitapçığında yer alan beceri örneklerinden Sevda'ya uygun olduğu düşünülen kavanoz kapağı açma, büyük lego takma ve Amerikan bantı açma-kapama becerileri seçilmiştir. Bu egzersizlerin öğretmenler tarafından arttırılabileceği, azaltılabileceği veya değiştirilebileceği de eğitim danışmanı tarafından belirtilmiştir. Ayrıca, bu toplantıda anneye de bu konuda açıklama yapılmıştır ve anne de bu yönde bir kararı uygun bulduğunu belirtmiştir.

3.1.2. Programın Yürütülmesi Sırasında Karşılaşılan Sorunlar ve Üretilen Çözümler Nelerdir?

Programın yürütülmesi sırasında karşılaşılan sorunlar, davranış ve öğretim sorunları olmak üzere iki ana başlıkta incelenmiştir. Bu sorunlar ve sorunlara yönelik üretilen çözümler ilerleyen bölümlerde her çocuk için ayrı ayrı sunulmuştur.

Ayrıca, programın aileler üzerinde bazı olumsuz etkileri gözlenmiştir ve bu sorunlar da “ailelerle ilgili sorunlar” başlığı altında incelenmiştir.

3.1.2.1. Davranış Sorunları

3.1.2.1.1. Cemil

Cemil'de programın yürütülmesi sırasında karşılaşılan davranış sorunları huysuzlanma, dikkatsizlik ve dersin başlama saatinde uyuyor olma olarak üç gruba

ayrılmıştır. Huysuzlanma olarak incelenen grup; ağlama, sızlanma, nesneleri yere atma, masayı itme, çığlık atma, yönergeleri almama, odadan dışarı çıkmak isteme, çalışmayı reddetme, masaya gelmek istememe, masada çalışmak istememe, yerinde oturmak istememe, ısırma, zıplama, tekme atmaya kalkma sorunlarını içermektedir. Dikkatsizlik ise; dalgınlık, durgunluk, bezginlik, sıkılma olarak ele alınmıştır.

3.1.2.1.1.1. Huysuzlanma

Veriler incelendiğinde, ilk hafta (18/09/2006-22/09/2006) huysuzlanma sorununun her gün ortaya çıktığı görülmüştür. Bu davranışların, çalışmaların sürdürülmesini zorlaştırdığı ve eğitimi engellediği belirlenmiştir. Örneğin, 19/09/2006 tarihinde sabah Cemil’le çalışan eğitmen günlüğüne şu notu yazmıştır: *“İlk 15 dakikalık aradan sonra huzursuzlandı. İlk çalışmalarımızı masada yaptık. Sandalyeye otururken kendi oturdu. Ama daha sonradan masaya oturmak istemedi ve zorluk çıkardı. Bu nedenle yerde çalıştık”*. Aynı gün öğleden sonra gelen eğitmenin günlüğündeysen *“Son ders sadece 30 dakika çalışabildik. Çok huzursuzdu ve yönergeleri almıyordu”* ifadesi görülmüştür. Bunun üzerine, ilk hafta gerçekleştirilen danışma toplantısında eğitim danışmanı ve eğitmenler birlikte iki karar almışlardır.

Bu kararlardan birincisi, öğrencinin yerinde oturmak ya da masada çalışmak istememe sorunlarıyla ilgilidir. Uygulama başlamadan önce koordinatör ve eğitim danışmanının gerçekleştirdiği planlama toplantısında (28/08/2006), önceki yıllarda aldığı eğitimlerde çoğunlukla yerde çalışılması söz konusu olduğundan, Cemil’in masada çalışmayı reddedebileceği öngörülmüştür. Bu nedenle koordinatör, başlangıçta yerde çalışılıp, aşamalı olarak masada çalışmaya geçilebileceğini bildirmiştir. Ancak, uygulamanın üçüncü gününde koordinatör ve eğitim danışmanı, Cemil’in masada çalışmayı reddettiğinde yere alınmasının bu davranışı pekişebileceğini görüşmüşlerdir. Dolayısıyla, bir oturum yerde, bir oturum masada çalışılması kararı alınmıştır. 22/09/2006 tarihindeki danışma toplantısında eğitim danışmanı ve eğitmenler sadece masada çalışma kararı almışlardır. Bu kararın alınmasında; eğitmenlerin bir kez yerde bir kez masada çalışmanın çok zor olduğunu belirtmeleri; Cemil’in yerde kaçma, sağa-sola uzanma davranışlarının artması; ayrıca, sadece masada da çalışabildiğinin görülmesi rol oynamıştır. Haftalık toplantıda bu kararı koordinatör de onaylamıştır ve sonraki günlerde karar uygulanmaya başlanmıştır. Bu karar sonrasındaki veriler incelendiğinde, yerinde oturmak ya da masada çalışmak istememe sorunlarının hiç yaşanmamış olduğu saptanmıştır. Alınan karardan sonra bu sorunun yaşanmaması, uygulamanın henüz

başındayken alınan kararın etkili olmuş olabileceğini ve aynı zamanda çocuğun da yeni duruma uyum sağladığını akla getirmiştir.

İlk haftanın (18/09/2006-22/09/2006) sonunda alınan ikinci bir kararsa, masada çalışmayı istememe dışındaki huysuzlanma sorunlarıyla ilişkilidir. Bu tür sorunların çözümünde OÇİDEP uygulamalarında önerilen görmezden gelme ve ayrımlı pekiştirme yöntemleri uygulanmıştır (Kırcaali-İftar, 2007). Ancak, koordinatör, denemeler sırasında gerçekleşen davranış sorunlarının pekişmemesi ve bu davranışların kaçma amaçlı kullanılmaması için çocuğun masadan kalkmasına izin verilmemesi; sakinleştiği anda hızlıca birkaç deneme yaptırılıp oyun zamanı yönergesiyle öğretimin sonlandırılması gerektiğini belirtmiştir. 22/09/2006 günü gerçekleştirilen danışma toplantısında eğitim danışmanı öğretmenlere bu kararı iletmıştır. Bu kararın uygulanmaya başladığı ilk hafta eğitmen günlükleri incelendiğinde huysuzlanmanın hiç görülmediği saptanmıştır.

İlk hafta yaşanan bu sorunların çocuğun yeni düzene uyum sağlamaya çalışmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, sürekli yaşadığı bağırsak probleminin (çiş ve kakasını tutma, kabızlık, karın ağrısı vb.) de bu duruma yol açmış olabileceği verilerde göze çarpmaktadır. Nitekim eğitmen günlüklerinde bu duruma ilişkin notlar görülmüştür. Örneğin, 19/09/2006 tarihinde sabah çalışan eğitmen günlüğüne, *“Yaşanan sorun olarak bir kere altına tuvaletini yaptı. Bir kere de tuvalete yaptı. Son 20 dakikada hiçbir şey çalışmadık”* yazmıştır. Ayrıca, eğitim danışmanı gözlem formuna anne ve eğitmenlerin bu sorunları herkesin yeni düzene uyum sağlamaya çalışması ve Cemil’in bağırsak problemleriyle ilişkilendirdiklerini not etmiştir. Ancak, 02/10/2006-13/10/2006 tarihleri arasında huysuzlanma davranışları verilerde tekrar göze çarpmaya başlamıştır. Hatta huysuzlama davranışlarının sıklığı ve yoğunluğu nedeniyle oturumların yapılamadığı bir kriz günü de söz konusu olmuştur. Bu iki hafta boyunca bu sorunların tekrar ortaya çıkmasında, Cemil’in bağırsak probleminin artmasının, yeni başlanan tedavide kullandığı ilacın ilk zamanlarda gaz sancısına yol açmasının, EEG çekimleri için üst üste birkaç gece uykusuz kalmasının ve babanın bir süreliğine şehir dışından gelmesinin rolü olabileceği yönündeki veriler göze çarpmaktadır (Örneğin, 06/10/2006 tarihli toplantı tutanağı). Bu olası nedenler doğrultusunda, 13/10/2006 tarihindeki danışma toplantısında, eğitim danışmanı öğretmenlerden daha önce alınmış olan kararları uygulamaya devam etmelerini istemiştir. Ayrıca, eğitmenler ve eğitim danışmanı birlikte oyun zamanları ve/veya teneffüslerde karnını sıvazlama gibi gaz sancısını giderebilecek etkinliklerin yapılması kararını almışlardır. Bu kararlar sonrasındaki veriler incelendiğinde, bu sorunlarla çok daha az karşılaşıldığı ve sorunların eğitimin yürütülmesini engellemediği görülmüştür. Veriler,

huysuzlanma sorunu görülmesine rağmen çocukla çalışmaların sürdürülebildiğini, öğretmenlerin herhangi bir zorluk yaşamadığını göstermiştir. Öğretmen günlüklerinde *“Derslerde yine zaman zaman huzursuzlandı ama genel olarak performansı iyiydi”* (19/10/2006, Cemil-Sezen 19, Öğlen) şeklinde ifadelerin sıklaştığı görülmüştür. Yeni kararların alındığı 13/10/2006 tarihinden sonraki bir ay boyunca öğretmen günlüklerinde huysuzlanmanın uygulamayı engellediğine yönelik ifadeler sadece beş kez yer almıştır.

Ancak, 13/11/2007-17/11/2007 haftasında çalışmaların yürütülmesini engelleyen, özellikle sızlanma, zıplama, nesneleri yere atma, masayı itme şeklinde ortaya çıkan huysuzlanma davranışları görülmüştür. Veriler bu sorunların aynı hafta yoğun yaşanan bağırsak probleminden kaynaklanmış olabileceğini göstermiştir. Örneğin, bir öğretmen günlüğüne 14/11/2006 tarihinde *“Üçüncü dersin son 20 dakikası boyunca zaman zaman huzursuzlandı. Son 10 dakikasında hiçbir şey yapamadık. Kakası geldiği için yerine oturmadi, çığlık attı sürekli”* yazmıştır. Belirtilen haftada, önceki kararların uygulanmasının yanı sıra yeni bir karar da alınmıştır. Yeni bir kararın alınmasının nedeni Cemil’in bu davranışları kaçma amaçlı kullanmaya başlamış olabileceğinin düşünülmüş olmasıdır. Öğretmenler, çiş ve kakası geldiği zaman sızlanma, zıplama gibi davranışlar sergileyen Cemil’i bu davranışları görür görmez tuvalete götürmüşlerdir. Ancak, her götürüldüğünde çiş-kaka yapmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla, 17/11/2006 ve koordinatörün de katıldığı 24/11/2006 tarihli danışma toplantılarında, Cemil’in sadece 15 dakikada bir (derse girmeden önce, çeyrek geçe, buçukta ve ders çıkışında) tuvalete götürülmesine karar verilmiştir. Diğer zamanlarda çiş ve kakasının geldiği düşünülse de, tuvalete götürülmemesi koordinatör tarafından vurgulanmıştır. Ayrıca, altına yaptığı zamanlar üstünün odada değiştirilmesi; çalışırken altına yaparsa da oyun zamanında gerekli temizleme ve üstünü değiştirme işlemlerinin yapılması kararlaştırılmıştır.

17/11/2006 tarihinden sonra veriler incelendiğindeyse, uygulama sonuna kadar huysuzlama davranışlarının sıklığı ve yoğunluğu nedeniyle oturumların yapılamadığı sadece bir kriz günü (25/12/2006) yaşandığı görülmüştür. Onun dışında huysuzlanma davranışları görüle de, bunlar eğitimi engelleyecek düzeyde olmamıştır. Sıklıkla öğretmen günlüklerinde *“Bugün zaman zaman çok huysuzlandı fakat masada denemelere çok güzel katıldı”* (18/12/2006, Cemil-Sezen 58, sabah) ifadeleri yer almıştır. Veriler, bu davranış problemlerinin de özellikle bağırsak probleminin arttığı zamanlarda yaşandığını akla getirmiştir. Örneğin, 13/12/2006 tarihinde sabah çalışan öğretmenin günlüğünde *“Derslerde performansı gayet iyiydi Sadece üçüncü derste kakası olduğu için biraz huysuzlandı”* ifadesi yer almıştır. 14/12/2006 günündeysen öğleden sonra çalışan öğretmenin günlüğüne

“Bugün Cemil zaman zaman kakası olduğu için huysuzlandı. Birinci ders bir kez çişini tuvalete yaptı. İkinci ders iki kez çişini altına yaptı. Tuvalete hiç yapmadı. Üçüncü ders iki kez kakasını altına yaptı” notunu yazdığı belirlenmiştir.

3.1.2.1.1.2. Dikkatsizlik

02/10/2006-13/10/2006 tarihleri arasında yukarıda belirtilen huysuzluk sorunun yanı sıra dikkatsizlik sorunlarının da görüldüğü belirlenmiştir. Dikkatsizlik sorununun ortaya çıkmasında da huysuzluğa yol açtığı düşünülen etmenlerin (bağırsak probleminin artmasının, yeni başlanan tedavide kullandığı ilacın ilk zamanlarda gaz sancısına yol açmasının, EEG çekimleri için üst üste birkaç gece uykusuz kalmasının ve babanın şehir dışından gelmesinin) rolü olabileceği düşünülmüştür. Koordinatör, 06/10/2006 tarihindeki danışma toplantısında çalışmalarda monotonluğun ortadan kalkmasını, çocuğun dikkatinin canlı tutulması için hızlı, coşkulu ve hareketli etkinliklerin yapılmasını ve denemelerin hızının artırılmasını önermiştir. Ayrıca, eğitim danışmanı 13/10/2006 tarihli danışma toplantısında öğretmenlere bu konulara dikkat etmeleri gerektiğini hatırlatmıştır. İzleyen haftaların verileri incelendiğinde, dikkatsizlikle ilgili hiç ifade geçmediği belirlenmiştir.

Bunun dışında, 17/11/2006 tarihinden sonra, 08/01/2007-19/01/2007 haftasındaki verilerde Cemil’de çalışmaları çok fazla engellememesine rağmen, dikkatsizlik sorununun tekrar yaşandığı göze çarpmıştır. Bu sorunun çözümüne yönelik olarak 19/01/2006 günü koordinatörün de katılmış olduğu danışma toplantısında, denemelerin hızının artması için deneme aralarında daha az yapılmaya başlanmış olan canlı, coşkulu, hareketli etkinliklerin tekrar artırılması kararlaştırılmıştır. 21/01/2006 tarihinde eğitim danışmanının öğretmenlere gönderdiği e-posta’da da bu konu şöyle yer almıştır: *“.....’da deneme araları ve oyun zamanlarında canlı etkinlikler, şarkılara yer veriyoruz”*. Bu kararın sonrasında verilerde bu sorun görülmemiştir. Ayrıca verilerde, dikkatsizlikle ilişkili sorunların artık yaşanmamasında dikkati canlı tutan etkinliklere tekrar daha fazla yer verilmesinin etkisi olabileceği vurgulanmıştır (26/01/2007, toplantı tutanağı).

3.1.2.1.1.3. Dersin Başlama Saatinde Uyuyor Olma

Verilerde ilk üç hafta hemen hemen her gün Cemil’in dersin başlama saatinde henüz uykudan kalkmamış olduğu görülmüştür. Ancak, uyandırıldıktan 10-15 dakika sonra hiçbir sorun yaşanmadan çalışmaların başladığı ve devam ettiği de dikkati çekmiştir. Derslerin planlandığı gibi saat dokuzda başlaması amacıyla, üçüncü haftanın sonundaki danışma toplantısında eğitim danışmanı tarafından bir çözüm önerisi getirilmiştir. Eğitim

danışmanı anneden Cemil'i daha erken uyandırarak, dersin başlama saatinde uyanık olmasını sağlamasını istemiştir. Sonraki haftalardaki veriler incelendiğinde bu duruma yönelik ifadelerin daha az yer aldığı görülmüştür. Örneğin, bu sorun Kasım ayındaki eğitmen günlüklerinde sadece üç kez görülmüştür. Aralık ayından sonraysa uygulama bitene kadar sadece iki kez görülmüştür. Sonuç olarak, bu durumun uygulamanın ilk üç haftasında yoğun olmak üzere uygulama bitene kadar zaman zaman görüldüğü; ancak, eğitimin yürütülmesini engellemediği, yalnızca dersin 10-15 dakika geç başlamasına yol açtığı belirlenmiştir. Bu sorunun ortaya çıkmasında, çocuğun ve ailenin günlük alışkanlıklarının bozulmasının ve özellikle ilk üç hafta ailenin diğer çocuklarının da okullarının yenice açılmış olmasının rolü olmuş olabilir.

Sonuç olarak, Cemil'de özellikle uygulamanın ilk bir ayında huysuzlanma, dikkatsizlik ve dersin başlama saatinde uyuyor olma sorunlarının yaşandığı görülmüştür. Bu sorunların olası nedenlerinin ise, öğrencinin masada uzun süre çalışma deneyiminin olmaması, çocuğun ve ailenin yeni düzene uyum sağlamaya çalışması, bağırsak problemi, eğitim sırasında dikkati canlı tutan, koruyan etkinliklerin zamanla azalması olabileceği düşünülmüştür. Verilerde uygulamanın üçüncü ayından sonra bu sorunların daha az göze çarpması ve öğretimin yürütülmesini engellememesi, uygulanan çözümlerin etkili olmuş olabileceğini düşündürmektedir. Aynı zamanda, bu süre içinde Cemil'in yeni eğitim ve çalışma düzenine uyum sağlamış olabileceği de söylenebilir. Bu sorunun tamamen ortadan kalkmamasındaysa esas olarak çocuğun sık yaşadığı ve kontrol altına alınamayan karın ağrısı gibi fizyolojik sorunların etkisi olduğu düşünülmektedir.

3.1.2.1.2. Sevda

Sevda'da yürütme sırasında karşılaşılan davranış sorunlarıysa; huysuzlanma, dikkatsizlik ve eğitim sırasında uykusunun gelmesi olarak üç gruba ayrılmıştır. Huysuzlanma olarak incelenen grup; ağlama ya da çılgılık atma, sızlanma, mızıldanma, huzursuz görünme, hareketlilik, odadan dışarı çıkmak isteme, sinirlilik, nesneleri yere atma, masadan kalkmak isteme sorunlarını içermektedir. Dikkatsizlik ise; dikkatini etkinlik yerine çevresindeki kişilere verme, etkinlik sırasında sık ve hızlı nefes alıp vermeye başlayarak gözlerini kapama, işaret parmağını havaya uzatıp ona bakarak dalma, durgunluk, dalgınlık, bezginlik ve sıkılma olarak ele alınmıştır.

3.1.2.1.2.1. Huysuzlanma

Eğitmen günlükleri, 02/10/2006-06/10/2006 haftalarında üç gün, en fazla beş dakika süren birer ağlama davranışı görüldüğünü; ancak, bu ağlamaların eğitimin yürütülmesini engellemediğini göstermiştir. Buna rağmen, davranış sorunu artmadan önlem almak amacıyla bu duruma çözüm önerisi getirilmiştir. 06/10/2006 tarihindeki danışma toplantısında, annenin ders saatleri dışında Sevda her ağladığında onu sürekli arabayla gezdirmeye götürdüğü saptanmıştır. Bunun üzerine eğitim danışmanı, anneye görmezden gelme yöntemini kullanmasını söylemiştir. Ayrıca, anneye ağlamadığı zamanlarda Sevda'yı arabayla gezdirmesini önermiştir. Verilerin analizi sürecinde, öğretmenlerin de görmezden gelme yöntemini uygulamadıkları görülmüştür. Aksine, Sevda ağladığı zaman müzik açtıkları ya da odadan çıkmasına izin verdikleri göze çarpmıştır. Ancak, eğitim danışmanının öğretmenlere görmezden gelme yöntemini uygulamaları konusunda herhangi bir önerisi olmamıştır. Ağlamaların eğitim saatleri sırasında sadece üç kez gerçekleşip beşer dakikayı aşmaması ve yürütmeyi engellememesi nedenleriyle, eğitim danışmanı tarafından bu sorun önemsenmemiş olabilir. Ayrıca, eğitim danışmanının ağlamaların nedenini daha çok annenin davranışlarıyla ilişkilendirmiş olması da bu duruma yol açmış olabilir. Bunların dışında, uygulamanın ilk ayında takip edilmesi gereken pek çok konu olduğundan, bu durumun gözden kaçmış olduğu düşünülebilir.

06/10/2006-10/11/2006 tarihleri arasındaki üç haftalık süreçteki verilerde (bir hafta bayram tatili dolayısıyla iki gün ders yapılmıştır) toplam dokuz gün, günde iki-üç kez ve 10-35 dakikalık sürelerde bu davranışların görüldüğünü belirten ifadeler yer almıştır. Bu ağlamalar çalışmaların sürdürülmesini zorlaştırmış, öğretmenlerin moralini bozmuş ve anneyi kaygılandırmıştır (Örneğin, 10/11/2006, görüntü kaydı dökümü). Bunun üzerine 10/11/2006 günü gerçekleştirilen danışma toplantısında annenin, öğretmenlerin ve eğitim danışmanının belirledikleri olası nedenler doğrultusunda bazı kararlar alınmıştır. İlk olarak, Sevda'nın 45 dakika boyunca odada kapalı kalmaktan sıkılıyor olabileceği düşünülerek, oyun zamanlarında koridordaki salıncağa götürülebileceği ya da odanın kapısının açılarak salıncağa yönelirse bindirilebileceği, koridorda çeşitli etkinlikler yapılabileceği kararlaştırılmıştır. İkinci olarak, oyun zamanı ve aralarda ağlamaya başlayacağının işareti (yüzünün şeklinin değişmesi vb.) görülür görülmez seveceği bir etkinlik yaptırılması belirlenmiştir. Ayrıca, gaz sancısının ve açlığın da olası nedenler arasında olabileceği düşünüldüğünden; gaz giderici hareketler ve 15 dakikalık aralarda atıştırmasının sağlanması diğer çözüm yolları olarak kabul edilmiştir. Böylece, neden bu durumlarla ilişkiliyse, henüz problem davranış çıkmadan önlem alınmış olacağı görüşülmüştür. Son

olarak, denemeler sırasında bu davranışlar başlarsa, hızlı hızlı denemelerin yapılması, sustuğu bir anda oyun zamanı yönergesinin verilmesi kararı alınmıştır. Böylece davranış sorununun nedeni; ileride ağlamaları denemelerden kaçma amaçlı kullanmasının önlenebileceği varsayılmıştır. Bu kararlar haftalık toplantıda koordinatör tarafından da uygun bulunmuştur. Ancak, eğitim danışmanı anneyi, görmezden gelmeyi uygularken aynı zamanda çocuğa fark ettirmeden ortama ilgisini çekecek uyaranlar koyma davranışı konusunda uyarmamıştır. Hatta eğitimcilerle de bunu yapabileceklerini söylemiştir. Koordinatör ve kurum uygulaması danışmanı, bu durumun davranış sorununu pekiştireceği konusunda eğitim danışmanının uyarmışlardır. Bu davranışlar gerçekleşirken sadece görmezden gelmenin uygulanması, sustuğu anda pekiştireçlerin verilmesi kararı alınmıştır. Bu karar, eğitim danışmanı tarafından anne ve eğitimcilerle iki gün içinde telefon ve e-posta yollarıyla bildirilmiştir.

Bu tarihten sonraki haftanın verilerinde, dört gün, günde iki-üç kez 5-30 dakikalık ağlamaların gerçekleştiği görülmüştür. Anne, 17/11/2006 tarihindeki danışma toplantısında Sevda'nın bu haftaki ağlamalarının doktorun önerisiyle kullandığı fitili bırakınca tekrar kabız olmasından kaynaklanmış olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, Sevda'nın fiziksel bir ihtiyacı olduğunda ağlama davranışı gösterebildiğini söylemiştir. Eğitim danışmanı eğitimcilerden daha önceki önlemlerin uygulanmasına devam edilmesini; ancak, bir yandan da neden ağladığının keşfedilmeye çalışılmasını istemiştir. Henüz ağlamadan önce yapılabilecek önlemlere (örneğin, açlıktan 15 dakikalık aralarda atıştırmasını sağlamak vb.) ek önlemler ortaya çıkarsa uygulanmasını vurgulamıştır. Ek olarak anne, doktorun hareketli etkinliklerin, örneğin, spor faaliyetlerinin kabızlığı azaltacağını söylediğini belirtmiştir. Bunun üzerine de, eğitim danışmanı eğitimcilerle oyun zamanları ve teneffüslerde bu tür etkinliklere daha fazla yer vermelerini önermiştir. Bunun dışında da, anne, koordinatörün daha önce vurgulamış olduğu eğitimin ilk zamanlarında beklenen sıkılmanın şimdi gerçekleşiyor olabileceğine, sıkıntının kabızlığı arttırabileceğine ve kabızlığın da tekrar sıkıntı yapıyor olabileceğine dikkat çekmiştir. Eğitim danışmanı bunu da olası bir neden olarak görmüştür. Eğitimcilerle, olabildiğince çocuğun sıkılmasını önleyecek etkinliklere yer vermelerini, 45 dakikalık oturumlarda tek beceri yerine farklı beceriler üzerinde çalışmalarını önermiştir. Son olarak da, burun akıntısı için doktorun verdiği ilacın yan etkilerinin huzursuzluk, sinirlilik ve depresyon olduğu saptanmıştır. Anne bunun da ağlamalara yol açmış olabileceğini belirtmiştir. Anneden bu konuyu doktorla görüşmesi istenmiştir. Haftalık toplantıda koordinatör bu çözümleri uygun bulmuştur.

Bu tarihten sonraki hafta iki gün, günde iki-üç kez, 10-20 dakikalık ağlama davranışı gerçekleşmiştir. Ağlamaların azalmış olmasına, çalışmalarını engellememesine ve ekip tarafından ciddi bir sorun olarak görülmemesine rağmen, annenin kaygı düzeyi yükselmiştir. Ayrıca, annenin bu sorunun çözümüne yönelik başka çözümler bulunmasını istediği düşünülmüştür (17/11/2007, görüntü kaydı dökümü). Koordinatör, alanyazında da belirtildiği üzere (Birnbrauer ve Leach, 1993), anne-babaları memnun etmenin önemli olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla, koordinatörün de katılmış olduğu 24/11/2006 tarihli danışma toplantısında, önceki çözümlerin yanı sıra diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi yönteminin kullanılması kararı alınmıştır. Bu amaçla; mutfak alarmı 15 dakikalık sürelerle ayarlanmıştır. Alarm çaldığı zaman eğer bu süre içinde Sevda ağlamamışsa, etkili pekiştireç olarak belirlenen kış balkonuna “bak ağlamadığın için kış balkonuna gidiyoruz” gibi bir ifade kullanılarak götürülmüştür. Burada en fazla iki dakika durulmuştur ve odaya dönünce alarm tekrar 15 dakikaya ayarlanmıştır. Eğer bu süre için Sevda ağlarsa, ağlama davranışı görmezden gelinmiştir. Sustuğu zaman alarm hemen tekrar 15 dakikaya ayarlanmıştır. Koordinatör bu yöntemin kısa zamanda sonuç vermeyeceğini; ancak, uzun vadede çok etkili ve ılımlı bir yöntem olduğunu belirtmiştir.

24/11/2006 tarihinde alınan bu karar; ailenin şehir dışına çıkması, öğretmenlerin kış balkonu yerine diğer balkonu kullanmaları ve mutfak alarmının bulunamaması nedenleriyle ancak 04/12/2006 tarihinde uygulanmaya başlamıştır. Uygulamanın ilk haftasında iki gün, birer kez beş dakikalık ağlama ve bir gün çılgık atma davranışları görülmüştür. 08/12/2006 tarihindeki haftalık toplantıda eğitim danışmanı; annenin 15 dakikalık sürenin çok kısa olduğunu, dersin bölündüğünü belirttiğini ve bu sürenin uzatılmasını istediğini koordinatöre iletmıştır. Koordinatör Sevda’nın henüz yöntemi tam kavrayamadığını; dolayısıyla, süreyi yavaş yavaş arttırmak gerektiğini ve uygulamanın ancak bu şekilde devam edebileceğini belirtmiştir. Bu uygulamanın ya böyle devam edeceğini ya da tamamen vazgeçileceğini söylemiştir. Eğitim danışmanının 26/12/2006 günü anne ve öğretmenlerle gerçekleştirdiği telefon görüşmeleri sonucunda, 15 dakikalık sürelerle uygulamaya devam edilmesine karar verilmiştir.

11/12/2006-15/12/2006 haftasında üç kez çılgık atma davranışı; dört gün, günde bir-iki kez, bir tanesi 35 dakika, diğerleri 3-7 dakikalık ağlamalar oluşmuştur. Ancak, bu sorunlar eğitimi aksatmamıştır. Bu sorunların nedeninin annenin bazı konularda Sevda’yı çok zorlamasıyla (örneğin, istemediği halde saçını taramasıyla) ilişkili olabileceği düşünülmüştür. Ayrıca, annenin Sevda ağlamadığında aşağıya indiklerinde televizyonunun sesini kısma, sessiz durma gibi davranışlar yapmasının; yani, olumlu davranışı da

görmezden gelmesinin de rolü olabileceği düşünülmüştür. Dolayısıyla, eğitim danışmanının anneye Sevda'nın olumlu davranışını pekiştirmesi gerektiğini söylemesi kararı alınmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin Sevda'nın bu yöntemi algılamaya, alarm ve ödül arasında ilişki kurmaya başladığını belirtmeleri üzerine, koordinatör artık 20 dakikalık sürelerle uygulamaya devam edilmesini önermiştir.

15/12/2006 tarihinden uygulama sonlandırılana kadar bu davranış sorunları bazen artarak, bazen azalarak sürmüştür. Bu sorunlar için yeni bir çözüm önerisine gerek duyulmamıştır ve önceki kararlar uygulanmaya devam edilmiştir. Yeni bir karar alınmamasında; (a) bu sorunun çalışmaları olumsuz yönde etkilememesi (örneğin; 19/01/2007, toplantı tutanağı; 16/02/2007, toplantı tutanağı), (b) alınması gereken her türlü önlemin alındığının düşünülmesi (23/02/2007, toplantı tutanağı), (c) annenin artık ağlama sorununu önemsememesi ve bu durumdan kaygılanmaması (23/02/2007, toplantı tutanağı), (d) ağlama ve çılgılık atma davranışlarının arttığı haftalarda Sevda'nın sıklıkla yoğun karın ağrısı ve kabızlık sorunu yaşaması, yeni bir diyet programına başlanmış olması gibi kontrol edilemeyecek nedenlerden kaynaklandığının belirlenmesi (29/12/2006 haftası, 13/02/2007 haftası, 16/02/2007 haftası), (f) yarıyıl tatili nedeniyle düzenin bozulması ve Sevda'nın ablasının yeni doğan bebekle ve diğer akrabalarla birlikte ziyarete gelmesi, herkesin bebekle ilgilenmesi şeklinde geçici nedenlerin saptanması (09/02/2007, toplantı tutanağı; 16/02/2007, toplantı tutanağı) etkili olmuştur.

Sonuç olarak, her türlü önleme rağmen Sevda'nın huysuzlanma sorunu uygulamanın sonuna kadar, her ne kadar çalışmaları ciddi boyutta etkilememiş olsa da, devam etmiştir. Bu sorunun devam etmesinde Cemil gibi Sevda'nın da sık yaşadığı ve kontrol altına alınamayan fizyolojik sorunlarının, diyet programının ve yukarıda belirtilen evdeki geçici sorunların etkisi olmuş olabilir. Ayrıca, çözüm önerilerinin tam olarak uygulanamamış olması da bir neden olarak düşünülebilir. Örneğin, atıştırma arasının bazen unutulduğu; dolayısıyla, çocuğun acıkarak ağladığı bazı verilerde göze çarpmıştır (29/12/2006 haftası, 23/01/2007 haftası). Tüm bunlara ek olarak, annenin ve öğretmenlerin görmezden gelme ve diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi yöntemlerini kararlı ve tutarlı olarak uygulayamamış olabilecekleri de akla gelmektedir. Özellikle; öğretmenlerin, annenin 20 dakikada bir aşağı inilmesinden rahatsız olduğunu, annenin bunu vakit kaybı olarak gördüğünü belirten ifadeleri (16/03/2007, toplantı tutanağı), öğretmenlerin bu sorunların ilk çıktığı hafta görmezden gelmeyi uygulamamaları (06/09/2006), annenin uygulamadan önce ve sorunların çıktığı ilk hafta ağlama davranışını sürekli pekiştirmesi (06/10/2006) bilgileri bunu akla getirmiştir.

Yukarıda vurgulandığı üzere Sevda'da gözlenen huysuzlanmayla ilişkili sorunlar sıklıkla ağlama ya da çığlık atma davranışları olarak kendini göstermiştir. Ancak, eğitimci günlüklerinde, ağlama ya da çığlık atma dışındaki sorunların (sızlanma, mızıldanma, huzursuz görünme, hareketlilik, odadan dışarı çıkmak isteme, sinirlilik, nesneleri yere atma, masadan kalkmak isteme) uygulama boyunca toplam 18 gün yer aldığı belirlenmiştir. En fazla beş dakika süren bu davranışlar; ilk ay iki, ikinci ay sekiz, üçüncü ay dört, dördüncü ay üç ve beşinci ay bir gün görülmüştür. Bu günlerin sadece ikisinde ağlama ya da çığlık atma davranışı gözlenmemesi, altısında aynı zamanda ağlama ya da çığlık atma davranışının da görülmesi dikkat çekmiştir. Diğer on güne bakıldığında, aynı günlerde değil ancak o günlerin haftasında ağlama ya da çığlık atma davranışları saptanmıştır. Ayrıca, ağlama ya da çığlık atma davranışının yoğun olduğu haftalarda diğer sorunların da daha sık olduğu göze çarpmıştır. Ancak, bu tür sorunlar eğitimcinin sürdürülmesini etkilemediğinden herhangi bir çözüm önerisi getirilmemiştir. Ayrıca, bu sorunların olası nedenlerinin ağlama ya da çığlık atma davranışıyla benzer olduğu düşünülerek benzer uygulamalar yapılmıştır.

3.1.2.1.2.2. Dikkatsizlik

Eğitimci günlüklerinde ve toplantı tutanaklarında sık olarak yer almamış olmasına rağmen, dikkatsizlik Sevda'da uygulama bitene kadar karşılaşılmış bir sorundur. Danışma toplantısı görüntü dökümleri ve eğitim gözlem formları bu sorunla karşılaşıldığını göstermiştir. Özellikle danışma toplantısının olduğu günler bu sorun; dikkatini etkinlik yerine çevresindeki kişilere verme, etkinlik sırasında sık ve hızlı nefes alıp vermeye başlayarak gözlerini kapama, işaret parmağını havaya uzatıp ona bakarak dalma şeklinde kendisini göstermiştir (Örneğin, 08/12/2006 ve 16/02/2007 tarihli görüntü kayıt dökümleri). Bu durumun eğitimci günlüklerinde ve toplantı tutanaklarında sık olarak yer almamış olması, çalışmalarını engellememesi ve en fazla iki-üç dakika gibi çok kısa sürelerle meydana gelmesiyle açıklanabilir. Ancak, yine de bu durumun çalışmalarını aksatacak hale gelmemesi için bazı kararlar alınmıştır. Kararlar bu sorunun nedenlerinin; dikkat çekme, yoğun karın ağrısı ve kabızlık, sıkılma, çalışmayı reddetme, üzerinde çalışılan becerilerin zorlaşması olabileceği düşünülerek alınmıştır. Bu kararlar; (a) danışma toplantısının olduğu günler mümkün olduğunca eğitim danışmanı ve annenin Sevda'nın göremeyeceği pozisyonlarda oturması, anneye bakmalar çok yoğun olduğunda annenin derslere alınmaması, (b) görmezden gelme tekniğinin uygulanması, özellikle denemeler sırasında annenin Sevda'ya tepki vermemesi, oyun zamanı ve 15 dakikalık aralarda tepki vermesi,

(c) alanyazında da vurgulandığı üzere; dikkatini uyanık tutacak etkinliklere daha fazla yer verilmesi, denemelerin hızlı bir şekilde yapılması, özellikle deneme aralarında ya da sırasında ilgisini toparlayacak çok kısa bir etkinlik yapılması, yönergenin dikkatin etkinlik üzerinde olduğu anda verilmesi. (d) masadaki nesne sayısının azaltılması, (e) deneme aralarında sıkılma görülmeden önce koridora çıkarılması, salıncağa bindirilmesi ya da kapının açılıp isterse koridora çıkmasına izin verilmesi; (f) gaz giderici etkinliklere devam edilmesidir (06/10/2006, toplantı tutanağı; 13/10/2006, toplantı tutanağı; 20/10/2006, görüntü dökümü; 10/11/2006, toplantı tutanağı; 12/01/2007, görüntü dökümü; 16/03/2007, toplantı tutanağı).

Yukarıda belirtilen sorunlara ek olarak, 18/09/2006-22/09/2006 tarihleri arasındaki eğitmen günlüklerinde, sabah ilk öğretim oturumlarında ve gün içinde zaman zaman Sevda'nın uykusunun geldiği ve kafasını masanın üzerine koyup gözlerini kapattığı not edilmiştir. Eğitmenler bu durumlarda Sevda'nın elini yüzünü yıkadıklarını, hareketli oyunlar oynattıklarını, uykusunu açtıklarını ve bu durumun çalışmalarını aksatmadığını belirtmişlerdir. 22/09/2006 tarihli danışma toplantısında anne bu durumu Sevda'nın çok erken kalkmasıyla açıklamış ve uyku saatlerini yeniden düzenleyerek bu sorunun aşılabileceğini bildirmiştir. Bu karardan sonra sadece 25/09/2006 ve 06/12/2006 tarihli günlerdeki eğitmen günlüklerinde bu durumu belirten ifadeler görülmüştür.

Sonuç olarak, Sevda'da da uygulama süresince çeşitli nedenlere (gaz sancısı, sıkılma, dikkat çekme vb.) bağlı olduğu varsayılan davranış sorunları görülmüştür. Bu sorunlar alınan kararlar çerçevesinde çözülmeye çalışılmıştır. Ancak, yukarıdaki bölümde belirtilen bazı etmenlerden dolayı (örneğin, fiziksel problemler, Rett Sendromuna özgü belirtiler ve uygulama tutarsızlıkları) tamamen ortadan kaldırılmamıştır.

3.1.2.1.3. Genel Değerlendirme

Önceki bölümde belirtildiği üzere, uygulama boyunca her iki çocukta da çeşitli davranış sorunları yaşanmıştır. Özellikle uygulamanın başlangıcında, yeni düzene uyum sağlanmaya çalışıldığı dönemlerde bu sorunlar daha fazla görülmüştür. Bu sorunların olası nedenleri, eğitmenler ve ailelerden alınan bilgiler doğrultusunda saptanmaya çalışılmıştır. Olabildiğince erken dönemde, işbirlikli bir çalışmayla çeşitli çözümler üretilmiştir. Ayrıca, yoğun davranışsal eğitim alanyazınında önerilen görmezden gelme ve ayrımlı pekiştirme yöntemleri kullanılmıştır (<http://www.lovaas.com/approach-detailed.php>; Kırcaali-İftar, 2007). Ek olarak, denemeler arasındaki sürenin kısa olmasına, deneme aralarında ve teneffüslerde hareketli etkinliklerin yapılmasına ve oyunların oynanmasına dikkat

edilmiştir (<http://www.lovaas.com/approach-detailed.php>; Penn, Prichard ve Perry, basımda; Ryan ve Hemmes, 2005). Bunların dışında, problem davranışların öğretim süreciyle ilişkili değişkenlerden kaynaklı olup olmadığına da dikkat edilerek çözümler üretilmeye çalışılmıştır. Örneğin, yönergenin çocuğun dikkatinin etkinlik üzerinde olduğu anlarda verilmesi kararı alınmıştır. (Koegel, Russo ve Rincover, 1977; Leblanc ve diğ., 2005; Ferraioli ve diğ., 2005; Penn, ve diğ., basımda)

Bulunan çözümlerin nasıl uygulandığı ve sonuç alınıp alınmadığı haftalık toplantılarda eğitmenlerin ve ailenin verdiği bilgilere dayalı olarak takip edilmiştir. Ancak, sistematik kayıt tutulmamıştır. Veriler, kullanılan çözümlerin davranış problemlerinin azalması ya da ortadan kalkmasını etkilemiş olduğu yönündedir. Ancak, uygulamanın sonuna kadar, çeşitli sorunlar dönem dönem artan ya da azalan bir şekilde ortaya çıkmaya devam etmiştir. Sorunların devam etmesinde, her iki çocukta da kontrol edilemeyen bazı fizyolojik sorunların varlığının rolü olmuş olabilir. Ayrıca, davranış sorunlarına yönelik sistematik değerlendirmeler yapılmadığından, çözümlerin eğitmenler ve aile tarafından tutarlı ve kararlı olarak uygulanamamış olması da söz konusu olabilir. Verilerde dikkati çeken önemli bir nokta, bu sorunların çözüm önerileri uygulanmaya başladıktan sonra devam etse de, öğretimi önemli şekilde engellememiş olması, sorunlara rağmen çalışılmaya devam edilebilmesidir.

3.1.2.2. Öğretim Sorunları

3.1.2.2.1. Cemil

Cemil’de programın yürütülmesi sırasında öğretilmesi hedeflenen becerilerde çeşitli öğretim sorunları yaşanmıştır.

3.1.2.2.1.1. Nesneli Büyük Kas Taklidi

Cemil’de 02/10/2006-06/10/2006 haftasında çubuğa halka takmayı eskilerle karıştırma becerisi çalışılırken sorunlar çıkmıştır. Karıştırma aşamalarında eğitmen son çalıştığı beceriyi ve daha önce öğrendiği becerileri belirli bir sistematik doğrultusunda birlikte çalışarak, öğretim yapar. Örneğin, eğitmen son çalıştığı nesne olan çubukla halkaları ve önce çalıştığı kovayla küpleri masaya koyar. Çocuğun üç kez üst üste ipuçsuz olarak kovaya küp atma taklidi yapmasını sağladıktan sonra, üç kez üst üste çubuğa halka takmayı taklit etmesini sağlar. Bu aşamadan sonra aynı becerileri iki kez üst üste, birer kez üst üste taklit etmesi amaçlı öğretim yapar. Son olarak da bu becerileri çocuğun

kestiremeyeceği bir sırayla sorar ve taklit etmesini sağlar. Örneğin, çocuğun dört kez bir beceriyi, iki kez diğer beceriyi taklit etmesi istenir.

Bu aşamada Cemil’de halkalarla oynama, halkaları döndürüp sallama, halkaları yere atma davranışları ortaya çıkmıştır. Bu davranışlar, öğretimin sürdürülmesini zorlaştırmıştır. Aynı hafta gerçekleştirilen haftalık toplantıda, koordinatör bir hafta boyunca sürekli bu beceri üzerinde çalışılmasının çocuğun sıkılarak bu tür davranışlar yapmasına zemin hazırlamış olabileceğini belirtmiştir. Sorunun bu beceri tek başına çalışılırken değil de, karıştırma aşamalarında yaşanmaya başlaması bu olasılığı güçlendirmektedir. Dolayısıyla, koordinatör bir sonraki beceriye geçilmesi; ancak, zaman zaman bu becerinin çalışılmaya devam edilmesi çözümünü önermiştir. Ek olarak, bundan sonra üç saatlik oturumlarda tek bir becerinin değil de farklı becerilerin dönüşümlü olarak çalışılmasına dikkat edilmesini de vurgulamıştır. Ayrıca, 06/10/2006 günü gerçekleştirilen danışma toplantısında eğitim danışmanı öğretmenlerden çocuğun halkalarla oynamasına izin vermeksizin ipucuyla beceriyi tamamlamalarını ve ayrımlı pekiştirme uygulamalarını istemiştir. Bunun dışında eğitim danışmanı çocuğun bu araçları oyuncak ya da pekiştireç olarak değil de öğretim aracı olarak anlamasını sağlamak için öğretmenlerin evden giderken çubuk-halkaları kaldırmalarını istemiştir. Bir başka deyişle, bu araçların sadece öğretim oturumlarında kullanılması kararlaştırılmıştır. Bu kararın alınmasında, öğretmenlerin annenin ve çocuğun önceki öğretmenlerinin eğitimde ve eğitim dışındaki zamanlarda halkaları oyuncak olarak vermesini söylemeleri etkili olmuştur. Bunların yanı sıra, haftalık toplantıda, koordinatör karıştırma aşamalarında daha önce edinimi başlamış olan becerilerin ayrı ayrı çalışılmasının sıkılmaya yol açabileceğini söylemiştir. Dolayısıyla, zaten karışırtmalar sırasında bu becerilerde çalışıldığı için, ayrı çalışmaya gerek olmadığını belirtmiştir. Koordinatör, tüm çalışmalarda ölçüt bir kez alınır alınmaz diğer becerinin çalışılmasına başlanmasına dikkat edilmesini istemiştir. Tüm bu kararların uygulanmaya başlamasından sonra, sadece 30/10/2006 tarihindeki eğitim günlüğünde bu sorunun yaşandığı ifade edilmiştir. İzleyen haftaların verilerinde Cemil’in halkalarla artık kendini uyarıcı davranış göstermediğini belirten ifadeler görülmüştür (Örneğin; 13/10/2006, toplantı tutanağı; 13/10/2006, eğitim gözlem formu; 20/10/2006, görüntü dökümleri). Sorunun devam etmemiş olması, bulunan çözümlerin işe yaramış olduğunu düşündürmüştür.

15/01/2007-19/01/2007 haftasında koordinatörün katıldığı danışma toplantısında, bebek öpme becerisinin genelleme çalışmalarında hatalı ve ipuçlu tepkilerin çok olduğu belirlenmiştir. Bunun üzerine, bu beceriyle sanki yeni çalışılmaya başlanan bir beceri gibi

yoğun ipuçlu olarak çalışılmasına karar verilmiştir. Ayrıca, koordinatör genelleme için kullanılan bebeğin daha önce beşiğe yatırma çalışılırken kullanılan bebek olduğunu ve onun için sorun yaşanıyor olabileceğini söylemiştir. Bunun dışında, taklit alanında çalışan eğitmen bebeği öpmeyi eskilerle karıştırma becerisi çalışmasında kestirilemez sıra basamağında ipuçlu tepkilerin çok olması üzerine hafta içi ilk üç aşamaya geri dönüldüğünü; ancak, sorunun halen sürdüğünü bildirmiştir. Bu konuda koordinatör hızlı ve seri bir şekilde hataya fırsat vermeden denemelerin yapılmasını, hatalar sürerse tekrar ilk üç aşamaya geri dönülmesini önermiştir. Veriler sonraki haftalarda bu kararların uygulandığını ve bu sorunların tekrarlanmadığını göstermiştir.

Bu sorunların dışında çok küçük, basit uyarlamalarla ya da önerilerle hemen çözüm alınan ve öğretimin sürdürülmesine hiçbir engel teşkil etmeyen durumlarla da karşılaşmıştır. Bu durumlardan birincisi kullanılan araçlarla ilgilidir. 08/12/2006 tarihinde gerçekleştirilen danışma toplantısında eğitim danışmanı bebeği beşiğe yatırma becerisinin genelleme çalışmasında çok küçük bebekler kullanıldığını fark etmiştir. Eğitim danışmanı Cemil'in bebekleri göremediğinden hatalı tepkilerinin artmış olabileceğini belirtmiştir. Daha büyük boy bebek kullanılarak bu sorun çözülmüştür. Ayrıca, 18/12/2006-22/12/2006 haftasında havlu ütüleme becerisi çalışırken havlunun masada kayması çalışmayı zorlaştırmıştır. Eğitim danışmanı, havluyla masa arasına kaymaz bir malzeme koyarak bu sorunu kendisi çözmüştür. Diğer bir durum, 26/01/2007 tarihinde, nesneli büyük kas taklidinde eğitmenin karıştırma aşamasında planlandığı gibi çalışmamasıyla ilgilidir. Bu sorun ve çözümü toplantı tutanağında şöyle ifade edilmiştir: *"Eğitmenin bebek öpme becerisini önceki becerilerle karıştırırken masada dört araç seti bulunduğu dışında kalan diğer nesnelerle hiç deneme yapmadan, hemen beş araç setiyle karıştırma çalışmaya başladığı saptanmıştır. Eğitim danışmanı bu konuda eğitmeni uyarmıştır. Koordinatör üçten daha fazla nesneyle karıştırma çalışması sürdürülürken her aşamada çalışılmayan diğer nesnelerle de çalışılması gerektiğini bildirmiştir"*. Ayrıca, 27/01/2007 tarihinde eğitim danışmanı bu çözümü tekrar hatırlatan bir e-posta da göndermiştir.

3.1.2.2.1.2. Nesnesiz Büyük Kas Taklidi

19/02/2007-23/02/2007 haftasında taklit alanında çalışan eğitmen koordinatörün de bulunduğu danışma toplantısında, elle dize vurma becerisinde edinim başlamasına rağmen, Cemil'in sürekli ipucu beklediğini, bazen kendisinin elini alıp kendi elinin üzerine götürdüğünü belirtmiştir. Koordinatör, ipucu bağımlılığının oluşmuş olabileceğini ya da elle dokunmanın hoşuna gitmiş olabileceğini söylemiştir. Aynı gün gerçekleştirilen

denemeler sonucunda, ölçüt alınmış olsa da, bu beceride halen ipuçlu çalışmaya gereksinim olduğu saptanmıştır. Bir başka deyişle, bu becerinin henüz öğrenilmemiş olduğu kabul edilmiştir. Koordinatör yanlışa fırsat vermeden, çocuk beceride otomatikleşinceye kadar tam fiziksel ipucuyla çalışmaya devam edilmesini ve ayrımlı pekiştirmeye dikkat edilmesini söylemiştir. Sorunun kaynağının nesnesiz taklidin oldukça zor olmasıyla, Cemil'in yaşının büyük olmasıyla ve daha önce bu tarz beceri çalışılmamasıyla ilişkili olabileceği düşünülmüştür. 02/03/2007 tarihli toplantıda bu sorunun artık yaşanmadığı bildirilmiştir. Ayrıca, denemeler hızlı hızlı yapılıncı doğru tepkiler arttığından denemelerin daha tempolu yapılmasına karar verilmiştir. Bunların dışında, 09/02/2007 tarihindeki danışma toplantısında eğitim danışmanı eğitmenin elini sol yerine sağ dizine vurduğunu gözlemiştir ve bu durum hemen düzeltilmiştir.

3.1.2.2.1.3. Üç Boyutlu Eş Nesneleri Eşleme

Üç boyutlu eş nesneleri eşleme çalışmalarında sadece 20/10/2006 tarihindeki danışma toplantısında koordinatör, eğitmenin kap, çorap ve kaşık karıştırma çalışmalarında sistematik olarak izlenmesi gereken sırayı takip etmediğini saptamıştır. Bu konuda gereken uyarı koordinatör tarafından eğitmene yapılmış ve nasıl çalışması gerektiği tekrar anlatılmıştır. Eğitmene çalıştığı beceriyi bu doğrultuda tekrar çalışmaya başlaması söylenmiştir. Ayrıca, koordinatör karıştırma aşamaları hakkında konuşulurken 3-3, 2-2, 1-1, kestirilemez sıra şeklinde bir terminoloji kullanılmasının bu konunun daha kolay anlaşılmasını sağlayacağını vurgulamıştır (görüntü kayıtları).

3.1.2.2.1.4. İki Boyutlu Eş Nesneleri Eşleme

29/12/2006 tarihinde anında çözüm alındığı için yürütmeyi engellemeyen ancak sonraki çalışmalar için yol gösterici nitelik taşıyan bir sorun yaşanmıştır. Koordinatörün de katıldığı danışma toplantısında, eğitim danışmanı ve koordinatör iki boyutlu nesne eşleme çalışmalarının daha hızlı yürütülebileceğini düşündüklerini bildirmişlerdir. Bu amaçla karıştırma aşamasında ilk üç basamağın atlanarak, doğrudan kestirilemez sıra basamağına geçilmesi kararı alınmıştır. Ancak, bu karar doğrultusunda gerçekleştirilen denemelerde Cemil'in hatalarının arttığı, resimleri ayırt edemediği, resimleri sallama şeklindeki kendini uyarıcı davranışlarının arttığı görülmüştür. Ayrıca, hatalarının artmasıyla birlikte; yüzünün asıldığı, dikkatinin dağıldığı, dalgınlığı, mızırdamaya başladığı, çığlık attığı, kulaklarını tıkadığı ve masadan kaçmaya çalıştığı gözlenmiştir. Koordinatör, önceki yıllardaki PECS uygulaması sırasında da, Cemil'in resimlerin ayırt edilmesini gerektiren üçüncü evrede

çalışılırken benzer tepkiler gösterdiğini söylemiştir. Cemil'in iki boyutlu nesneleri ayırt edemediğini, onun için hatalarının arttığını, kafasının karıştığını, gerildiğini bildirmiştir. Dolayısıyla, iki boyutlu nesne eşleme çalışmalarının karıştırma aşamalarında ilk üç basamağı atlamadan çalışılması; bir başka deyişle, hızlanarak öğretimin zorlaştırılmaması kararı alınmıştır. Koordinatör, bu aşamalarda Cemil'le çok dikkatli ve tüm basamakları uygulayarak çalışmanın önemli olduğunu söylemiştir. Aynı gün, bu çalışmadan sonraki denemelerde ölçütün karşılandığı beceriler üzerinde çalışılınca Cemil'in problem davranışlarının ortadan kalktığı ve tekrar neşelendiği dikkat çekmiştir. Ayrıca, Cemil'in resimleri sallama şeklindeki kendini uyarıcı davranışlarının azalması amacıyla, koordinatör denemelerin daha coşkulu, canlı ve hızlı yapılmasını, resimlerin Cemil'in görebileceği şekilde göz hizasında tutulmasını ve resmi doğru resmin üzerine götürür götürmez sosyal pekiştirmenin başlatılmasını önermiştir. Bu şekilde yürütülen denemelerde Cemil'in daha az kendini uyarıcı davranış yaptığı ve resimlere daha dikkatli baktığı not edilmiştir. İlerleyen haftalardaki veriler, bu konuda herhangi bir sorun yaşanmadan çalışmaların sürdüğünü göstermiştir. Sonuç olarak; öğretimin zorluk düzeyinin öğrenciye göre düzenlenmesi, deneme hızının uygun düzeye getirilmesi, araçların kullanımının farklılaştırılması ve pekiştireç sunumunun hızlandırılması şeklinde anında alınan ve uygulanan çözümlerle bu sorunlar öğretimi engelleyecek düzeye gelmeden çözülmüştür.

Resim eşleme çalışmalarının karıştırma aşamasında sorun büyümeden çözüm bulunduğu için yürütmeyi engellemeyen; ancak, sonraki aşamalar için önemli olduğu düşünülen diğer bir sorun da 15/01/2007-19/01/2007 haftasında yaşanmıştır. O hafta Cemil'in önceki haftalarla karşılaştırıldığında edinimi başlamış olan becerilerde yanlış ya da ipuçlu tepkilerinin arttığı belirlenmiştir. Koordinatörün katıldığı danışma toplantısında koordinatör, eğitmenin çocuğun tepkisini beklemeden, anında ipucu verdiğine dikkat çekmiştir. Edinimi başlayan becerilerde ipucuna bağımlı olmaması için, çocuğa bağımsız tepkide bulunma fırsatının tanınıp, yanlış yaptığında birkaç saniye görmezden gelerek, doğru tepkiye daha coşkulu pekiştireç sunulmasını ve böylece yoğun ayrımlı pekiştirme uygulanmasını istemiştir. Bu çözüm doğrultusunda birkaç deneme yapılmıştır. Cemil yanlış yaptığında görmezden gelince çok şaşırması, pekiştireç beklediğini belirten hareketler (etrafa bakma, eğitmene bakma, elini uzatma vb.) yapmıştır. Doğru tepkilere coşkulu sosyal pekiştireç ve yiyecek pekiştireci verildiğindeyse çok sevinmiştir. Aynı hafta koordinatör, resimlerin masada birbirine çok yakın durduğunu, aralarını açarak Cemil'in gözleriyle resimlere bakmasının sağlanabileceğini önermiştir. Böylece hataların ve ipuçlu tepkilerin azalabileceğini düşündüğünü belirtmiştir.

Bir başka sorunsu 23/02/2006 günü saptanmıştır. Danışma toplantısında gerçekleştirilen denemelerde Cemil'in ipuçlu ve hatalı tepkileri fazla olmuştur. Koordinatör, eğitmenin çalıştığı resimlerin birbirine renk olarak çok benzediğine dikkat çekmiş ve sorunun nedeninin bu durum olabileceğini söylemiştir. Çalışmanın başlangıcında resimlerin olabildiğince birbirinden farklı görüntü ve renkte seçilmesi, çocuk ilerledikçe resimler arasındaki farklılıkların azalması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, koordinatör bu toplantıda resim eşlemede artık yeni resimlerle tek tek çalışmaya gerek olmadığını, karıştırma aşamasında yeni resmi eskilerin yanına koyup çalışmanın sürdürülebileceğini belirtmiştir. Bunun dışında koordinatör, bazı hatalarını Cemil'in kendisinin düzelttiğini ve buna fırsat verilmesi gerektiğini bildirmiştir.

26/02/2007-02/03/2007 haftasında iki boyutlu nesne eşleme çalışmalarında yeni bir sorunla karşılaşılmıştır. Koordinatör, bir önceki hafta masada beş resim varken karıştırma çalışmaları başladığında çocuğun göz hareketlerinin hızlanması için resimlerin karışık, olarak dizilerek çalışılabileceğini belirtmiştir. Ancak, danışma toplantısında eğitmen hafta içi Cemil'in tepkilerini görmek için, dört resim masadayken bu şekilde çalışıldığında hataların arttığını gözlediğini belirtmiştir. Gerçekleştirilen denemelerde de yanlış tepkilerin arttığı görülmüştür. Dolayısıyla, masada beş resimle karıştırma başladığında bu kararı uygulamaya geçirip geçirmeme konusunda kararsız kalınmıştır. Bu konuda koordinatör resimler normal, düz dizilmişken ölçüt alınıp edinim başladıktan sonra karışık dizaynda kestirilemez sırayla çalışılmasını önermiştir. Aynı toplantıda eğitmen resim eşlemede bir önceki hafta koordinatörün yeni resimle tek olarak çalışılmasına gerek olmadığı kararına devam edip etmeyeceklerini sormuştur. Koordinatör yeni geçilecek nesneyi tek başına çalışmaya artık gerek olmadığını belirtmiştir. Beş nesneyle düz ve karışık dizilerek ölçüt alındıktan sonra bir resmin çıkarılıp yerine yeni bir resim konarak aynı çalışmanın devam edebileceğini belirtmiştir.

Dikkat çeken bir durum da uygulamanın son haftasında ortaya çıkmıştır. Verilerde son bir aydır Cemil'in resim eşleme çalışmalarında kendi hatalarını kendisinin düzelttiği görülmüştür. Bu bir gelişme olarak ele alınmış ve bu çabaları pekiştirilmiştir. Ancak, eğitim danışmanı, 16/03/2007 tarihindeki toplantıda Cemil'in bu hafta kendi hatalarını çok fazla düzelttiğini, sanki bunu bir oyun haline getirdiğini düşündüğünü belirtmiştir. Hatalarını kendisi bulduğunda etrafındakilerin yoğun olumlu tepkilerinin onun hoşuna gitmiş olabileceğini düşündüğünü söylemiştir. Koordinatör; seri, hızlı ve fiziksel ipucuyla denemeyi tamamlamanın işe yarayabileceğini bildirmiştir. İki-üç oturum bu şekilde çalışılıp, yoklama denemelerine yer verilmesi kararı alınmıştır.

3.1.2.2.1.5. Diğer Öğretim Sorunları

Koordinatör, ileride sorun olabileceği düşüncesiyle 06/10/2006 tarihindeki haftalık toplantıda bağımsız olarak masaya gelme davranışına yönelik bir öneride bulunmuştur. Bu öneri, Cemil'in masaya bağımsız gelme davranışının artması için ipuçlarının silikleştirilmesi ve ayrımlı pekiştirmenin daha yeterli kullanılmasıdır. Ayrıca, koordinatör pekiştireçlerin erken silikleştirilmemesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu uyarılar dikkate alınmıştır. Sonraki haftaların verilerinde bu durumun sorun olmaktan çıktığı, hatta çocuğun bağımsız olarak yerine oturup, masayı kendisine çektiği gözlenmiştir (örneğin, 13/10/2006, toplantı tutanağı).

Görüldüğü gibi Cemil'de çeşitli öğretimsel sorunlar oluşmuştur. Bu sorunlar, yukarıda da vurgulandığı üzere, çalışılan becerilerin çok zor ya da kolay olması, çocuğun bireysel özellikleri doğrultusunda gerekli uyarlamaların yapılmaması, deneme hızının uygun düzeyde olmaması, araçların seçiminde hataların yapılması, pekiştireç sunumu ve ipucu kullanımında sorunların olması ve öğretmenlerin planlandığı şekilde uygulamayı sürdürememeleriyle ilişkilidir. Nitekim alanyazında da öğretimsel sorunların bu etmenlerden kaynaklı olabileceğine dikkat çekilmekte ve gerekli uyarlamaların yapılması önerilmektedir (Birnbrauer ve Leach, 1993; Ferraioli ve diğ. 2005; Kırcaali-İftar, 2007; Leblanc ve diğ., 2005; Penn ve diğ., basımda; Ryan ve Hemmes, 2005).

3.1.2.2.2. Sevda

Sevda'da da programın yürütülmesi sırasında öğretilmesi hedeflenen becerilerde çeşitli öğretim sorunları yaşanmıştır.

3.1.2.2.2.1. Nesneli Büyük Kas Taklit

Sevda'nın istemsiz el hareketleri, nesneleri tutma ve bırakmada yaşadığı güçlükler uygulamanın ilk iki haftasında eğitimin sürdürülmesini güçleştiren öğretim sorunlarına yol açmıştır. Bu sorunlar taklit alanında öğrencinin kovaya küpü atmada çok zorlanması, ipuçlarının yoğun olarak verilmeye devam etmesi ve edinimin gecikmesidir. Bu sorunlara çözüm bulmak için 06/10/2006 tarihindeki danışma toplantısında eğitim danışmanı ve öğretmenler birlikte bazı kararlar almışlardır. Bu kararlardan birincisi, Sevda'nın ipuçlu tepkilerine daha coşkulu sosyal pekiştireç sunularak ayrımlı pekiştirme uygulanmasıdır. Çeşitli denemelerden sonra, dirsek ile omuz arasından ipucu vererek çalışmaya devam edilmesi kararı alınmıştır. Ayrımlı pekiştirmenin de, bağımsız yaptığında çok coşkulu

pekiştirme, dirsek-omuz arası verilen fiziksel ipucuyla yaptığında daha az coşkulu pekiştirme, hem dirsek-omuz arası ve hem de parmaktan verilen fiziksel ipucuyla yaptığıdaysa en hafif şekilde pekiştirme şeklinde uygulanması kararlaştırılmıştır. Öğleden sonra koordinatörle gerçekleştirilen toplantıda koordinatör bu kararları onaylamıştır. Ayrıca, ilerleyen aşamalarda bu sorunun devam etmesi durumunda doğru tepki tanımında değişiklik yapılabileceğini belirtmiştir.

Takip eden bir hafta boyunca bu sorunlar devam etmiştir. Bunun üzerine danışma toplantısında, Sevda'nın ellerinin birini kontrol ederek becerileri yaptırmanın işe yarayabileceği düşüncesiyle, Sevda'nın elleri farklı şekillerde kontrol edilerek denemeler yapılmıştır. Eğitimcinin çalışırken bir eliyle Sevda'nın sağ kolunu arkadan kontrol ettiği durumda eğitmenin çok rahat çalışabildiği ve en fazla bağımsız tepkinin olduğu görülmüştür. Denemelere bu şekilde devam edilmesi kararı alınmıştır. Ancak, bağımsız tepkiler daha fazla olmasına rağmen, bu durumda da küpü alıp kaba kadar götürme kısmını bağımsız yaptığı ancak küpü kovaya bırakmakta zorlandığı saptanmıştır.

Yukarıda belirtilen sorun öğleden sonraki toplantıda koordinatör ve kurum uygulaması danışmanı ile çok yönlü olarak görüşülmüş ve çözüm bulunmaya çalışılmıştır. Koordinatör, istemsiz el hareketlerinin olduğunu, nesneleri bırakmak istediği halde bırakmadığını ya da almak istediği halde alamadığının düşünüldüğünü belirtmiştir. Eğitim danışmanı da aslında öğretilen becerinin bir bölümünü taklit ettiğini; ancak, tutma ve bırakmada sorun olduğunu yinelemiştir. Doğru tepki tanımının değiştirilip değiştirilmemesi konusunda kararsızlık yaşadığını belirtmiştir. Kurum uygulaması danışmanı çevresel etmenlerin dikkatini dağıtmış olabileceğini ya da oturma pozisyonunun uygun olmayabileceğini belirtmiştir. Eğitim danışmanı bu konulara dikkat edildiğini ve gerekli önlemlerin alındığını ifade etmiştir. Kurum uygulaması danışmanı, denemeleri eğitmenlerin yeteri kadar coşkulu ve dikkati toparlayacak şekilde yapıp yapmadıklarını sormuştur. Eğitim danışmanı bu konulara da dikkat edildiğini, Sevda'daki sorunun yapmak istememe ya da dikkatini vermeme olmadığını düşündüğünü, çünkü yapmak istemese becerinin hiçbir basamağını yapmayacağını bildirmiştir. Koordinatör masadan kalkmak isteme, itiraz etme gibi bir durumun olup olmadığını sormuştur. Eğitim danışmanı olmadığını, aksine eğitimden keyif aldığını belirtmiştir. Koordinatör, her ne kadar tanı almamış olsa da, gösterdiği belirtiler ve alanyazın göz önüne alındığında, bu çocuğun Rett Sendromlu bir çocukmuş gibi kabul edilip, el hareketlerinin tamamen istemsiz olduğunun düşünülebileceğine dikkat çekmiştir (Kırcaali-İftar, 2007; Smith, Klevstrand ve Lovaas, 1995). Dolayısıyla, nesneye müdahale edilerek, nesneyi bırakırken fiziksel ipucu verilerek

beceriye tamamlamasının doğru tepki olarak kabul edilmesini önermiştir. Sonuçta, küpü masadan alıp kovaya kadar getirdiği için taklidin gerçekleştiği, becerinin bu kısmının doğru kabul edilip küpü bırakmama kısmının dikkate alınmaması kararı alınmıştır. Bu kararın alınmasında, eğitmenin sürekli aynı beceriyi çalışmaya devam etmesinden dolayı motivasyonunun düşebileceği kaygısı da rol oynamıştır. Bu karardan sonraki hafta becerinin edinimi başlamıştır. Ancak, genelleme çalışmasında küp yerine kullanılan büyük legoları tutmakta zorlandığı gözlenmiştir. Koordinatör büyük lego yerine küçük lego kullanılmasını önermiştir. Beceriye yapamadığında ipucu vermek yerine, denemenin baştan alınması şeklinde bir hata düzeltme işleminin uygulanmasını istemiştir. Sonraki haftalarda bu beceriyi küpü kovaya bırakması için herhangi bir müdahaleye gereksinim olmadan tamamladığı gözlenmiştir. Ayrıca, uygulama ilerledikçe nesneleri bırakma ve tutmada benzer zorluklar yaşanmamıştır. Ancak, sıklıkla Sevda'nın ellerinden birinin eğitmen tarafından kontrol edilerek denemelerin sürdüğü görülmüştür. Sonuç olarak, genel olarak veriler, bulunan çözümlerin işe yaramış olduğunu düşündürmüştür.

Bu sorunların dışında 01/12/2006 tarihindeki danışma toplantısında karıştırma çalışmalarıyla ilişkili bir sorun ortaya çıkmıştır. Eğitmenin karıştırma çalışmalarında araçların masadaki yerlerini sürekli değiştirmesi gerekirken, hiç değiştirmeden çalıştığı; dolayısıyla, araçların yeri değişince yanlış tepki ya da ipuçlu tepki geldiği saptanmıştır. Eğitim danışmanı karıştırma aşamasını tekrar anlatmış ve uygulamalı olarak göstermiştir. Daha sonraki haftalarda Sevda'da karıştırma aşamasıyla ilgili bir sorun yaşanmamıştır.

Sevda'da taklit alanında yaşanan diğer bir öğretimsel sorun ise araba itme becerisinde yaşanmıştır. 24/11/2006 tarihinde koordinatörün de katılmış olduğu danışma toplantısında Sevda'da bu becerinin çalışmaya başlanmasının üzerinden yaklaşık bir ay geçtiği halde henüz edinimin başlamadığı görülmüştür. Eğitim danışmanı bir önceki hafta Sevda'nın elini arabaya götürdüğünü, o yüzden de fiziksel ipucunun azaltılması kararının alındığını; ancak, belirtilen gözlem günü hiç götürmediğini, arabayı kavramadığını belirtmiştir. Koordinatör, eğitmenin yönergeyi verdikten sonra çocuğun tepkide bulunmasına hiç fırsat vermediğini, anında ipucu verdiğini gözlemiştir. Yönergeden sonra biraz bekleyerek, istenen tepkiyi başlatması için çocuğa fırsat tanınmasının uygun olacağını söylemiştir. Ayrıca, bu beceri iki aşamadan oluştuğundan Sevda için zor bir beceri olduğunu; dolayısıyla, tepki tanımının basitleştirilebileceğini bildirmiştir. Koordinatör kendisi bu doğrultuda denemeler gerçekleştirmiştir. Çalışmalar sonucunda, çocuğa fırsat tanındığında aslında becerinin ilk kısmı olan elini arabanın üzerine koymayı yaptığı görülmüştür. Hatta arabayı ileri geri hareket ettirerek becerinin ikinci kısmını da

yaptığı denemeler olmuştur. Ancak, buna rağmen becerinin ikinci kısmının çocuk için çok zor olduğu tekrar konuşulmuştur. Dolayısıyla, becerinin uzun zamandır çalışılıyor olması, bu durumun eğitmenin ve çocuğun motivasyonunu düşürebileceği kaygısı ve becerinin birinci basamağını taklit edebilmesi etmenleri göz önünde bulundurularak doğru tepki tanımı şöyle değiştirilmiştir: “Çocuğun elini arabanın üzerine koyması doğru tepki olarak kabul edilir ve elini arabaya götürür götürmez pekiştirme başlatılır; ancak, eğer ipucuyla elini arabaya götürürse pekiştirme beceriyi tamamlandıktan sonra verilir”. Ayrıca, arabanın üzerine elini bağımsız olarak koyduktan sonra ipucuyla arabayı ileri geri hareket ettirmesinin (becerinin ikinci basamağını yapmasının) sağlanması ve bunun ipuçlu doğru değil, ipuçsuz doğru tepki olarak kabul edilmesi uygun görülmüştür. Ayrıca, fiziksel ipucunun da bilekten daha hafif şekilde verilmesi kararlaştırılmıştır. Aynı gün bu kararlar doğrultusunda gerçekleştirilmiş olan denemelerde ve sonraki haftalarda yeni doğru tepki tanımına ilişkin bağımsız tepkiler görülmüştür. Hatta ilerleyen haftalarda ilk tepki tanımına uygun tepkiler daha fazla görülmüştür. Bu sorunun yaşanmasında becerinin zorluğu, çocuğun bireysel özellikleri, eğitmen ve eğitim danışmanının deneyimsizlikleri, bağımsız ve anında karar verme güçlükleri vb. etmenler etkili olmuş olabilir. Çözümün gecikmesinde çocuğun tutarsız tepkilerinin olması ve taklit alanında çalışan eğitmenin hafta içi oyun grubunun yapıldığı gün koordinatöre bu konuda danışıp gerekli bilgileri almasına rağmen uygulamaya geçirememesinin de rolü olmuş olabilir.

3.1.2.2.2.2. Üç Boyutlu Eş Nesneleri Eşleme

Sevda'nın istemsiz el hareketleri, nesneleri tutma ve bırakmada yaşadığı güçlükler uygulamanın ilk iki haftasında bu alanda da eğitimin sürdürülmesini güçleştiren öğretim sorunlarına yol açmıştır. 06/10/2006 tarihindeki danışma toplantısında çalışılan eş iki kabın da masada olduğu eğitim danışmanının dikkatini çekmiştir. Eğitmen kaplardan birini planlandığı gibi eline verdiğinde Sevda'nın el hareketlerini kontrol edemediğini, dolayısıyla böyle çalıştığını bildirmiştir. Kabın birinin Sevda'nın eline verilerek çalışmak denenmiştir; ancak, bu durumda Sevda'nın elleri kontrol edilemediği için eğitmenin çalıştığı şekilde çalışmaya devam edilmesi kararı alınmıştır. Haftalık toplantıda koordinatör de bu kararları onaylamıştır. Ayrıca, ilerleyen aşamalarda bu sorunun devam etmesi üzerine doğru tepki tanımında değişiklik yapılabileceğini belirtmiştir. Takip eden bir hafta boyunca üzerinde çalışılan becerinin ediniminin başladığı; ancak, bazen yine de kabı tutarken sorun yaşayabildiği saptanmıştır. Uygulama ilerledikçe nesneleri bırakma ve tutmada bu tür zorluklar yaşanmamıştır. Ancak, sıklıkla Sevda'nın ellerinden birinin

eğitmen tarafından kontrol edilerek denemelerin sürdüğü görülmüştür. Genel olarak veriler bulunan çözümün işe yaradığını düşündürmüştür. Ayrıca, 21/09/2006 tarihli toplantıda alınan küçük kas beceri çalışmalarının yapılması kararının da sonuçlarda etkisi olmuş olabilir.

3.1.2.2.3. Diğer Öğretim Sorunları

Koordinatör, 06/10/2006 tarihindeki haftalık toplantıda Sevda'nın bağımsız olarak masaya gelme davranışının artması için çok etkili bir pekiştireç kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Bunun üzerine, 13/10/2006 günü gerçekleştirilen danışma toplantısında etkili pekiştireçler saptanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla annenin de verdiği bilgiler doğrultusunda çeşitli nesneler ve yiyecekler kullanılarak bazı denemeler yapılmıştır. Ancak, Sevda kendisine sunulan yiyeceklere ve nesnelere tepki vermemiş, ilgisiz kalmıştır. Dolayısıyla, ipucunu azaltarak ve ayrımlı pekiştirme uygulayarak devam edilmesi kararı alınmıştır. İlerleyen haftalarda masaya bağımsız oturma davranışının başladığı görülmüştür. Bu da alınan kararların etkili olduğunu düşündürmüştür.

Sonuç olarak; pekiştireç kullanımı, araç seçimi, ipucu kullanımı vb. etmenlerden kaynaklı olabileceği düşünülen çeşitli öğretim sorunlarına bu konularda gerekli kararlar alınarak sorunlar çözülmüştür.

3.1.2.2.3. Genel Değerlendirme

Uygulama süresince, bir önceki bölümde vurgulandığı üzere, her iki çocukta da çeşitli öğretimsel sorunlar yaşanmıştır. Veriler, bu sorunların bazılarının yürütmeyi zorlaştırdığını göstermiştir. Bununla beraber, genel olarak sorunların önemli bir bölümü yürütmeyi engelleyici bir nitelik taşımamıştır. Ancak, bu tür durumlarda da sorunların büyümemesi için olabildiğince erken zamanda çeşitli önlemler alınmıştır.

Yaşanan sorunların nedenleri uygulamanın niteliğiyle ve çocukların bireysel farklılıklarıyla ilgilidir. Uygulama niteliğiyle ilgili nedenler; ipucu kullanımı, pekiştireç sunumu, materyaller, deneme hızı, ekibin nitelikleri gibi öğretimsel unsurları kapsamaktadır. Özellikle uygulamanın ilk iki ayında yaşanmış olan sorunların ekibin deneyimsizliğiyle ilişkili olabileceğini akla getirmiştir. Ayrıca, karıştırma aşamalarında sürekli olarak sorunların yaşanmış olması bu aşamaların anlaşılmasının zor olduğunu da düşündürmüştür. Çocukların bireysel farklılıklarının da öğretimsel sorunlara katkıda bulunmuş olabileceği verilerde görülmüştür. Bu tür unsurlardan kaynaklanan sorunların

uygulamayı olumsuz etkileyeceği alanyazında da belirtilmektedir (Ferraioli ve diğ., 2005; Kırcaali-İftar, 2007; Leblanc ve diğ., 2005, Ryan ve Hemmes, 2005; Symes ve diğ., 2006).

Bu sorunlara yol açabilecek nedenler göz önünde bulundurularak, çeşitli çözümler bulunmuş ve uygulanmıştır. Bu çözümler; etkili pekiştireç ve pekiştirme tarifi kullanımı, becerilerin daha küçük parçalara bölünmesi, uygun ipucu silikleştirme aşamalarının izlenmesi, öğretilen becerilerin zorluk düzeyinin öğrencinin bireysel özelliklerine göre ayarlanması, deneme sunum hızının uygun olması, araçlarda uyarlamalar yapılması, önkoşul becerilerin dikkate alınması, doğru tepki tanımlarında gerekli değişikliklerin yapılması ve uygun hata düzeltme tekniklerine yer verilmesidir. Ayrıca, her iki çocukta da karıştırma aşamalarında sık sorun çıktığından dolayı bu konu sürekli tekrarlanmış, danışma toplantılarında bazen eğitim danışmanı tarafından uygulamalı olarak gösterilmiş, bu konuda öğretmenlere yazılı materyal verilmiştir. Veriler belirtilen tüm çözümlerin işe yaradığını gösterir niteliktedir. Sorunlara olabildiğince erken çözümlerin getirilmiş olması, bulunan çözümlerin ekiple birlikte üretilmesi, çözümler bulunurken kurum uygulaması danışmanının da görüşünün alınması, öğretmenlere ve eğitim danışmanına sürekli danışmanlık yapılması, çözümlerin yazılı olarak da verilmesi, hafta içi acil durumlarda telefon ya da e-posta yoluyla ekibin sürekli iletişimde olması, uygulamaların ortamda ve görüntü kayıtlarından gözlenerek çözümlerin işe yarayıp yaramadığının takip edilmesi, işe yaramayan çözümlerin yerine alternatif çözümlerin bulunması yapılan müdahalelerin başarısında etkili olmuş olabilir. Nitekim, alanyazında da belirtilen bu unsurların sorunların çözülmesinde, çözümlerin işe yaramasında ve uygulamaların niteliğinin artmasında önemli olduğu vurgulanmaktadır (Birnbrauer ve Leach, 1993; Eikeseth ve diğ., 2002; Ferraioli ve diğ., 2005; Kırcaali-İftar, 2007; Leblanc ve diğ., 2005, Penn ve diğ., basımda; Sarokoff ve Sturmey, 2004).

3.1.2.3. Ailelerle İlgili Sorunlar

OÇİDEP programıyla ilgili olarak ailelerle ilişkili bazı sorunlar da gözlenmiştir. Uygulama özellikle ilk haftalarda ailelerin günlük alışkanlıklarının bozulmasına ve yeni duruma uyum sağlama stresine yol açmıştır. Örneğin, eğitim danışmanı 06/10/2006 tarihindeki gözlem notlarına Cemil'in annesinin sabah Cemil'i uyandırma ve eğitim saatinde hazır olmasını sağlamayla ilgili ilk üç hafta sorun yaşadığını yazmıştır. Annenin, diğer çocukların okullarının yenice açılmış olmasının da etkisiyle evde yeni bir düzen kurmaya çalıştığını belirttiğini vurgulamıştır. Ancak, izleyen haftalarda yeni düzene uyumun sağlanmış olduğu görülmüştür. Örneğin, 22/12/2006 tarihinde koordinatörün

ailelerle gerçekleştirdiği toplantıda her iki aile de kendilerinin ve çocuklarının bu düzene uyum sağladıklarını bildirmişlerdir.

Ailelerin koordinatörün yaptığı ev ziyaretlerinde yoğun bir heyecan ve kaygı yaşadıkları da gözlenmiştir. Ayrıca, bu heyecan ve kaygının zamanla pek azalmadığı da göze çarpmıştır. Ailelere uygulama başlangıcında eve gelen eğitmen ve uzmanlara ikram yapmamaları, ek bir hazırlık çabasına girmemeleri yazılı ve sözlü olarak sürekli belirtilmiş olsa da, ailelerin bu duruma alışamadıkları görülmüştür. Örneğin, 19/01/2007 tarihindeki haftalık toplantıda eğitim danışmanı ailelerin koordinatörün evlerine geleceği zamanlarda ikram, temizlik, hatta kişisel bakım yapma konularında büyük bir heyecan yaşadıklarını söylemiştir. Bir başka örnek, 09/02/2007 tarihinde Cemil'in evinde yürütülen danışma toplantısında, Cemil'in annesinin eğitim danışmanına koordinatörün ne zaman geleceğini sorması ve sorma nedeninin yapacağı hazırlıkları planlaması olduğunu açıklamasıdır. Bu durumun, haftalık toplantılarda (19/01/2007, 09/02/2007) koordinatörün de belirttiği üzere, ailelerin yetiştirilme tarzlarından ve Türk kültürünün özelliklerinden kaynaklandığı akla gelmiştir. Nitekim Türk kültüründe eve gelen herkesin misafir olarak görüldüğü ve mutlaka bir şeylerin ikram edilmesi gerektiği, misafirin rahat ettirilmesinin önemli olduğu, misafirin ise bu kurallara uymamasının uygun görülmediği alanyazında da belirtilmektedir (<http://agapide.tr.gg/GELENEKLERIMIZ.htm>; <http://www.sosyalsiyaset.com/documents/tarakli.htm>).

Yoğun davranışsal eğitimin aileler üzerinde olumsuz etkileri olduğuna yönelik araştırma bulguları bulunmamaktadır. Ancak, bu tür eğitimin tüm aileyi nasıl etkilediğinin incelendiği araştırmalara gereksinim olduğu da bildirilmektedir (Smith ve diğ., 1997). Eve dayalı diğer eğitim programlarının (örneğin, Old's Prenatal and Early Infancy Project, Parents as Teachers Program) aileler üzerindeki etkilerine yönelik gerçekleştirilmiş olan bazı deneysel olmayan araştırma bulgularıysa herhangi bir olumsuz etkiyi göstermemekte; ancak, kapsamlı ve kontrollü araştırmalar yapılması önerilmektedir (Brooks-Gunn, Berlin ve Fuligni, 2000; Krauss, 2000).

3.1.3. Ekip Üyelerinin Gösterdikleri Değişimler Nelerdir?

Uygulama süresince ekip üyelerinde çeşitli değişimlerin olduğu görülmüştür. Bu değişimler iki ana başlık doğrultusunda incelenmiştir.

1. Bilgilerde, becerilerde ve duygu durumlarındaki değişimler
2. Kararların alınma ve uygulanma sürecindeki değişimler

İlerleyen bölümde bu maddelere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1.3.1. Bilgilerde, Becerilerde ve Duygu Durumlarındaki Değişimler

Veriler incelendiğinde eğitimcilerin ve eğitim danışmanının bilgi ve becerilerinin arttığına yönelik ifadeler görülmüştür. Öğretim sorunlarıyla ilgili bulgulara değinildiği gibi, uygulamanın ilk iki ayında deneme sayılarını sayamama, pekiştiricileri uygun kullanamama, ipuçlarını hızlı silikleştirme, ek ipuçları kullanma, sunum hızını ayarlayamama gibi bazı sorunlar yaşanmıştır. Örneğin, her iki eğitimcinin de deneme sayılarını saymada sorun yaşadıkları belirlenmiştir. (29/09/2006 ve 10/11/2006, Cemil'in görüntü kayıtları). Bir başka örnek eğitimcilerin kullanmaları gereken pekiştirme tarifesini yanlış uyguladıklarının saptanmasıdır (06/10/2006, Cemil'in görüntü kaydı ve toplantı tutanakları). Diğer bir örnek eğitim danışmanının, eğitimcilerin çocuğu sandalyelerine oturarak çağrılarını gerektiği halde ayakta çağrılarını dikkat etmemiş olmasıdır. Ayrıca, eğitimcilerin denemeleri daha hızlı yapmaları, çocukların dikkatlerini uyanık tutacak etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiği eğitim danışmanı tarafından belirtilmiştir (13/10/2006, toplantı tutanakları). 20/10/2006 tarihindeki danışma toplantısında koordinatör, bir eğitimcinin karıştırma çalışmalarında izlenmesi gereken sırayı takip etmediğini saptamıştır. Aynı gün her iki eğitimcinin de eğitim danışmanı tarafından daha önce farkedilmeyen ek ipuçları (araçları tutarak çalışma ve araçların masadaki yerlerini değiştirmeden çalışma) kullandıkları, koordinatör tarafından belirlenmiştir. 10/11/2006 tarihli görüntü kayıtlarında taklit alanında çalışan eğitimcinin ipuçlarını çabuk silikleştirmeye başladığı dikkati çekmiştir. Ayrıca, aynı gün gerçekleştirilen haftalık toplantıda eğitim danışmanının Sevdâ'nın ağlama davranışına yönelik yanlış bir öneri sunduğu koordinatör tarafından tespit edilmiştir.

Bu tür sorunlar ilk iki ay boyunca hemen her hafta görülmesine rağmen; bu sorunların üstesinden gelindiğine, uygulamanın iyi gittiğine dair veriler de dikkati çekmiştir. Örneğin, koordinatör eğitimcilere ve eğitim danışmanına hatalara rağmen uygulamanın iyi gittiğini, eğitimcilerin öğrenmeye başladığını, ekibin uyumlu çalıştığını ifade etmiştir (29/09/2006 ve 20/10/2006, Cemil'in görüntü kayıtları). Bir başka örnekte de eğitimcilerin denemeleri daha hızlı yapmaya başladıkları, dikkati sağlayacak etkinliklere daha fazla yer vermeye başladıkları yer almıştır (20/10/2006, Cemil'in görüntü kaydı).

İki ay sonraki verilerdeyse bu sorunların aşıldığına yönelik ifadeler daha fazla yer almıştır. Örneğin, 09/11/2006 tarihindeki ek gözlemin görüntü kayıt dökümlerinde eğitimcilerin ayrımlı pekiştirmeyi çok güzel kullandıkları, eğitim danışmanının da eğitimcilere sözel övgüde bulunduğu yer almıştır. 24/11/2006 tarihli görüntü kayıtlarıysa

eğitim danışmanı ve koordinatörün eğitmenlere deneme sayılarını doğru saydıklarını ve pekiştirme tarifelerini doğru uygulayabildiklerini söyledikleri görülmüştür. Koordinatörün bulunduğu ve kurum uygulaması eğitim danışmanının gözlemci olarak katıldığı 23/02/2007 tarihli danışma toplantısında da koordinatör eğitmenlerin uygulamaları doğru ve çok rahat olarak yaptıklarını belirtmiştir. Ayrıca, uygulamanın ikinci ayından sonraki veriler incelendiğinde eğitmenler ve eğitim danışmanının bilgi ve becerilerinden kaynaklı olan ve öğretimi engellemeyen sorunların sadece aşağıdakiler olduğu dikkati çekmiştir:

Eğitmenler karıştırma aşamalarında sorunlar yaşamışlardır. Ayrıca, diğer davranışların ayrımlı pekiştirmesi uygulamasında hata yaptıkları belirlenmiştir (01/12/2006, görüntü kayıtları).

Her iki eğitmen de pekiştirme tarifesinde hata yapmışlardır (08/12/2006, Cemil'in görüntü kaydı).

Taklit çalışan eğitmen karıştırma aşamasında planlandığı gibi çalışmamıştır (19/01/2007, Sevda'nın görüntü kaydı).

İki boyutlu eşlemede kullanılan resimlerin birbirinden çok farklı olması gerekmesine rağmen bu gerek eğitmen ve eğitim danışmanının dikkatinden kaçmıştır (23/02/2006-Cemil'in görüntü kaydı).

Bir eğitmen pekiştirme tarifesinde hata yapmıştır (23/02/2006, Cemil'in görüntü kaydı).

Eğitmen ve eğitim danışmalarında dikkati çeken diğer bir değişim duygu durumlarında olmuştur. İlk hafta eğitmenlerin ve eğitim danışmanının yoğun kaygı, heyecan, gerginlik duyguları yaşadıkları görülmüştür. Örneğin, 18/09/2006 günü gerçekleştirilen çalıştay, 22/09/2006 tarihli danışma toplantısı görüntü dökümlerinde ve eğitim danışmanının notlarında "*Herkes heyecanlı, bugün artık başlıyoruz*", "*Hepimiz çok gergin ve heyecanlıyız*" vb. ifadeler görülmüştür. İlk hafta eğitmenlerden birinin diğerine kıyasla daha heyecanlı olduğu da dikkati çekmiştir (22/09/2006 tarihli görüntü kayıtları ve eğitim danışmanının gözlem notları). Sonraki haftalarda ise genel olarak eğitmenlerin ve eğitim danışmanının rahatladığı, kaygılarının azaldığı, moral ve motivasyonlarının yüksek olduğu görülmüştür (örneğin; 26/09/2006, eğitmen günlükleri; 23/02/2006, toplantı tutanağı). Hatta uygulamanın ilk ayından sonraki verilerde çok zor geçen haftalarda dahi ekip üyelerinin gayet keyifli ve moralleri yüksek bir şekilde uygulamalara devam ettikleri gözlenmiştir. Örneğin, 19/12/2006 tarihli eğitmen günlüğünde "*Her şeye rağmen iyi bir gündü. Cemil'in her koşulda masada çalışması benim çok hoşuma gidiyor*" ifadesi görülmüştür. Ancak, ilk hafta daha fazla heyecanlanan eğitmenin özellikle koordinatörün

de bulunduğu danışma toplantılarında heyecanlanmaya devam ettiği dikkat çekmiştir (29/09/2006, 24/11/2006 ve 23/02/2007 tarihli görüntü kayıtları). Hatta 29/09/2006 tarihli eğitimci günlüğünde de *“Bugün Gönül Hoca ve Yeşim Hoca bizi izledi. Hocalarımız bizi izlerken ben çok fazla heyecanlanmadım ama çok heyecanlandım”* ifadesinin yer aldığı görülmüştür. Ayrıca, bazı haftalarda bu duyguların tekrar ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bu haftaların; çocuklarda ilerlemelerin yavaş olduğu, problem davranışların arttığı, özellikle bir ailenin eğitim dışındaki taleplerinin arttığı haftalar olduğu dikkat çekmiştir Örneğin, 06/10/2006 ve 13/10/2006 tarihlerindeki haftalık toplantılarda eğitim danışmanı Cemil’in o hafta davranış sorunlarının fazla olmasından dolayı danışma toplantısına giderken kaygılı olduğunu, eğitimcilerin de morallerinin bozuk olduğunu belirtmiştir.

İlk hafta yaşanan duygularda; yeni bir uygulamaya başlıyor olmanın, danışma toplantısında görüntü kaydının yapılmasının, ailelerin belirli bir süre gözlem amaçlı ortama alınmasının bu duygulara yol açmış olabileceği verilerde yer almıştır (18-22/09/2006 görüntü kayıtları, toplantı tutanakları, eğitimci günlükleri ve eğitim danışmanı gözlem notları). Bu duygulardaki değişimse ekip üyelerinin yeni düzene uyum sağlamış olması, evlerde düzenin kurulmuş olması (29/09/2006-görüntü kayıtları); eğitim danışmanının eğitimcilere, koordinatörün hem eğitim danışmanına hem de eğitimcilere sürekli moral ve motivasyon sağlaması (örneğin, 22/09/2006 toplantı tutanakları, 29/09/2006 ve 24/11/2006-Cemil’in görüntü kayıtları), özellikle Cemil’in ailesinin destekleyici, moral sağlayıcı, motivasyon artırıcı bir tutum sergilemesiyle (06/10/2006 toplantı tutanağı) açıklanabilir.

3.1.3.2.Kararların Alınma ve Uygulanma Sürecindeki Değişimler

Değişimlerin incelendiği başka bir alan kararların alınma süreciyle ilgilidir. Bu başlık altında, ekip üyelerinin uygulama sürecine ve kararlara katılımları; alınan kararların uygulanması; eğitimcilerin ve eğitim danışmanının ortaya koydukları çözümler, öneriler ve eğitimcilerin kararlara tepkileri bağlamında bir değişim olup olmadığı incelenmiştir.

Veriler eğitimcilerin ve eğitim danışmanının uygulama ilerledikçe bazı konularda bağımsız karar vermeye başladıklarını göstermiştir. Uygulamanın ilk iki ayında eğitimcilerin, koordinatör ve eğitim danışmanının; eğitim danışmanının da, koordinatörün verdiği kararları uygulamakta olduğu dikkati çekmiştir Örneğin, 29/09/2006 tarihinde Cemil’in evinde gerçekleşen danışma toplantısında eğitimciler sürekli eğitim danışmanına ne yapmaları gerektiğini sormuşlar, eğitim danışmanının yönlendirmeleriyle uygulamaları yapmışlardır. Aynı gün koordinatör pekiştireç kullanımıyla ve deneme sayılarıyla ilgili

bazı kararları bağımsız olarak almıştır. Bir başka örnek 20/10/2006 günündeki görüntü kaydında, koordinatörün eğitmenlere ve eğitim danışmanına çocuğun dikkati dağıldığında ve yanlış tepki verdiğinde ne yapmaları gerektiğini söylediğinin görülmesidir.

Bu durumun, koordinatörün 10/11/2006 ve 15/12/2006 tarihinde eğitim danışmanları ve eğitmenlere bazı konularda ve sorunlarda kendi başlarına karar verebileceklerini belirtmesi ve özerklik sağlaması sonrasında farklılaşmaya başladığı dikkati çekmiştir. Bu tarihten sonraki günlerde bazı konularda bağımsız kararların verildiği görülmüştür. Ancak, önceki bölümlerde de vurgulandığı üzere bağımsız kararlar daha çok OÇİDEP ilkeleriyle ilgili konularda verilmiş olup, yürütmeye ilgili olarak nadiren bağımsız kararlar alınmış, kararlar daha çok koordinatör tarafından ya da ona sorularak verilmiştir. Buna rağmen ortak karar verme sürecinin başladığı ve koordinatörün sıklıkla eğitmen ve eğitim danışmanının görüşlerini aldığı da dikkat çekmiştir. Örneğin, 24/11/2006 tarihli görüntü kaydında çocuklarda yaşanan bazı sorunların çözümünde koordinatörün hem eğitim danışmanının hem de eğitmenin görüşünü aldığı ve çözüm konusunda ortak karar verildiği belirlenmiştir. Diğer bir örnek 29/12/2006 tarihli danışma toplantısında yeni eşleme nesnelerinin koordinatör, eğitim danışmanı ve eğitmen tarafından birlikte seçilmesi; ayrıca, eğitim danışmanının bağımsız olarak deneme sayılarına karar vermesidir. Koordinatörün bu toplantıda eşleme alanında çalışan eğitmeni bağımsız kararlar vermesi için teşvik ettiği de dikkati çekmiştir. Koordinatör bu eğitmene “İpuçlarının silikleştirilmesi için ne yapmamız gerektiğini düşün” demiştir. Yine koordinatör bu toplantıda kendisinin getirdiği öneriler hakkında herkesin görüşünü almış ve tüm kararlar ortak alınmıştır. Ayrıca, eğitmenler daha önce koordinatörün denemeleri saymalarına yardımcı olabileceğini düşünerek önerdiği numeratörü çocuğun dikkatini dağıttığı için kullanmamaya karar verdiklerini belirtmişlerdir. Aynı şekilde 23/02/2007 tarihli danışma toplantısında da koordinatörün alınan tüm kararlara ekip üyelerini katmaya çalıştığı görülmüştür.

Tüm uygulama boyunca daha yaratıcı çözümlerin ve önerilerin daha çok koordinatörden geldiği görülmüştür (29/09/2006, 24/11/2006, görüntü kayıtları). Ancak, ilk aydan sonraki süreçte eğitim danışmanından (20/10/2006, 24/11/2006, 29/12/2006, görüntü kayıtları), ikinci aydan sonra da, sık olmamakla birlikte eğitmenlerden çözümler ve öneriler gelmeye başlamıştır (20/10/2006, 29/12/2006, görüntü kayıtları) Özellikle taklit alanında çalışan eğitmenin uygulama boyunca daha fazla öneri getirdiği ve sorular sorduğu göze çarpmıştır. Örneğin, 29/09/2006 tarihinde Cemil’in evinde gerçekleştirilen danışma toplantısında diğer eğitmenden hiçbir konuda öneri gelmezken, taklit çalışan eğitmenden

iki konuda öneri gelmiştir. Ayrıca, bu eğitmenin bazı konularda soruları da olmuştur. 20/10/2006 günündeyse bu eğitmen yeni yiyecek pekiştireçleri bulmuştur. Öte yandan, bu eğitmenin uygulamanın ilk üç ayında kararları ve önerileri tam olarak dinlemeden cevaplar verdiği, alınan kararlar ya da getirilen önerilere direnç gösterir ya da karşı çıkar bir tavırla sorguladığı da görülmüştür. Örneğin, 29/09/2006 tarihli Cemil'in evindeki danışma toplantısında koordinatör bu eğitmene ayrımlı pekiştirmenin uygulanmasını hatırlatmıştır. Bu eğitmen ise *"Ben zaten uyguluyorum"* şekilde bir cevap vermiştir. Yine 24/11/2006 tarihinde Sevdâ'nın evindeki danışma toplantısında bu eğitmenin yaşanan sorunda kendisinin bazı hatalarının olduğunu ısrarla kabul etmeyen söylemleri olmuştur. Ancak, uygulamanın üçüncü ayından sonraki verilerde bu eğitmenin önerileri dinlediği, cevaplarını daha sakin ve dirençsiz verdiği belirlenmiştir (Örneğin, 19/01/2007, Cemil'in görüntü kayıtları).

Yukarıda belirtilen süreçlerde alınan kararların uygulanıp uygulanmadığı da önemli bir konudur. Bu yöndeki veriler incelendiğinde, tüm süreç boyunca alınan tüm kararların uygulandığı, doğru uygulanıp uygulanmadığının da sürekli takip edildiği belirlenmiştir.

Sonuç olarak uygulamanın ikinci ayından sonra ekip üyelerinde çeşitli gelişmeler gözlenmeye başlamıştır. Bu gelişmelerde, danışma toplantıları ve haftalık toplantılarla sürekli eğitim ve danışmanlık hizmeti verilmesinin, ayrıca kararların sürekli takip edilmesinin rolü olduğu düşünülmektedir. Koordinatörün, eğitim danışmanının ve eğitmenlerin motivasyonlarını arttırmaya yönelik; ayrıca, ekip çalışmasının nasıl olması gerektiğine ilişkin konuşma ve örnek tavırları da etkili olmuştur. Örneğin 15/12/2006 tarihinde eğitmenlerin de katıldığı toplantıda koordinatör şu ifadeleri kullanmıştır: *"..... sorunları karşılıklı anlayışla, empati ile farklı pencerelerden kendi içinde değerlendirerek çözüm bulmaya çalışmamız iyi olacak....."* 24/11/2006 tarihinde Cemil'in evindeki görüntü kaydındaysa koordinatör eğitmenlere uygulamalarını çok beğendiğini söylemiştir.

Alanyazın incelendiğindeyse uygulama boyunca ekip üyelerinde görülen değişimlere yönelik doğrudan bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Sadece eğitmenlerin kendi yeterliklerine ilişkin algılamaları (Hasting ve Symes, 2002) ve uygulama güvenilirliği kapsamında eğitmen ve danışmanlık veren uzmanların nitelikleri (Birnbrauer ve Leach, 1993; Symes ve diğ., 2006) konularında araştırmalar gerçekleştirilmiştir.

3.2. OÇİDEP ev uygulamasının katılımcı çocuklar üzerindeki etkileri nelerdir?

OÇİDEP ev uygulamasının katılımcı çocuklar üzerinde çeşitli etkileri görülmüştür. Genel olarak iki alanda incelenebilecek bu etkilerden birincisi, öğretimi hedeflenen

becerilerle ilişkilidir. Diğer etkilerse öğretimi doğrudan hedeflenmeyen alanlarda ortaya çıkmıştır.

Her bir çocuktaki etkilere ilişkin bilgiler nitel ve nicel verilere dayalı olarak ilerleyen bölümde sunulmuştur.

3.2.1. Cemil

Altı aylık uygulama boyunca Cemil'in öğretimi hedeflenen becerilerde sürekli olarak ilerlediği görülmüştür. Örneğin, 29/09/2006 tarihli danışma toplantısında koordinatör ve eğitim danışmanı Cemil'in hedeflenen becerilerde beklenenin üzerinde gelişme gösterdiğini ve eğitime en üst düzeyde cevap verdiğini söylemişlerdir. Ayrıca, öğrencinin edinim çalışması biten becerilerde kalıcılığının da söz konusu olduğu belirlenmiştir. Örneğin, 29/12/2006 tarihli danışma toplantısında daha önce edinimi başlanmış olan becerileri doğru ve ipuçsuz yapabildiği görülmüştür. Bunların dışında, 03/11/2006 tarihindeki görüntü kayıtlarında öğretmenlerin Cemil'in bağımsız yerine oturmasının sıklaştığını söyledikleri görülmüştür. Hatta, öğretmenler kendi sandalyelerine oturduklarında Cemil'in çoğu zaman pekiştirecini alarak ya da almadan sandalyesine kendiliğinden oturduğunu belirtmişlerdir.

Bu ilerlemelerin dışında, Cemil'in öğretimi hiç hedeflenmeyen alanlarda gelişmesi de dikkat çekmiştir. Uygulamanın henüz birinci danışma toplantısında anne şöyle bir ifade kullanmıştır: *“Dört yıldır çak yapmayı öğretmeye çalışıyorduk. Bir türlü yapamıyordu. İnanamıyorum, ne güzel yapıyor”* (22/09/2006, görüntü kaydı dökümü). 29/09/2006 tarihindeki ikinci haftalık toplantıdaysa eğitim danışmanı Cemil'de hiç hedeflemedikleri bazı alanlarda da gelişmeler olduğunu belirtmiştir. Örneğin, öğretim oturumlarında masadaki araçlara ve eğitmene dikkatini yönelttiğini ve öğretim için kullanılan araçlarla oynamadan ne istenirse yaptığını söylemiştir. 03/11/2006 tarihindeki danışma toplantısında da öğretmenler Cemil'in annesinin mutfakta ya da salonda “buraya gel” yönergesi kullandığında ya da kendileri öğretim oturumları dışında bu yönergeyi kullandıklarında Cemil'in bağımsız olarak yerine oturmaya başladığını söylemişlerdir. Eğitim danışmanı da hiç çalışılmadığı halde kendiliğinden bu beceriyi genellediğini belirtmiştir. Ayrıca, aynı toplantıda öğretmenler “ışığı aç, gel, hadi gel gidelim, dolabın kapağını kapat” gibi bazı yönergeleri de çalışılmadığı halde Cemil'in yerine getirmeye başladığını belirtmişlerdir. Bunların dışında, 03/11/2006 tarihli görüntü kaydı ve toplantı tutanağı, 10/11/2006 tarihli görüntü kaydı ve Kasım ayı öğretmen günlükleri Cemil'in ilk iki aya göre daha keyifli çalıştığını, öğretmenleri ve eğitim danışmanını öpmeye başladığını, daha önce hiç

oynamadığı köpüklü balonu çekmecedan alıp etrafındaki kişilere uzattığını ve balon yapılıncaya oynadığını göstermiştir. Ayrıca, deneme aralarında ve oyun zamanlarında çeşitli oyunlara katılmaya başladığı da dikkati çekmiştir.

Kasım ayındaki verilerde sürekli “*Cemil’in iletişimsel girişimleri arttı, Cemil iletişim kuruyor, Cemil daha önce hiç bu kadar dikkatli değildi*” ifadeleri görülmüştür. İlerleyen aylarda da Cemil’in becerileri çalışırken artık tamamen dikkatini eğitime ve araçlara yöneltebildiği, öğretim oturumları dışındaki zamanlarda çevresindeki kişilere, olaylara ve nesnelere karşı farkındalığının arttığı, kendisine dokunulduğunda itmediği aksine sarılarak tepki verdiği, bazı komutları (öp, sarıl, gel, aç vb.) yerine getirdiği, dans etmeye başladığı, birkaç kelime çıkardığı ve göz kontağı kurmaya başladığı belirlenmiştir (01/12/2006, görüntü kaydı, 15/12/2006, toplantı tutanağı; 29/12/2006, görüntü kaydı; 22/12/2006, görüntü kaydı; 26/01/2007, görüntü kaydı; 16/02/2007, görüntü kaydı). 01/12/2006 tarihindeki danışma toplantısında anne ve baba Cemil’in çevresine karşı dikkatinin çok arttığını söylemişlerdir. 22/12/2006 tarihli görüntü kayıtlarında da bir eğitmenin “*Cemil kelimeler (ver ver, baba gibi) söylüyor, önceleri bize hiç bakmazdı, ilgilenmezdi, şimdi gülüyor, bize bakıp ilgileniyor, söylenenleri anlıyor, çok değişti*” dediği görülmüştür. 29/12/2006 tarihindeki danışma toplantısında Cemil oyun zamanında eğitim danışmanının elini tutup zıplayan topa götürmüş, topun üzerinde eğitim danışmanının elini tutmaya devam edip, göz kontağı kurarak zıplamaya başlamıştır. Eğitim danışmanı daha önce bu tür davranışların olmadığını belirterek, şaşırdığını ifade etmiştir. Aynı gün tüm oyunlarda Cemil göz kontağı kurmuş, eğitim danışmanı kollarını açıp gel deyince sarılmış ve “iki elinle çak yap” dendiğinde yapmıştır.

Bunların dışında, 19/01/2007 tarihli haftalık toplantıda Cemil’i uygulama başlamadan önceki süreçte de tanıyan kurum uygulaması eğitim danışmanı, oyun grubu çıkışında Cemil’i gördüğünde şaşırdığını, çok değişmiş bulduğunu söylemiştir. Cemil’in insanların yüzüne bakmaya başladığını, kendisine dokunulmasına izin verdiğini, sarıldığını, insanlara tepki göstermeye başladığını, bu uygulamadan önce bu tür şeyler yapmadığını belirtmiştir. 09/02/2007 tarihli haftalık toplantıda da koordinatör Cemil’in annesinin Cemil’in daha önce evdeki köpekle hiç ilgilenmezken, şimdi köpekle ilgilenmeye başladığını bildirdiğini söylemiştir. Eğitim danışmanı da sabah gerçekleştirdikleri danışma toplantısı çıkışında annenin Cemil’in ablasına birkaç kez “abla” dediğini, köpeğin yanına gidip, karnına bakıp dokunduğunu söylediğini bildirmiştir. 16/02/2007 tarihli haftalık toplantıda da kurum uygulaması eğitim danışmanı Cemil’in göz kontağı kurmaya başlayıp başlamadığını sormuştur. Ev uygulaması eğitim danışmanı da

başladığını söylemiştir. 23/02/2007 tarihli danışma toplantısında Cemil'in masada eşlemesi gereken resimleri gözleriyle taraması, incelemesi, eşleyebilmesi ve yanlış tepkilerini kendisinin düzeltmesi dikkat çekmiştir. Ayrıca, bu toplantıda oyuncak köpekle oynamış, daha önce ortamda hiç olmayan kişileri “öp” komutuyla öpmüş, eğitmenle uyumlu bir şekilde dans etmiştir. Tüm bunların dışında, daha önce takıntı nesnesi olan topla amaca uygun oynamaya başlamış, “buraya gel” yönergesi verildiğinde elindeki topu bırakıp yerine oturmuştur (16/03/2007, görüntü kaydı).

22/12/2006 ve 16/03/2007 tarihlerinde aileyle koordinatörün gerçekleştirdiği toplantılarda da aile yukarıda değinilen değişimleri kendilerinin de gözlediklerini, bu değişimlere şaşırdıklarını ve Cemil'in bu programdan çok faydalandığını belirtmişlerdir. Baba ise şehir dışından her gelişinde farklılıklar gördüğünü, Cemil'in eskiden kendisinin geldiğini fark etmezken şimdi farkında olduğunu bildirmiştir. Anne bu görüşü onaylamıştır, hatta “baba baba” kelimesini baba geldiği zamanlar kullandığını söylemiştir. Aile Cemil'in eskiden insanlara sarılmazken artık sarıldığını, öptüğünü ve daha az problem davranışlar sergileyen bir çocuk olduğunu belirtmişlerdir. Anne Cemil'in eskiden hiç farkında olmadığı, tepki vermediği durumlara artık tepki vermeye başladığını söylemiştir. Örneğin, evdeki köpeğe tepki vermeye başladığını, onu sevdiğini, dokunduğunu belirtmiştir. Son olarak baba Cemil'in otistik davranışlarının azaldığını, adeta normal çocuk gibi görüldüğünü ifade etmiştir.

Cemil'in eski öğretmeniyle gerçekleştirilen görüşme de yukarıdaki gözlemleri destekler niteliktedir. Bu öğretmen Cemil'le çalıştığı dönemlerde onu yerine oturtmakta çok zorlandığını; hatta çoğu zaman yerde çalıştıklarını, çalışırken dikkatini etkinliğe vermediğini ya da çok kısa verdiğini, hemen yerinden kalktığını; ancak, şu anda Cemil'in bu konularda hiç zorlanmadığını belirtmiştir. Cemil'in dikkat süresinde, etkinliğe katılım süresinde, göz kontağında ve yerine getirdiği yönergelerde artış olduğunu ifade etmiştir. Bunların dışında, kendisinin çalıştığı zamanlarda Cemil'in pek çok problem davranışının olduğunu; ancak, şu an bu tür davranışları gözlemediğini belirtmiştir. Öğretmenle yapılan görüşmeden bazı alıntılar şöyledir:

“Kapıyı aç yönergesini aldı ve açtı. İçeri girince etrafına bakıyor, insanlarla göz kontağı kuruyor, iletişim başlatıyor, iletişim girişimleri var gibi “.

“Daha önce partiler yapılırken o günlerde çok rahatsız oluyordu. Dans etkinliğine mümkün olduğunca katıyorduk ama keyifsiz, mutsuz oluyordu. Sterotipleri had safhaya çıkıyordu. Ama şu anda öğretmeniyle birlikte dans etmesi, ayak uydurmaya çalışması çok güzel”

Ayrıca bir Enstitü personeli de tüm bu verileri destekler nitelikte bilgiler sunmuştur:

“Şimdi ben buraya iki yıl önce geldim. İlk gördüğümde Cemil çok üzücü bir durumdaydı. Çünkü ben bugüne kadar böyle bir çocuk da görmemiştim. Aşırı bir hırçınlıkları vardı. Sabah ayakkabılıkta ayakkabısını değiştirirken, asansörde gelirken, sınıfa gelirken stajyerler, öğretmenler aldığı anda hiç sandalyeye oturmayan bir çocuktü. Cemil durmadan da altını ıslatan bir çocuktü, on dakikada bir derste oluyordu. Durmadan altına yapan bir çocuktü”.

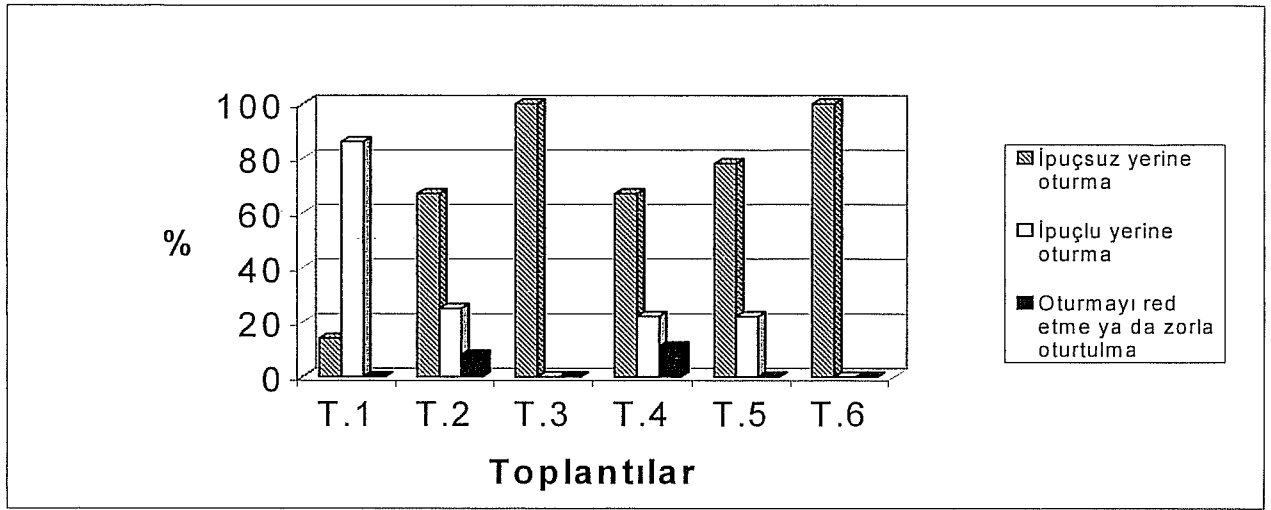
“Vurmayı, tepiklemeyi seviyordu aşırı derecede. Bir de sınıfta hiç oturmayan bir çocuktü. Yani diyordum ki acaba bu çocuk adam olur mu? Cemil’de aşırı değişiklikler var. Cemil’i görüyorsunuz, mutfağa oturuyor, ders esnasında oturuyor, ayakkabısını kendisi dolaptan alıyor. Hiç bunlar o zaman Cemil’de yoktu. Çok şaşıyorum. Keşke bu eğitim daha küçükken olsaydı. Şimdi görünce şaşıyorum. Çok iyi. Tuvalete elinden tutunca kendisi gidiyor. Öteki türlü biz bunu kırkda bir kere kendi isteğiyle tuvalete giderdi. Küçükken olsaydı belki daha farklı olurdu. Cemil bu durumdaydı yani. Şimdi mutfağa gidiyor, keki parçalıyor, tabağını, sandalyesini, gayet rahat bitene kadar oturuyor, çatalı kendi batırıyor, oyun odasında oyunlara katılıyor. Ben değişikliklere şok oldum. Çok farklılık var. Mesela öp dediğin zaman Cemil seni öpecek. Şimdi öp deyince gayet güzel öpüyor seni. Cemil’de masa başında oturması, otur deyince oturması, öğretmeni dinlemesi, gayet dikkatli yüzüne bakması yoktu. Şu an dikkatli göz göze bakışı var”.

İlerleyen bölümlerde açıklandığı üzere, nicel olarak analiz edilen verilerde de Cemil’in önemli ilerlemeler gösterdiği görülmüştür.

3.2.1.1. Öğretim Oturumlarındaki İlerlemeler

Çocukların öğretim oturumlarında gösterdikleri ilerlemeler, Öğretim Oturumunu Değerlendirme Formu (Bakınız, Ek 14) kullanılarak analiz edilmiştir. Cemil için bu analizler eğitim koordinatörünün katıldığı altı danışma toplantısının görüntü kayıtlarının izlenmesiyle gerçekleştirilmiştir.

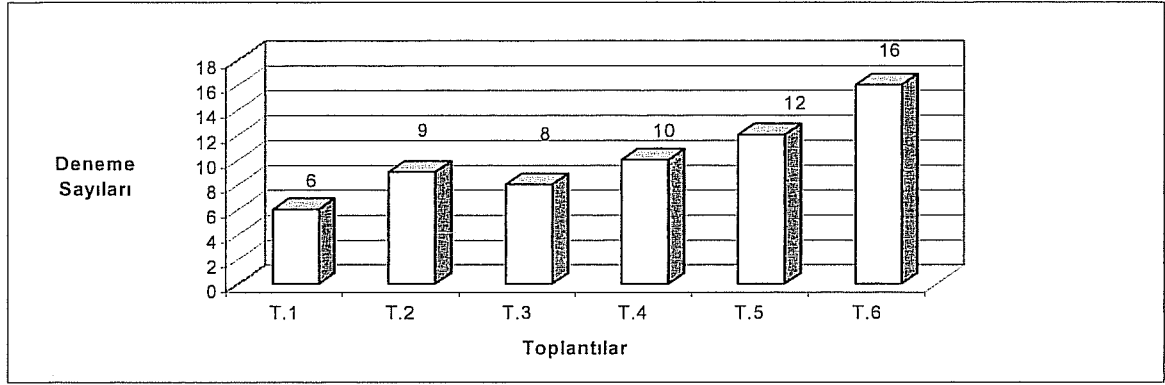
Öğretim oturumlarının değerlendirilmesinde öncelikle her bir öğretim oturumuna başlamadan önce verilen “Buraya gel” yönergesine öğrencinin verdiği tepkilerin yüzdeleri hesaplanmıştır. Olası tepkiler; çocuğun ipuçsuz yerine oturması, ipuçlu yerine oturması ve gelmeyi ret etmesi/zorla oturtulmasıdır. Şekil 3.1, Cemil’in her bir danışma toplantısında gösterdiği tepki yüzdelerinin ortalamasını göstermektedir.



Şekil 3.1. Cemil'in her bir danışma toplantısında "Buraya gel" yönergesine gösterdiği tepki yüzdelерinin ortalaması.

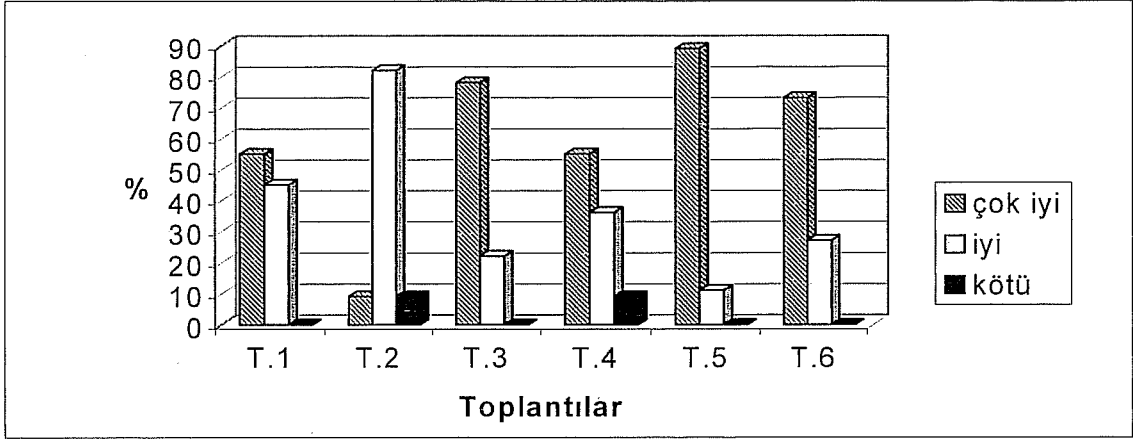
Grafikte görüldüğü üzere, Cemil öğretim oturumlarında öğretimi hedeflenen becerilerden birisi olan ipuçsuz olarak yerine oturmada ikinci aydan itibaren önemli ilerlemeler göstermiştir.

Öğretim oturumlarını değerlendirirken ikinci olarak her bir öğretim oturumunda kaç deneme yapıldığı hesaplanarak, her bir danışma toplantısındaki deneme sayısı ortalaması hesaplanmıştır. Yöntem kısmında ayrıntılı olarak bilgi verildiği üzere, bir deneme; öncül, ipucu, hedef davranış ve sonuçtan oluşmaktadır. Bu tür uygulamalarda, uygulamanın başlangıcında bir öğretim oturumunun yaklaşık iki dakika süren beş-altı denemeden oluşması, uygulama ilerledikçe de çocuğun bireysel özellikleri göz önüne alınarak bir oturumda en fazla 20-25 denemeye kadar çıkılması önerilmektedir (Kırcaali-İftar, 2006). Şekil 3.2'de görüldüğü gibi, Cemil'in her bir danışma toplantısındaki deneme sayısı ortalaması giderek artmıştır. Bir başka deyişle, öğretim oturumlarının süresi de uzamıştır. Önceki bölümlerde sunulan Cemil'in ilk haftalardaki verileri ve uygulama öncesinde kendisine öğretim sunan öğretmeninin verdiği bilgiler göz önüne alındığında, masada ders çalıştırılmayan katılımcının masada gerçekleştirilen öğretime katılması, daha fazla süre öğretim yapılabilir duruma gelmesi önemli bir ilerleme olarak değerlendirilmiştir.



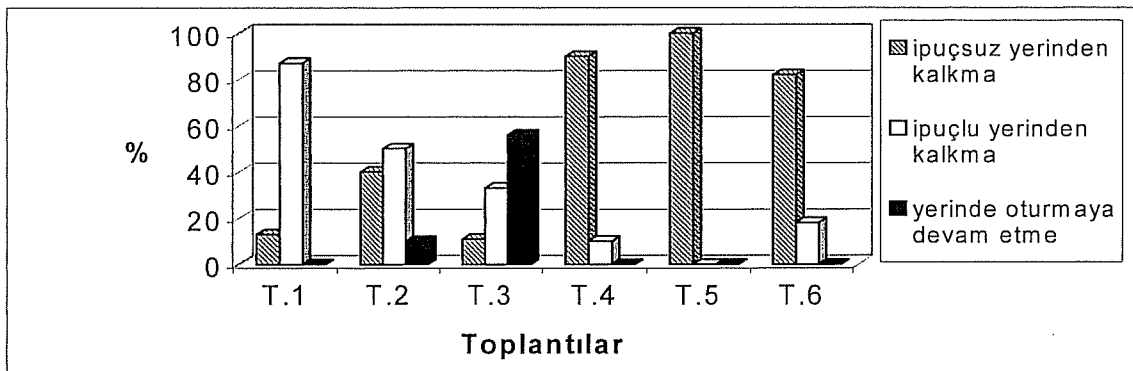
Şekil 3.2. Cemil'in her bir danışma toplantısındaki deneme sayısı ortalaması.

Formun üçüncü maddesindeyse öğrencinin öğretim oturumu sırasında etkinliğe katılımı değerlendirilmiştir. Nitel verilerin analizinde de vurgulandığı üzere, öğrencinin öğretimi hiç hedeflenmeyen alanlarda gelişmesi söz konusudur. Bu maddede, öğretimi hedeflenmeyen beceriler değerlendirilmiştir. Her bir öğretim oturumunda öğrenci deneme sırasında ve arasında beceriye, materyale ve/veya eğitmene dikkatini yöneltme (bakma, izleme, ilgilenme); beceriyi ipuçlu/ipuçsuz yapma tepkilerini veriyorsa etkinliğe katılımı çok iyi olarak değerlendirilmiştir. Ancak, bu belirtilenleri dikkatsizce, etrafına bakınarak, dalıp giderek, isteksizce ya da bezgin bir ifadeyle gerçekleştiriyorsa “çoğunlukla iyi” maddesi işaretlenmiştir. Son olarak da, kendini uyarıcı davranışlar, ağlama, mızıldama, çığlık atma, takıntılı şekilde gülme, kaçma/kaçmaya çalışma, nesneleri yere atma, yönergeleri almama, ısırma, zıplama, tekme atmaya kalkma, deneme aralarında yapılan etkinliklerle ilgilenmeme durumları görüldüğünde, etkinliğe katılımı “çoğunlukla kötü” olarak değerlendirilmiştir. Her bir danışma toplantısı için öğrencinin verdiği bu tepkilerin yüzdelerinin ortalaması hesaplanmıştır. Şekil 3.3'te de görüldüğü üzere, her ne kadar ikinci ve dördüncü toplantıda etkinliğe katılımında biraz kötüleme söz konusu olsa da, Cemil'in etkinliğe katılımında genel bir iyileşme gözlenmiştir. İlk oturumdan son oturumlara doğru, nitel verilerle de tutarlı olarak, öğrencinin deneme sırasında ve arasında beceriye, materyale ve/veya eğitmene dikkatini yönelttiği; beceriyi ipuçlu veya ipuçsuz yaptığı görülmektedir. İkinci ve dördüncü toplantılardaki düşüşler, davranış ve öğretim problemleri bölümlerinde vurgulandığı üzere öğrencinin o günlerde yaşadığı problemlerle ilişkili olabilir.



Şekil 3.3. Cemil'in her bir danışma toplantısındaki etkinliğe katılımına ilişkin tepki yüzdelerinin ortalaması.

Dördüncü maddedeysen her bir öğretim oturumunun sonunda verilen “oyun zamanı” yönergesine öğrencinin verdiği tepkilerin yüzdeleri hesaplanmıştır. Olası tepkiler, çocuğun ipuçsuz yerinden kalkıp oyun alanına yönelmesi, ipuçlu kalkıp oyun alanına yönelmesi ve yerinde oturmaya devam etmesidir. Şekil 3.4, Cemil'in her bir danışma toplantısında gösterdiği tepki yüzdelerinin ortalamasını göstermektedir. Görüldüğü üzere, Cemil dördüncü aydan itibaren kararlı olarak “oyun zamanı” yönergesi verildikten sonra bağımsız olarak yerinden kalkıp, oyun alanına yönelmeye başlamıştır. Öğretim oturumlarının sonunda öğrencinin masadan kalkıp oyun alanına yönelmesi istendik bir durum olmasına rağmen, uygulama boyunca öğrenci masada oturmaya devam etmek isterse hiçbir şekilde müdahale edilmemiştir. Bunun gerekçesi, oyun zamanlarının amacının öğrencinin istediği etkinliği yapması ve rahatlamasıdır. Ancak, masada otururken de keyif aldığı etkinlikler yapılmaya devam edilmiştir.

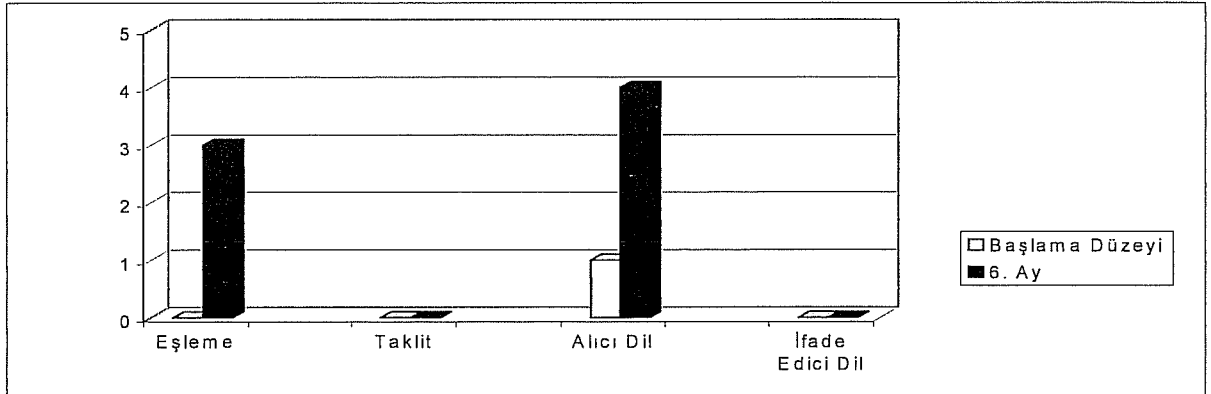


Şekil 3.4. Cemil'in her bir danışma toplantısında “Oyun zamanı” yönergesine gösterdiği tepki yüzdelerinin ortalaması.

3.2.1.2. OÇİDEP-İZ Sonuçları

Öğrencilerin uygulama öncesi işlevde bulunma düzeylerini belirlemek için, Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı İzleme Aracı (OÇİDEP-İZ) ev uygulaması eğitim danışmanı tarafından uygulanmıştır (Bakınız, Ek 4). Yöntem kısmında ayrıntılı olarak tanıtılan OÇİDEP-İZ'in amacı öğrencilerin eşleme, alıcı dil, sözel olmayan taklit ve ifade edici dil alanlarındaki performanslarını belirlemektir.

Cemil'in ilk altı ay içinde gösterdiği ilerlemeleri içeren Şekil 3.5'te görüldüğü üzere, onun öğretimi hedeflenen becerilerden birisi olan eşlemede ilerlemiştir. Ancak, diğer veriler öğretimi hedeflenen taklit becerilerinde ilerlediğini gösterse de, OÇİDEP-İZ'e göre bu alanda ilerleme görülmemiştir. Bunun nedeni, Cemil'e sadece nesnel taklit becerilerinin ve nesnesiz taklit becerilerinden de iki becerinin öğretiminin yapılması; ancak, bu değerlendirme aracının tipik gelişim gösteren okul öncesi çocuklardan beklenen taklit becerilerini içermesi olabilir. Ayrıca, Cemil taklitte eşlemeye göre hep daha yavaş ilerlemiştir ve koordinatör durumu çocukların taklit alanında hep farklı hareketler yapmasının gerekmesiyle, karşısındaki kişiyle ilişkiye geçme zorunluluğuyla ve otizmi olan çocukların esas güçlüklerinin bu alanda olmasıyla açıklamıştır (10/11/2007, toplantı tutanağı). Ayrıca, Cemil'in yaşının büyük olmasının, özellikle nesnesiz taklit alanının zor olmasının da bunda etkili olabileceğini belirtmiştir (23/02/2007, 09/03/2007 tarihli toplantı tutanakları). Alanyazında da otizmi olan çocukların en büyük güçlüklerinin taklit alanında olduğu vurgulanmaktadır (Wert ve Neisworth, 2003).



Şekil 3.5. Cemil'in OÇİDEP-İZ sonuçları.

Öte yandan, öğretim yapılmayan alıcı dil alanında, diğer verilerle tutarlı olarak Cemil’de oldukça önemli bir ilerleme görülmektedir. Öğretimi hedeflenmeyen ifade edici dil alanındaysa herhangi bir ilerleme görülmemiştir. Alanyazın bulgularına göre, normal gelişim gösteren çocuklarda hemen hemen ilk üç yılda dil gelişimi tamamlanmaktadır ve öncelikle alıcı dil gelişmektedir (Howard, Williams ve Lepper, 2005). Ancak, otistik özellikler gösteren çocukların yaklaşık yarısında ifade edici dil yaşam boyunca gelişmemektedir. İfade edici dilde gelişme gösterenlerin pek çoğundaysa ekolalik konuşma gibi uygun olmayan konuşma formları görülmektedir. Dolayısıyla, bu çocuklara resimlerle iletişim gibi alternatif iletişim becerilerinin öğretimi önerilmektedir (Heflin ve Alaimo, 2007; Kırcaali-İftar, 2005; Kuder, 2003; Owens, 1999; Scheuermann ve Webber, 2002). Otistik özellikler gösteren çocuklarda alıcı dil gelişimi de gecikmektedir. Alanyazında kısa ve net yönergeleri öğrenebildikleri; ancak, karmaşık ve soyut ifadeleri anlamakta güçlük yaşadıkları belirtilmektedir (Heflin ve Alaimo, 2007; Kırcaali-İftar, 2005; Owens, 1999; Scheuermann ve Webber, 2002). Alanyazın bilgileri ve Cemil’in otizm belirtilerinin yoğunluğu, yaşı ve yaşamında Cemil’in sözel becerilere hiç sahip olmaması dikkate alındığında, Cemil’in ifade edici dil alanında ilerleme göstermemesi beklendik bir bulgudur. Cemil’in alıcı dilde gösterdiği gelişme, uygulama boyunca üzerinde çalışılan alanların, gerçekleştirilen oyun etkinliklerinin çocuğun çevresindeki uyaranlara cevap vermedeki yeterliğini arttırmış olabileceğiyle açıklanabilir (Scheuermann ve Webber, 2002; Weiss, 1999). Ayrıca, bu gelişmede değerlendirme aracındaki maddelerin tek kelimelik yönergeler şeklinde olmasının ve çocuğun uygulama öncesinde var olan alıcı dil becerisinin de rolü olmuş olabilir.

3.2.1.3. Beceri Edinim ve Genellemeleri

OÇİDEP uygulamasında katılımcılara öğretilmesi hedeflenen becerilerin edinim ve genelleme başlama ve bitiş tarihleri koordinatör tarafından hazırlanan formlara eğitimciler tarafından kaydedilmiştir (Bakınız, Ek 6). OÇİDEP uygulamasında katılımcılara öğretilmesi hedeflenen becerilerin edinim ve genelleme çalışması başlangıç ve bitiş tarihleri koordinatör tarafından hazırlanan formlara eğitimciler tarafından kaydedilmiştir. Bu formlarda, bir beceriyle çalışılmaya başlandığında edinim çalışması başlangıç tarihi ve çocuk beş kez üstüste bu beceriyi ipuçsuz olarak doğru yaptığında edinim çalışması bitiş tarihi yazılmaktadır. Çalışılan beceride edinim çalışması bitiş tarihi yazıldıktan sonra, bir sonraki becerinin edinim çalışması başlangıç tarihi not edilmektedir. Aynı zamanda, edinim çalışması biten becerinin ortamlar, araçlar ve/veya kişiler arası genelleme

çalışmaları başlamakta ve forma genelleme çalışması başlangıç tarihi yazılmaktadır. Genelleme çalışmalarına uygulama boyunca devam edilmekle birlikte, çocuk beş kez üstüste ipuçsuz olarak doğru tepki gösterdiğinde genelleme çalışması bitiş tarihi yazılmaktadır. Eğitim danışmanı her hafta gerçekleştirdiği danışmanlık toplantılarında öğretmenlerden çalışılan becerilere ilişkin edinim ve genelleme başlama ve bitiş tarihlerini alarak kendi dosyasındaki forma kayıt yapmıştır. Bu formlara dayalı olarak katılımcıların uygulama sonunda hangi alandan kaç beceri edindiği ve genelleyebildiği belirlenmiştir.

Programda Cemil'e her alanda 7-10 becerinin öğretilmesi hedeflenmiştir. Tablo 3.3'de görüldüğü üzere Cemil altı aylık uygulama sırasında üç alanda becerileri tamamlamıştır.

Ayrıca, OÇİDEP programında her öğrenilen becerinin önceki becerilerle karıştırılması aşaması da yer almaktadır. Ancak, karışırtmalar yeni beceri olarak değerlendirilmemektedir. Karıştırma aşamalarında öğretmen son çalıştığı beceriyi ve daha önce edinilen becerileri belirli bir sistematik doğrultusunda karıştırarak öğretim yapar. Örneğin, öğretmen son çalıştığı nesne olan çubukla halkaları ve önce çalıştığı kovayla küpleri masaya koyar. Çocuğun üç kez üst üste ipuçsuz olarak kovaya küp atma taklidi yapmasını sağladıktan sonra, üç kez üst üste çubuğa halka takmayı taklit etmesini sağlar. Bu aşamadan sonra aynı becerileri iki kez üst üste, birer kez üst üste taklit etmesi amaçlı öğretim yapar. Son olarak da bu becerileri çocuğun kestiremeyeceği bir sırayla sorar ve taklit etmesini sağlar. Örneğin, çocuğun dört kez bir beceriyi, iki kez diğer beceriyi taklit etmesi istenir.

Araştırma kapsamındaki uygulama bittikten sonra nesne kullanmaksızın yapılan büyük kas becerilerinin taklidi alanında öğretim devam etmiştir. Öğrencinin bu aşamayı tamamlayıp diğer alanlara geçtiği bilgisi 16 Mart 2007 tarihinden sonraki altı ay bu uygulamanın eğitim danışmanlığını yürüten koordinatörden alınmıştır. Bunun dışında, uygulama bittikten bir yıl sonra, öğrenciyle alıcı dil ve oyun alanlarında da becerilerin çalışılmaya başlandığı yeni eğitim danışmanı tarafından bildirilmiştir.

Tüm bu bulgular ışığında; Cemil'in öğretimi hedeflenen becerilerde ilerlediği aynı zamanda da hedeflenmeyen alanlarda da önemli değişimler gösterdiği söylenebilir.

Tablo 3.3.

Cemil’de Edinim ve Genelleme Çalışmalarının Tamamlandığı Beceriler

Beceri Alanı	Edinim ve Genelleme Çalışmalarının Tamamlandığı Beceriler
Üç Boyutlu Eş Nesneleri Eşleme	1. Kap eşleme 2. Çorap eşleme 3. Kaşık eşleme 4. Patik eşleme 5. Şapka eşleme 6. Toka eşleme 7. Mendil eşleme 8. Kurdele eşleme
İki Boyutlu Eş Nesneleri Eşleme	1. Kap resmi eşleme 2. Çorap resmi eşleme 3. Çatal resmi eşleme 4. Bardak resmi eşleme 5. Mandal resmi eşleme 6. Yapıştırıcı resmi eşleme 7. Makas resmi eşleme
Nesnelerle Yapılan Büyük Kas Becerilerinin Taklidi	1. Kovaya küp atma 2. Çubuğa halka takma 3. Araba itme 4. Tencere kapağı açma 5. Bebeği beşiğe yatırma 6. Çay bardağını tabağa koyma 7. Havlu ütöleme 8. Bebeği öpme
Nesne Kullanmaksızın Yapılan Büyük Kas Becerilerinin Taklidi	1. Elle dize vurma 2. Ayağa kalkıp oturma

3.2.2. Sevda

Sevda’nın da uygulama boyunca kendisine öğretilen becerilerde ilerlediği; aynı zamanda da, doğrudan hedeflenmeyen alanlarda bazı gelişmeler gösterdiği belirlenmiştir.

Altı aylık uygulama boyunca Sevda’nın yavaş ancak kalıcı bir şekilde öğretimi hedeflenen becerilerde ilerlediği görülmüştür. Örneğin, 13/10/2006 tarihine kadar öğretimi yapılan becerilerde edinim başlamamış olmasına rağmen bu tarihteki danışma toplantısında eşleme çalışan eğitimci ikinci beceriye geçildiğini bildirmiştir. 20/10/2006 tarihindeki danışma toplantısında da taklit alanında çalışan eğitimci birinci becerinin ediniminin başladığını ve ikinci beceriye geçildiğini söylemiştir. Aynı toplantıda koordinatör ve eğitim danışmanı Sevda’daki ilerlemelerin sevindirici ve umut verici olduğunu

belirtmişlerdir. Bunların dışında, 24/11/2006 tarihindeki görüntü kayıtlarında eğitim danışmanı Sevda'nın yavaş da olsa öğretimi hedeflenen becerilerde ilerlediğini, bu becerilerde üç hafta ile bir buçuk ay arasında bir sürede beceri edinimlerinin başladığını bildirdiği görülmüştür. 19/01/2007 tarihindeki danışma toplantısındaysa eşleme alanında çalışan eğitmen toka eşleme becerisinde edinimin iki günde başladığını, buna çok sevindiğini söylemiştir. Koordinatör de son gördüğünden bu yana Sevda'nın becerileri çok dikkatli yapmaya başladığını belirtmiştir. 09/02/2007 tarihindeyse taklit alanında çalışan eğitmen günlüğüne “.....'nın bebeği beşiğe yatırması beni çok mutlu etti” yazmıştır. 23/02/2006 tarihli haftalık toplantıda koordinatör Sevda'nın yavaş da olsa becerilerde ilerlediğini söylemiştir. 02/03/2007 tarihli danışma toplantısında da eşleme çalışan eğitmen Sevda'nın becerileri çok dikkatli yaptığını, bağımsız tepkilerinin çok olduğunu belirtmiştir.

Bu ilerlemelere rağmen, Sevda'nın tepkilerinin tutarsız olabildiği; bir başka deyişle, becerileri bağımsız yaptığı bazı dönemlerin ardından aynı becerileri tekrar ipuçlu yapmaya başlayabildiği de görülmüştür. Örneğin, 29/12/2006 tarihli danışma toplantısında Sevda'nın ipuçlu tepkileri çok olmuştur ve eğitmenler hafta içi daha fazla bağımsız tepkilerin olduğunu söylemişlerdir.

Sevda'da da, Cemil'de olduğu gibi öğretimi doğrudan yapılmayan alanlarda bazı gelişmeler görülmüştür. Örneğin, 29/09/2006 tarihinde Sevda İstanbul'da olduğu için Cemil'in danışma toplantısında eğitmenler, Sevda'nın daha önce korktuğu köpüklü balonlar ile oynamaya başladığını söylemişlerdir. Ayrıca, taklit alanında çalışan eğitmen Sevda'nın ellerini birbirine vurmasının biraz azaldığını ve çalışılan beceride kullanılan küpü tutabilmeye başladığını bildirmiştir.

03/11/2006 tarihli danışma toplantısındaysa Sevda'nın zıplayan top üzerinde elleri tutulmadığında da zıplamaya başladığı görülmüştür. Aynı toplantıda, eğitmenler Sevda'nın müzik eşliğinde dans etmeye başladığını, “koş, koş, dur” oyununda “koş-koş” yönergesi verildiğinde koşmaya başladığını belirtmişlerdir. Nitekim, aynı gün bu oyun oynandığında eğitim danışmanı “koş-koş” yönergesi verdiğinde Sevda bağımsız olarak eğitim danışmanına koşmuştur. Eğitmenlerden biri hafta içi müziği açıp, Sevda'nın koluna girip, “Dön Sevda” dediğinde Sevda'nın döndüğünü söylemiştir. Bu toplantıda oyun zamanında söylenen “kırmızı balık” şarkısının “kırmızı balık kaç kaç” kısmında Sevda'nın kaçtığı gözlenmiştir. Taklit alanında çalışan eğitmen bu şarkıda genellikle böyle yapmaya başladığını belirtmiştir. Aynı toplantıda anne ve eğitmenler Sevda'da öğretimi yapılan beceriler dışında gelişmeler gözlediklerini bildirmişlerdir. Anne, eskiden yiyecekleri Sevda'nın ağzına verdiğini ama artık Sevda'nın eline verdiğinde kendisinin yemeye

başladığını söylemiştir. Bunların dışında, anne önceki günlerde yemek sırasında Sevda'nın kaşığı aldığını ancak kendisinin müdahale ettiğini, müdahale etmemiş olsaydı belki de kendisinin yiyebileceğini ifade etmiştir. Eşleme alanında çalışan eğitmen de aynı dönemde kaşık eşleme becerisi çalıştığına dikkat çekmiştir. Bu toplantıda anne Sevda'yı "buraya gel" yönergesiyle çağırmış ve Sevda çok az fiziksel ipucuyla gitmiştir.

03/11/2006 tarihindeki haftalık toplantıda da eğitim danışmanı yukarıda belirtilen değişimleri vurgulayarak, uygulama başladığından bu yana Sevda'da çalışılan becerilerde ilerlemeler dışında başka gelişmelerin olmasının dikkatini çektiğini söylemiştir. 01/12/2006 tarihli danışman toplantısındaysa eğitmenler Sevda'nın el hareketlerinde çok belirgin bir azalma olduğunu, 15 dakika boyunca ellerini birbirine vurmada durabildiği zamanlar olduğunu söylemişlerdir. Anne de bu gelişimi onaylamıştır.

19/01/2007 tarihindeki danışma toplantısında da anne Sevda'nın bir şeyler içince taklit alanında çalışıldığı gibi elindeki bardağı tabağa koymaya başladığını söylemiştir. Ayrıca, aynı gün anne Sevda'nın daha önce hiç ilgilenmediği oyuncaklarla, oyuncak bebekle ve kediyle ilgilenmeye başladığını bildirmiştir. Bunların dışında, koordinatör son gördüğünden bu yana Sevda'nın etrafındaki kişilere, nesnelere ve yapılan etkinliğe dikkatini yöneltmeye başladığını; etrafını izlediğini ve çok ilerlediğini söylemiştir. 09/02/2007 tarihindeki danışma toplantısında da eğitim danışmanı Sevda'nın artık daha dikkatli olduğunu söylemiştir.

Bunların dışında Sevda'da öğretimi hedeflenmeyen ancak daha önceki bölümlerde gerekçeleri belirtildiği üzere ek olarak çalışılan küçük kas becerilerinde de gelişmeler olduğu saptanmıştır. Örneğin, 03/11/2006 tarihindeki danışma toplantısında Sevda'nın ek olarak çalışılması planlanan egzersizlerini çok az ipucuyla yapmaya başladığı da gözlenmiştir. 19/01/2007 tarihindeki danışma toplantısındaysa bu becerilerden bazılarını ipuçsuz yaptığı görülmüştür. Ancak, sözü edilen tüm değişimler sadece belirli günlerdeki verilerde görülmüş, süreklilik sağlanamamıştır.

22/12/2006 ve 16/03/2007 tarihlerinde anneyle koordinatörün gerçekleştirdiği toplantılarda da anne Sevda'da yukarıda vurgulanan tüm değişimleri kendisinin de gözlediğini söylemiştir. Ayrıca, bu toplantılarda koordinatör Sevda'nın yavaş, kendi hızında ancak sağlam bir şekilde ilerlediğini ve öğrendiği becerilerin kalıcılığının da söz konusu olduğunu belirtmiştir. Bunların dışında, koordinatör oyun grubunda da Sevda'da olumlu değişiklikler gözlediğini, Sevda'nın Cemil ile iletişim kurmaya çalıştığını, etkinliklere katıldığını vurgulamıştır.

Sevda'nın eski öğretmeni de Sevda'nın etkinlikte kalma süresinin biraz artmış olduğunu, kendisinin çalıştığı dönemlerde pek çok beceriyi sürekli ipuçlu, bir yetişkinin yönlendirmesiyle yaptığını; ancak, bu uygulama başladıktan sonra bağımsız tepkilerinin arttığını düşündüğünü belirtmiştir. Ayrıca, Sevda'nın ellerini daha rahat kullanmaya başladığını, nesneleri tutabilmeye başladığını ifade etmiştir.

Sevda'yı program öncesi ve sonrası gözleyen Enstitü çalışanı da kendi gözlemlerini şöyle dile getirmiştir:

“.....hep uyumak, yatmak isterdi. Şimdi öyle değil. Geliyor buraya, iki saat kalıyor, yatmak istemiyor. Bir de o el hareketi önceden daha çoktu, biraz hafifledi. Bir de annesini sürekli isterdi, ağlardı. Annesini isteyince biraz koridorda dolaştırırdık. Bu altı ay içinde öyle anne diye ağlamadı, dün biraz ağladı. Sevda'nın ağlama, uyuma huyları kalmadı. Etkinliğe katılıyor. Oturmak, yatmak istemesi yok. Derse katılmak istemiyordu. Şu an onlar yok. Gayet güzel katılıyor”

İlerleyen bölümlerde açıklandığı üzere, nicel olarak analiz edilen verilerde de Sevda'nın bazı ilerlemeler gösterdiği görülmüştür.

3.2.2.1. OÇİDEP-İZ Sonuçları

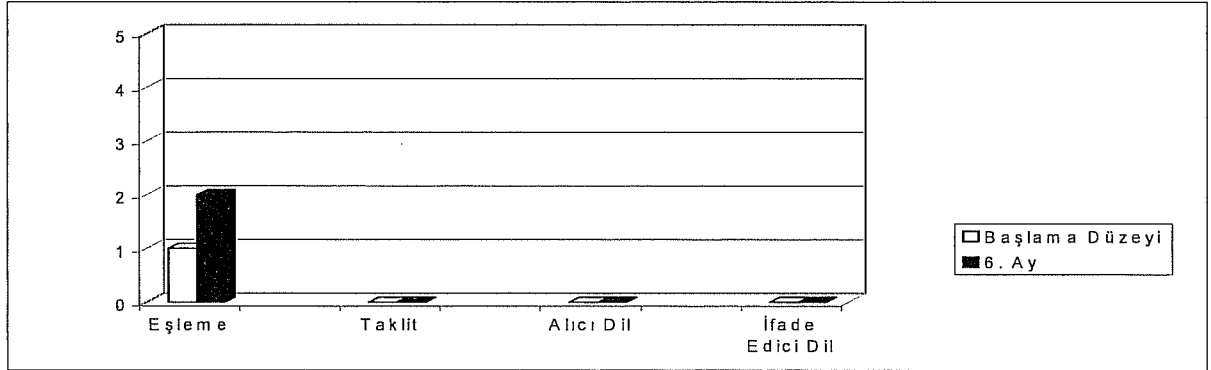
Sevda'nın ilk altı ay içinde gösterdiği ilerlemeleri içeren Şekil 3.6'da görüldüğü üzere, öğretimi hedeflenen eşleme becerilerinde minimal bir ilerleme olurken, öğretimi hedeflenen taklit alanında herhangi bir ilerleme görülmemiştir. Sevda'da öğretimi doğrudan hedeflenmeyen alıcı dil ve ifade edici dil alanında da herhangi bir gelişme görülmemiştir. Taklit ve ifade edici dil alanlarıyla ilgili olarak Cemil için önerilen nedenlerin Sevda'da da söz konusu olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, Sevda'da Rett Sendromuna özgü olarak gözlenen bazı belirtilerin (örneğin, kazanılan becerilerin ani kaybı vb.) bu iki alanda ve alıcı dildeki bulgulara yol açmış olabileceği düşünülmektedir (Smith ve diğ., 1995).

3.2.2.2. Beceri Edinim ve Genellemeleri

Beceri Edinim ve Genelleme Çalışması Başlangıç ve Bitiş Formlarına dayalı olarak Sevda'nın uygulama sonunda hangi alandan kaç beceri edindiği ve genellemeyebildiği belirlenmiştir. Programda Sevda'ya her alanda 7-10 becerinin öğretilmesi hedeflenmiştir. Tablo.3.4'de görüldüğü üzere Sevda altı aylık uygulama sırasında iki alanda altışar beceri tamamlamıştır.

Araştırma kapsamındaki uygulama bittikten sonra Sevda'yla OÇİDEP uygulaması devam etmiştir. Öğrenciye Rett Sendromu tanısı konduktan sonra programdan çıkarıldığı Temmuz ayına kadar hedeflenen becerilerde edinimlerin sağlandığı ve diğer alanlara geçildiği bilgisi öğrencinin yeni eğitim danışmanı olan koordinatörden alınmıştır.

Özetle, Sevda'nın da OÇİDEP uygulaması sonunda çeşitli alanlarda kazanımları olduğu; ancak, oldukça yavaş ilerlediği görülmektedir.



Şekil 3.6. Sevda'nın OÇİDEP-İZ Sonuçları.

Tablo 3.4.

Sevda'da Edinim ve Genelleme Çalışmalarının Tamamlandığı Beceriler

Beceri Alanı	Edinim ve Genelleme Çalışmalarının Tamamlandığı Beceriler
Üç Boyutlu Eş Nesneleri Eşleme	1. Kap eşleme 2. Çorap eşleme 3. Kaşık eşleme 4. Toka eşleme 5. Mendil eşleme 6. Kurdele eşleme
Nesnelerle Yapılan Büyük Kas Becerilerinin Taklidi	1. Kovaya küp atma 2. Araba itme 3. Tencere kapağı açma 4. Çay bardağını tabağa koyma 5. Bebeği beşiğe yatırma 6. Havlu ütöleme

3.2.3. Genel Değerlendirme

Görüldüğü üzere, altı aylık OÇİDEP ev uygulamasının her iki çocuk üzerinde çeşitli etkileri olmuştur. Bu etkiler, çocukların öğretilmesi hedeflenen becerilerde ilerlemeleri ve öğretimi yapılmayan bazı alanlarda gelişmeler göstermeleridir. Özellikle doğrudan öğretimi hedeflenmeyen bazı alanlardaki gelişmeler dikkat çekicidir. Ayrıca, Cemil'in daha hızlı ve fazla ilerleme gösterdiği görülmüştür. Rett Sendromu tanısı olan Sevdada'sa gelişmeler daha yavaş, daha az ve daha tutarsızdır. Öğretim ve davranış sorunları bölümünde de vurgulandığı gibi Rett Sendromuna özgü bazı belirtiler (örneğin; nefes alıp vermede sıradışılık, ellerini birbirine vurma şeklindeki takıntılı davranış, kazanılan becerilerin ani kaybı, kendini uyarıcı davranış oranındaki fazlalık vb.) öğrencinin performansını olumsuz etkilemiş olabilir (Kırcaali-İftar, 2007; Ozonoff ve Rogers, 2003; Smith ve diğ., 1995). Alanyazında da Rett Sendromlu çocuklarda belirtilerin performansı olumsuz etkilediği, bu çocuklarda yoğun davranışsal eğitimin umut verici olmadığı ve başka programlara yönlendirilmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Smith ve diğ., 1995). Nitekim, uygulama bittikten sonra, Haziran ayında tanısı konulan bu öğrenci başka programlara yönlendirilmiştir. Cemil'se bu programa halen devam etmektedir ve uygulama bittikten sonraki bir yıl içinde programı yürüten eğitim danışmanları Cemil'e öğretilen becerilerde kalıcılığın devam ettiğini bildirmişlerdir. Ayrıca, alıcı dil ve oyun alanlarında da becerilerin çalışıldığını, dil ve iletişim becerilerini geliştirme amaçlı PECS uygulamasının başlatıldığını da eklemişlerdir.

Yoğun davranışsal uygulamaya ilişkin deneysel ve deneysel olmayan araştırma bulguları da katılımcıların zeka ve uyumsal davranış puanlarında artışa, beceri alanlarında gelişmeye, otizm belirtilerinde azalmaya ve kaynaştırma ortamlarında eğitim alma olasılıklarında artışa dikkat çekmektedir (Lovaas, 1987; Sallows ve Graupner, 2005; Weiss ve Delmolino, 2006). Ayrıca, kazanımların kalıcılığının sürdüğü de belirtilmektedir. Bunların dışında; problem davranışlarda azalma, göz kontağının başlaması ve sürmesi, sosyal farkındalık ve dikkatte artış, ortak dikkatin gelişmesi, oyun becerilerinin başlaması ve karşılıklı etkileşimin gelişmesi de bu tür uygulamaların çıktıları olarak vurgulanmaktadır (Butter ve diğ., 2006; Dib ve Sturmey, 2007; Green ve diğ., 2002; Luiselli ve diğ., 2000; McEachin ve diğ., 1993; Yamamoto ve Nakano, 2002).

Öğretimi yapılmayan alanlardaki gelişmeler, bu tür uygulamaların çocukların algılamalarını arttırmasıyla ve çocukları öğrenmeye hazır hale getirmesiyle açıklanabilir. Ayrıca, yoğun davranışsal eğitim sunan programların müfredatları otistik özellikler gösteren çocuklardaki iletişim gibi temel yetersizlik alanlarına yönelik olarak

hazırlanmıştır. Bunun dışında, bu tür programlarda öncelikle öğretilen temel taklit ve temel eşleme becerileri daha üst düzey ve karmaşık dil, iletişim ve sosyal becerilerin kazanımlarına zemin hazırlamaktadır (Butter ve diğ., 2006; Weiss, 1999). Ek olarak, bu tür uygulamalarda özellikle ilk yıllarda kullanılan temel öğretim tekniği olan ayırık denemeli öğretim ve uygulamalı davranış analizine dayalı davranış değiştirme ilkeleri yeni davranışların kazandırılmasında ve problem davranışların azalmasında etkilidir (Dib ve Sturme, 2007, Simpson ve diğ., 2005). Öğretimi yapılmayan alanlardaki gelişmeler bu özelliklere de bağlanabilir. Son olarak da, araştırmanın katılımcılarının önceki yıllarda aldıkları eğitim saatleri oldukça sınırlıdır. Dolayısıyla, zamanlarının çoğu evde herhangi bir etkinlikle meşgul olmadan geçmiştir. Bu tür bir eğitimle günlerinin daha etkili ve verimli geçmeye başlaması da bulgulara etkili olmuş olabilir.

Sonuç olarak, OÇİDEP ev uygulamasının, çocukların yaşlarının büyük olmasına ve otistik belirtilerinin yoğunluğuna rağmen, çocuklar üzerinde olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Her ne kadar bu araştırmanın deneysel bir araştırma olmaması nedeniyle söz konusu gelişmelerin uygulamadan kaynaklandığı kesin olarak söylenemese de; (a) bulguların diğer araştırma bulgularıyla tutarlı olması, (b) katılımcıların uygulamanın sürdüğü altı ay içinde herhangi bir ek eğitim ve tedavi almamaları, (c) verilerin uygulama öncesi ve süresince sürekli ve farklı yollarla toplanması göz önüne alındığında uygulamanın bu gelişmelerde etkisi olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, katılımcılarla daha önce çalışan öğretmenlerin, katılımcıların ailelerinin ve katılımcıları uygulama öncesinde tanıyan koordinatörün bu çocukların daha önceki eğitimlerde istedik sonuçlar almadıklarını ifade etmeleri de dikkati çekicidir.

3.3. Ekip ve aile üyelerinin OÇİDEP ev uygulaması hakkındaki görüşleri nelerdir?

3.3.1. Ekip Üyelerinin Görüşleri

Ekip üyelerinin OÇİDEP ev uygulamasına yönelik görüşleri aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır:

1. İşbirlikli ekip çalışması: Tüm ekip üyeleri bu programın etkili ve verimli bir şekilde yürütülebilmesi için ekip üyelerinin işbirliği, eşgüdüm ve uyum içinde çalışması gerektiğini düşünmektedirler. Örneğin, 03/11/2007 tarihli haftalık toplantıda koordinatör ve eğitim danışmanları uygulamanın başarısında bu unsurların çok önemli olduğu konusunda görüşlerini belirtmişlerdir. Ayrıca, ekip üyelerinin yaşanan sorunları paylaşımları, çözümleri birlikte üretmeleri, birbirlerini gözlüyor olmaları ve eleştirilerini

uygun biçimde yapmaları da önemli unsurlar olarak belirlemiştir. Bir başka önemli konu ise, ekip üyelerinin kendi kişiliklerinden, hayatlarından ya da ailelerden kaynaklanabilecek sorunları uygulamaya taşımamaya çalışmalarının önemli olduğu yönündeki görüştür. Örneğin, 15/12/2006 tarihinde öğretmenlerle gerçekleştirilen toplantıda, koordinatör önceki haftalarda uygulamaya yansıyan bazı kişisel ve ailelerle yaşanan sorunların karşılıklı anlayışla, empati kurularak ve motivasyonu düşürmeden çözülebileceğini belirtmiştir. Ancak, ekibin enerjisini özel ve kişisel sorunları çözmeye harcamamaya çalışması da vurgulanmıştır. Bu toplantıda öğretmenler sorun yaşadıklarında, eğitim danışmanı ve/veya koordinatörle konuşmalarının kendilerini rahatlattığını, motivasyonlarını yükselttiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, eğitim danışmanı 22/12/2007 tarihindeki haftalık toplantıda bir önceki hafta koordinatör tarafından gerçekleştirilmiş toplantının kendisini ve öğretmenleri çok rahatlattığını ve sorunlar büyümeden ekip üyelerinin paylaşımında bulunmalarının önemini anladıklarını belirtmiştir.

2. *Sürekli eğitim ve danışmanlık hizmetleri:* OÇİDEP uygulamasında sürekli eğitim ve danışmanlık hizmetinin önemli olduğu da ekip üyelerinin görüşleri arasındadır. Özellikle koordinatör tarafından sunulan danışmanlık hizmetinin uygulamanın en az sorunla gitmesinde önemli olduğu verilerde gözlenmiştir. Örneğin, 24/11/2006 tarihindeki haftalık toplantıda kurum uygulaması, eğitim danışmanı bir önceki hafta danışmanlık toplantısı yapamadıkları için kendi uygulamalarında bazı sorunların ortaya çıkmış olduğunu ve öğretmenlerin bazı konularda kafalarının karışmış olduğunu söylediklerini belirtmiştir. Danışmanlık toplantılarının sürekli olarak ve aksatılmadan yapılmasının ne kadar önemli olduğunu ekip olarak anladıklarını bildirmiştir. Aynı toplantıda ev uygulaması danışmanıysa koordinatörün gözleme geldiği günlerde çocuklarda olumlu değişimlerin olduğunu ve uygulamada ortaya çıkan sorunların hemen çözüldüğünü bildirmiştir. 24/11/2006 tarihli görüntü kayıtlarında da eğitim danışmanı ve öğretmenlerin koordinatöre “*Siz geldiğinizde çocuklar tüm becerileri ipuçsuz yapıyor, yaşadığımız sorunlar daha çabuk çözülüyor*” şeklindeki söylemleri yer almaktadır. Bu konuya diğer bir örnekse, 15/12/2006 ve 02/03/2007 tarihlerindeki haftalık toplantılarda ev uygulamalarında danışmanlık hizmetlerinin iki haftada bire düşürülmesi konusundaki görüşmelerdir. Koordinatör, danışmanlığın iki haftada bire düşürülmesi durumunda öğretmenlerin performanslarının düşebileceğini, herhangi bir yanlış yaptıklarında iki hafta o yanlışla devam edileceğini, öğretmenlerin halen sürekli danışmanlık almaya gereksinimleri olduğunu belirtmiştir. Eğitim danışmanı ve öğretmenler de koordinatörün bu fikrine katılmışlardır. Dolayısıyla, danışmanlığın haftada bir sürdürülmesine karar verilmiştir.

3. *Katılımcılar üzerindeki etkiler:* Ekip üyelerinin diğer bir görüşü de; OÇİDEP'in çocuklarda bazı değişimler sağladığı, bu değişimlerin onları memnun ettiği ve uygulamanın keyifli olduğudur. Cemil'in öğretilen becerilerde umduklarından hızlı ilerlemesinin; ayrıca, öğretilen beceriler dışında göz kontağının artması gibi başka alanlarda da çeşitli gelişmelerin olmasının eğitmenleri, eğitim danışmanını ve koordinatörü çok sevindirdiği görülmektedir (03/11/2006, 29/12/2006, toplantı tutanağı 23/02/2007, 16/02/2007 toplantı tutanakları) Eğitim danışmanının gözlem notlarında ve eğitmenlerin yazdıkları günlüklerde de özellikle çocukların davranış ve öğrenme sorunlarının yaşandığı haftalarda eğitmenlerin ve eğitim danışmanının tedirgin ve kaygılı olduğuna yönelik notlara rağmen (örneğin 06/10/2006, 13/10/2006, 17/11/2006), sıklıkla "*Keyifli bir gün, uygulamalar sorunsuzdu, bugünkü çalışmalardan çok keyif aldım ve çok eğlenerek çalıştım, hafta içi yaşanan sorunlara rağmen bugün her şey çok güzeldi☺*" gibi ifadelerin yer aldığı görülmüştür (örneğin, 22/01/2007, 22/09/2006, 23/02/2007 tarihli eğitmen günlükleri ve eğitim danışmanı gözlem notları).

4. *Oyun:* Ekip üyelerinden koordinatör ve eğitim danışmanları, programda oyunun önemli bir öge olduğu görüşündedirler. 26/01/2007 tarihindeki haftalık toplantıda koordinatör öğretime daha fazla zaman ayırmak amacıyla oyunların ve hareketli etkinliklerin azaltılmasının çocukları olumsuz etkilediğini ve motivasyonlarını düşürdüğünü belirtmiştir. Oyunla geçen zamanın kayıp olmadığını hatırlatarak bu tür etkinliklerin programın daha keyifli hale gelmesini sağladığını da vurgulamıştır. Eğitim danışmanları da aynı görüşte olduklarını bildirmişlerdir.

5. *Program ayrıntıları ve çözümler:* Koordinatör ve eğitim danışmanlarının OÇİDEP uygulamasında ekip üyelerinin çok iyi gözlem yaparak çeşitli ayrıntıları saptamalarının, sorunların çözülmesinde önemli olduğu görüşündedirler. Örneğin, 03/11/2006 tarihindeki haftalık toplantıda kurum uygulaması eğitim danışmanı çocuğun çatalı sapının ucundan tuttuğunda sallayarak çatala takıldığını; ancak, çatalın sapının ortasından tutturduklarında sallayamadığını ve böylece basit bir ayrıntıyla sorunu çözdüklerini belirtmiştir. Bir başka örnekse, ev uygulaması danışmanının belirttiği karıştırma aşamalarında bazı basamakların atlanmış olmasının yarattığı sorunların planlandığı gibi tüm basamakların çalışılması kararıyla çözülmesidir (29/12/2006 ve 19/01/2007 toplantı tutanakları).

6. *Keyif:* Eğitmenler hiç sıkılmadan çalıştıklarını, çok keyif alarak, severek programı uyguladıklarını da belirtmişlerdir (20/09/2006, görüntü kayıtları). Eğitmenlerin

günlüklerinde “*Çalışırken çok keyif alarak çalışıyorum ve zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum.*” gibi ifadeler görülmüştür (27/10/2006, eğitimci günlükleri).

7. *Kariyer:* Kayıt altına alınmış bir veri olmamasına rağmen eğitimci eğitim danışmanına bu programda uzun süre çalışmak istediklerini bildirmişlerdir. Nitekim bir eğitimci halen OÇİDEP eğitimci olarak çalışmakta, bu alanda kariyerini sürdürmektedir. Ancak, bir eğitimci esas alanı olan çocuk gelişiminde ve bir devlet kurumunda çalışmayı tercih etmiştir.

3.3.2. Aile Görüşleri

Ailelerse OÇİDEP’e ilişkin görüşlerini çocuklarında daha önce gözlemedikleri ve programa başladıktan sonra ortaya çıkan çeşitli değişimleri vurgulayarak ifade etmişlerdir. Aileler bu değişimlerden ve gelişmelerden dolayı mutlu olduklarını belirtip, OÇİDEP’in kendi hayatlarını kolaylaştıran, olumlu yönde etkileyen ve çocuklarını geliştiren bir program olduğunu belirtmişlerdir.

Örneğin, 22/09/2006, 06/10/2006, 01/12/2006, 12/01/2007 ve 23/02/2007 tarihlerindeki danışma toplantılarında, anne ve/veya baba eğitim danışmanına Cemil’in çevresine karşı dikkatinin çok arttığını, isteklerini çok rahat ifade ettiğini ve daha kolay bir çocuk olduğunu bildirmişlerdir. Tüm bunların kendilerini çok mutlu ettiğini, eğitimden çok memnun olduklarını ve çalışmaları çok beğendiklerini söylemişlerdir. 16/02/2007 tarihindeyse anne ve evde çalışan yardımcı Cemil’in oyun zamanlarında dans etmesini çok beğendiklerini ifade etmişlerdir. 09/03/2006 tarihindeyse, Cemil’in alkış yapması üzerine yardımcı, “*Cemil hiç böyle şeyler yapmazdı*” diyerek ağlamıştır.

Cemil’in ailesi 22/12/2006 ve 16/03/2007 tarihlerinde koordinatör tarafından gerçekleştirilen aile toplantılarında, Cemil’in öğretilen becerileri öğrendiğini, öğrendiği becerileri farklı kişilerle ve ortamlarda da yaptığını, iletişim kurmaya çalıştığını ve göz kontağının arttığını belirtmişlerdir. Hatta 16/03/2006 tarihinde baba Cemil’in otistik davranışlarının azaldığını ve adeta normal çocuk gibi görüldüğünü bildirmiştir. Aile bu gelişmelerden çok mutlu olduklarını ve bu kadar hızlı değişimlere şaşırdıklarını söylemiştir. Ayrıca, Cemil’in bu programdan çok faydalandığını vurgulamışlardır.

Sevda’nın annesi ve babası da çalışmaları beğendiklerini ve olumlu gittiğini düşündüklerini söylemişlerdir (29/09/2006, toplantı tutanağı). Ayrıca, anne bu programa başladıktan sonra Sevda’nın başka becerileri de daha rahat öğrenmeye başladığını ifade etmiştir. Örneğin, önceden tüm besinleri anne Sevda’nın ağzına verirken şimdi bazı besinleri tabağına koyduğunda Sevda’nın eliyle tutup yemeye başladığını söylemiştir.

Ayrıca, çevreye karşı duyarlılığının arttığını da söylemiştir. Örneğin, trende arkasındaki çocuktan çubuk kraker alıp yediğini ve oyuncaklarla ilgilenmeye başladığını belirterek, tüm bu gelişmelerin kendisini çok mutlu ettiğini bildirmiştir (03/11/2006, 01/12/2006, 09/02/2007 tarihli toplantı tutanakları).

Bunların dışında, Sevda'nın annesi 22/12/2006 ve 16/03/2007 tarihlerindeki aile toplantılarında, yukarıda belirtilen alanlardaki gelişmeleri bir kez daha vurgulamıştır. Ayrıca, Sevda'nın kendisine öğretilen becerileri öğrendiğini, ellerini daha rahat kullanabildiğini ve bu gelişmelerin kendisini mutlu ettiğini belirtmiştir. Anne Sevda için bu programın en uygun program olduğunu düşündüğünü ve Sevda'nın da çalışmalardan keyif aldığını vurgulamıştır. Hatta cumartesi ve pazar günleri Sevda'nın bir anda boşluğa düşüp sıkıldığını, bu programın hafta sonu da sürmesini istediğini ifade etmiştir.

Her iki anne de bu toplantılarda bu programa uzun yıllar, aynı ekip ile devam etmeyi çok istediklerini vurgulamışlardır. Uygulamanın olumlu gitmesinde koordinatörün çok büyük rolü olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca, eğitim danışmanının eğitmenleri iyi takip etmesinin, eğitmenlerin de sistemli çalışmalarının çok önemli olduğunu da belirtmişlerdir. Programda çok az sorun yaşandığını da belirterek bunun en önemli nedenlerinden biri olarak tüm ekibin çocuklarla ve kendileriyle iletişimlerinin çok iyi olmasını belirtmişlerdir.

3.3.3. Genel Değerlendirme

Veriler ekip üyelerinin ve ailelerin OÇİDEP'in çocukların gelişimine önemli katkılarda bulunduğu; ayrıca, keyifli bir program olduğu yönünde görüşleri olduğunu göstermiştir. Bunların dışında, programda bazı unsurlara dikkat edilmesi gerektiği de görüşler arasındadır. Bu unsurlar; (a) işbirlikli ve uyumlu ekip çalışması, (b) ekip üyelerinin iyi gözlem yapmaları, (c) ayrıntılara önem verilmesi, (d) sürekli eğitim ve danışmanlık hizmetlerinin sunulması, (e) ailelerin gereksinimlerinin önemsinmesi, (f) sadece öğretime değil, oyuna da gerekli önemin verilmesi, (g) eğitmenlerin çocukla ve aileyle olumlu ilişki kurabilmeleridir.

Alanyazında ekip üyeleri ve ailelerin bu tür programlara ilişkin görüşleriyle ilgili üç araştırmaya rastlanmıştır. Symes ve diğerlerinin (2006) çalışması, bu tür programları uygulayan eğitmenlerin programa ilişkin bazı unsurların (örneğin, danışmanlık hizmetler) ve çocuklara ilişkin bazı özelliklerin (örneğin, problem davranışların varlığı) eğitimi etkilediğini düşündüklerini göstermiştir. Smith ve diğerlerinin (2000) çalışmasındaki aileler ise uygulamanın kendilerinde ve çocuklarında olumlu etki yarattığını, çocuklarının geleceğine olumlu bakmaya başladıklarını, davranış problemleriyle baş etmede kendilerine

güvenlerinin arttığını ve uygulamadan memnun olduklarını bildirmişlerdir. Bir başka araştırmadaysa aileler, uygulanan programın çocuklarının gereksinimlerini karşılamasından ve çocuklarında olumlu değişimler yaratmasından dolayı memnun olduklarını ve başka ailelere de bu tür eğitimi önerdiklerini belirtmişlerdir (Boyd ve Corley, 2001). Birinci araştırmanın bulguları, bu araştırmada olduğu gibi nitel veri toplama ve analiz tekniklerine dayalıdır. Diğerlerindeyse görüşme ve standart ölçme araçları kullanılmış ve toplanan veriler nicel yöntemlerle analiz edilmiştir. Ancak, her üç araştırmada da bu araştırmada olduğu gibi temel araştırma amacı görüşleri incelemek olmadığından, ayrıntılı bulgu söz konusu değildir. Dolayısıyla da, bu araştırmanın bulgularının alanyazındaki boşluğu doldurmada bir adım olabileceği düşünülmektedir.

BÖLÜM 4

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma; otistik çocuklar üzerindeki etkililiği bilimsel olarak desteklenmiş bir eğitim türü olan yoğun davranışsal eğitime ilişkin bir Türkçe program olan Otistik Çocuklar için Davranışsal Eğitim Programını (OÇİDEP) konu almıştır. OÇİDEP, Kırcaali-İftar (2006) tarafından, Lovaas'a (2003) dayalı olarak geliştirilerek, ev ve kurum uygulaması şeklinde uygulanmaya başlanmıştır. Bu araştırmanın temel amacı, OÇİDEP ev uygulamasının yürütülmesi sürecinin incelenmesidir. Bu amaçla, uygulamalı davranış analizi, yoğun davranışsal eğitim konularında kıdemli bir uzman olan ve bu programı geliştiren koordinatör liderliğinde bir ev eğitim ekibi kurulmuştur. Ev eğitim ekibinde eğitim danışmanı ve eğitmenler bulunmuştur. Koordinatör programın tüm işleyişinden sorumlu olmuştur. Aynı zamanda bu araştırmanın araştırmacısı olan eğitim danışmanı, eğitmenlerin çalışmalarını yönlendirmiştir. Katılımcılara öğretim sunan eğitmenlerden birisi Çocuk Gelişimi ön lisans, diğeryse Okul Öncesi Öğretmenliği lisans derecesine sahiptir. Araştırmanın katılımcılarıysa otizm spektrum bozukluğu tanılı, ilköğretim çağında bir kız, bir erkek çocuk olmuştur. Katılımcıların tanılarına ilişkin belirtileri ağırdır ve kız olan katılımcı uygulama bittikten sonra Rett Sendromu tanısı almıştır.

Nitel ve nicel veri toplama ve analiz tekniklerini içeren bu vaka çalışmasının bulguları bu tür programların ülkemizde nasıl yürütülebileceğine ilişkin görüş geliştirilmesine yol gösterici olmuştur. Bulgular, OÇİDEP ev uygulamasının planlama aşamasında belirlenen ve özellikle de ailelerle ilgili olan bazı genel ilkelerde değişiklikler yapılması gerektiğini göstermiştir. Ayrıca, planlama aşamasında belirlenen hedef becerilerde de çocukların bireysel özellikleri doğrultusunda değişiklikler yapılmasına gerek görülmüştür. Bunların dışında, uygulama boyunca her iki çocukta da çeşitli davranış sorunları ve öğretimsel sorunlar yaşanmıştır. Bu sorunların bazıları yürütmeyi zorlaştırırken, yaşanan sorunların önemli bir bölümü yürütmeyi engelleyici bir nitelik taşımamıştır. Ancak, karşılaşılan tüm sorunlara yönelik gerekli önlemler alınmış, çözümler

getirilmiş ve yürütmenin olabildiğince sorunsuz sürmesi için çaba harcanmıştır. Elde edilen bir diğer önemli bulgu, OÇİDEP ekip üyelerinin OÇİDEP ev uygulaması sırasında bilgi, beceri ve duygu durumlarında; özellikle de, yürütme sürecinin önemli bir unsuru olan karar alma ve alınan kararları uygun şekilde uygulama konularında önemli gelişmeler olmasıdır. Belirtilen temel bulgulara ek olarak, OÇİDEP ev uygulaması katılımcıları olan otistik çocuklar öğretimi hedeflenen becerilerde ilerlemişler; ayrıca, öğretimi yapılmayan bazı alanlarda da gelişmeler göstermişlerdir. Son olarak da, ekip üyelerinin ve ailelerin, OÇİDEP'in çocukların gelişimine önemli katkılarda bulunan keyifli bir program olduğu; ancak, uygulamada çok çeşitli unsurlara dikkat edilmesi gerektiği yönünde görüşleri olduğu belirlenmiştir.

Türkiye'de ilk kez yürütülen OÇİDEP ev uygulamasının yürütülme sürecine ilişkin önemli, derinlemesine ve ayrıntılı bilgiler toplanıp analiz edilerek programın kapsamlı olarak betimlenmiş olması araştırmanın güçlü yanıdır. Ayrıca, araştırma, yoğun davranışsal eğitim konusundaki araştırmalarda sınırlılık olarak vurgulanan şu durumları da göz önüne almıştır: (a) uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında nitel ve nicel verilerin toplanması amacıyla çoklu ölçümler yapılmıştır, (b) bulgular yoğun davranışsal uygulamaya çocukların nasıl tepki verdiklerine yönelik bireysel farklılıkları yansıtmıştır, (c) uygulama süresine, program ve uygulamanın niteliğine, çalışılan becerilere ilişkin derinlemesine veriler toplanmıştır, (d) verilerin eğitsel kararlarda nasıl kullanılabileceği gösterilmiştir, (e) uygulamaların aileler üzerindeki etkileri incelenmiştir, (f) ekip üyeleri ve ailelerin programa ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak içinde çeşitli yollara başvurulmuştur. Bunların belli başlıları şöyle sıralanabilir: (a) farklı nitel ve nicel veri toplama ve analiz teknikleri kullanılmıştır, (b) uzun süreli ve derinlemesine veri toplanmıştır, (c) farklı alan uzmanları veri toplama ve analizi süreçlerine katılmıştır, (d) ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır, (e) veri toplama aşaması ile eş zamanlı olarak alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir, (g) verilerin kendi içinde tutarlılıklarını dikkate alınmıştır, (h) yansıtılmalı verilerle çalışmanın süreci şekillendirilmiştir.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları da söz konusudur. Araştırmanın temel amacı olmayan katılımcılardaki değişimlere yönelik bulgular alanyazınla tutarlı olmakla birlikte, neden-sonuç ilişkisine yönelik bir kestirimde bulunmak ya da neden-sonuç ilişkisi kurmak bu araştırmayla mümkün değildir. Ayrıca, uygulamacıların programı nasıl yürüttüklerine ilişkin formal olarak uygulama güvenilirliği verisi toplanmamıştır. Ancak, her hafta

gerçekleştirilen danışma toplantılarında ve haftalık toplantılarda; ayrıca, haftalık olarak izlenen görüntü kayıtlarında uygulama güvenilirliğiyle ilişkili olarak alanyazında vurgulanan öğelere dikkat edilmiştir.

İlerleyen bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda iki ana başlık altında öneriler sunulmuştur:

4.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. OÇİDEP ev uygulaması bu araştırmayla Türkiye’de ilk kez yürütülmüştür. Dolayısıyla, bu araştırmanın bulguları sonraki uygulamalarda bir kılavuz olarak kullanılabilir. Ayrıca, OÇİDEP ev uygulamalarının yürütülebilmesi için dikkat edilmesi gereken durumlar ve yürütme sırasında karşılaşılan olası sorunlar ve çözümlerine yönelik bulgulardan ileriki uygulamalarda yararlanılabilir.

2. Bu araştırmanın bulguları, bu tür uygulamaların sorunsuz yürütülebilmesi için önemli bir etmen olan ekibin oluşturulması ve işbirlikli bir ekip çalışmasının sağlanması konularında uygulamacılara ışık tutabilir. Özellikle, koordinatörün nitelikleri, rol ve sorumlulukları, sorunlara yaklaşım tarzı ve getirdiği çözümler bu tür uygulamaların yürütülmesinde oldukça önemlidir. Bu uygulamadaki koordinatörün özellikle uygulamalı davranış analizi konusundaki kuramsal bilgi birikimi ve mesleki deneyimi, diğer ekip üyelerinin gelişimlerinde önemli bir etmen olmuştur. Ayrıca, koordinatörün ekip üyelerini bağımsız kararlar alma ve yaratıcı çözümler bulma konularında teşvik etmesi ve sorunların çözümünde uzlaşmacı bir tutum sergilemesi de uygulamanın yürütülmesinde, ekibin bilgi ve becerilerinin artmasında rol oynamıştır.

3. İleride yürütülecek benzer uygulamalarda eğitim danışmanı ve eğitimcilerle ilgili dikkat edilmesi gereken etmenler konusunda da bu araştırmanın bulguları yol gösterebilir. Eğitim danışmanlarının belirli bir düzeyde uygulamalı davranış analizi kuramsal bilgisine ve belirli bir uygulama deneyimine sahip olması programın daha az sorunla yürütülebilmesini sağlayabilir. Öte yandan, uygulama öncesinde ve süresince eğitimcilerin yoğun olarak eğitim ve danışmanlık hizmeti almaları gerekmektedir.

4. Bu araştırmanın bulguları bu tür uygulamalarda ailelere verilecek rollere ilişkin fikir verebilir. Bu uygulamada aileler uygulamanın ilk haftasında gözlemci olarak yer almışlardır. Ayrıca, ailelere uygulama öncesinde ve her danışma toplantısından sonra sürece ilişkin bilgiler sunulmuştur. Ancak, uygulama öncesinde ailelere programa ilişkin daha ayrıntılı ve açıklayıcı bilgilerin sunulması gerektiği düşünülmektedir. Nitekim, bu araştırmadaki koordinatör, eğitim danışmanı ve yeni bir eğitim danışmanı tarafından

başlatılan yeni OÇİDEP ev uygulamalarında ailelere programa ilişkin daha ayrıntılı bilgiler verilmiştir.

5. Ülkemizde OÇİDEP ve benzeri yoğun davranışsal uygulamalar yaygınlaştırılmalıdır. Özellikle erken yaşlardaki çocukların bu tür programlardan yararlanabilmelerine yönelik girişimler artmalıdır. Bu amaçla öncelikle resmi ve özel kurumlar tarafından bu tür eğitimlerin verilmesi için gerekli düzenlemeler yapılmalı ve programı yürütecek yeterlikte ekip üyeleri yetiştirilmelidir.

6. Üniversitelerin ilgili bölümlerinin otistik çocuklara yönelik OÇİDEP ve benzeri yoğun davranışsal uygulamalara lisans ve lisansüstü derslerinde yer vermeleri önerilebilir. Öncelikle özel eğitim bölümleri olmak üzere, psikoloji, psikolojik danışmanlık, okul öncesi öğretmenliği bölümleri yoğun davranışsal eğitime ilişkin dersler açılması için en uygun bölümler olabilir. Ayrıca, meslek liseleri ve meslek yüksek okullarında özel eğitim alanına yönelik açılan derslerde bu tür program tanıtılabilir. Kısa sürede çok sayıda OÇİDEP eğitmeni yetiştirmek için sertifika programlarından da yararlanılabilir.

7. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara bu tür programlar uygulandığında ileriki yıllarda özel eğitim desteğine olan gereksinimleri azalabilmektedir. Dolayısıyla, her ne kadar pahalı bir yöntem gibi görünse de, çocuğun tüm yaşamı düşünüldüğünde maliyet açısından uygun bir yöntemdir (Chasson, Harris ve Neely, 2007; Motiwala, Gupta, Honba, Ungar ve Coyte, 2006). Bu bağlamda, bu tür eğitimlerin yüksek maliyetinin karşılanması konusunda ailelere devlet desteğinin sağlanmasına yönelik girişimler başlatılabilir.

4.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma, otizm spektrum bozukluğu olan iki katılımcıyla evlerde gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, araştırma bulgularının genellenebilirliğini arttırmak amacıyla, benzer araştırmalar, farklı ortamlarda, farklı özellikleri olan katılımcılarla ve farklı araştırmacılarla yinelenabilir.

2. Bu araştırmada temel amaç olmasa da, OÇİDEP'in aileler ve ekip üyeleri üzerindeki etkilerine; ayrıca, aileler ve ekip üyelerinin OÇİDEP hakkındaki görüşlerine ilişkin veriler toplanıp analiz edilmiştir. Bu konuların temel amaç olduğu; dolayısıyla, bu konularda derinlemesine verilerin toplanıp, analiz edildiği araştırmalar yapılabilir.

3. Uygulama güvenirliğinin sistematik olarak değerlendirildiği benzer araştırmalar gerçekleştirilebilir.

4. OÇİDEP kurum uygulamalarına yönelik benzer araştırmalar gerçekleştirilebilir.

5. Deneysel araştırma yöntemleri kullanılarak bu tür uygulamaların etkililik ve verimliliğine yönelik ülkemiz koşullarında araştırmalar yapılabilir.

EKLER

Ek 1: WEAP gözlem notları

Ek 2: OÇİDEP Ev Uygulamasına İlişkin Doküman ve Çizelgeler

Ek 3: Çalıştay Notları

Ek 4: OÇİDEP-İZ: Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı İzleme Aracı

Ek 5: Pekiştireç Belirleme Formu

Ek 6: Beceri Edinim ve Genelleme Çalışması Başlangıç ve Bitiş Tarihi Formları

Ek 7: Eğitimci Günlüğü ve Gözlem Notlarını Yönlendirme Soruları

Ek 8: Bilgisayara Aktarılmış Eğitimci Günlükleri Örneği

Ek 9: Eğitimci Günlükleri için Veri Analiz Formu

Ek 10: Eğitim Danışmanı Gözlem Formu

Ek 11: Görüntü Kaydı Döküm Formu

Ek 12: Görüntü Kayıtlarındaki Davranışların Gözlendikleri Dakika ve Saniyeler

Ek 13: Ses Kaydı Döküm Formu

Ek 14: Öğretim Oturumu Değerlendirme Formu

Ek 1

WEAP Gözlem Notları

WEAP GÖZLEM NOTLARI

WEAP gözlemlerine ilişkin önemli görülen ve üzerinde tartışılması planlanan unsurlar şöyledir:

1. Ekip toplantılarının olumlu bir atmosfer içinde geçmesinin sağlanması. Eleştirilerin olumlu yapılması, herkesin birbirine destek vermesi ve kimsenin birbirine üstünlük sağlama çabasında olmaması.
2. Koordinatör ve danışmanların çocuklar ile pratik yapması ve sonra eğitmenlere uygulamalar, iletişim, doğallık konularında model olması
3. Katılımcıların çeşitli alanlardaki performanslarını belirlemek için standart bir testin bulunması
4. Çocukla ilişki kurma konusunun görüşülmesi
5. Aile, ekip toplantıları için dokümanların hazırlanması
6. Çocuğu masaya çağırarak için çocuğun en uygun olduğu anın beklenmesi, ayrıca yönergeler verilirken asla çocuğun isminin söylenmemesi ve bir kez yönerge verilmesi konuları üzerine vurgunun yapılması.
7. Büyük kukla, tekerlekli-hafif plastik, dolap, renkli fıstık şeklinde köpük, top havuzu, fermuarlı poşet, kutular, renkli toplar, bozyaplar alınması; ev ve Enstitü için materyal setlerinin hazırlanması
8. Toplantılarda ve çocukların dosyalarında renkli kağıt kullanılması
9. Aileler ile öğretim ve toplantılara katılım için konuşulması. Hazır olduklarında onların da öğretim uygulamalarına alınacağını söylenmesi
10. “Come here” için “gel otur”; “go play” için “hadi oyna, git oyna, oyun zamanı” “eşleme” için “eşle” ve “bozyap” için “tak-çıkır” yönergelerinin tartışılarak, en uygun olanının seçilmesi
11. İlk çalışmalarda yiyecek ve sosyal pekiştireçlerin kullanımının görüşülmesi
12. Çocuk “oyun zamanı” ve “buraya gel” yönergesinden sonra gitmezse fiziksel ipucu ile yaptırılması
13. Çalışmalarda çocuğun masaya doğru değil masanın çocuğa doğru ittirilmesi
14. Uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik için formların hazırlanması

15. Dersler yapılamadığı zaman telafi yapılması, eğitimcilerin 3 aylık oryantasyon dönemi içerisinde ayrılmaya karar verilerse bir ay önce haber vermeleri konusunun görüşülmesi
16. Ailelerin aynı konuları ekstra çalışmaları durumunda sosyal pekiştireç kullanmalarının, kısa süre çalışmalarının belirtilmesi.
17. Ailelerden video çekimleri, çocukların programları ile ilgili sunu yapma, çalışmayla ilgili yayın yapma, videoları derslerde ve sunularda kullanmak için izin alınması. Ayrıca ailelere çocuklarını tek başlarına eğitimci ile bir yere göndermeme konusunun konuşulması

OYUN GRUPLARI

1. 1.5 saat, haftada 1 gün
2. Masa başı iki etkinlik. Beslenme, oyun hamuru, boyama gibi ortak yapılacak etkinliklerin gerçekleştirilmesi.
3. Top havuzu, fıstık-köpük, kaydırak, top, hayvanlar, bebek ile oynama, evcilik, minderde zıplama gibi etkinlikler.

EV/MERKEZ PROGRAMI

- 15 dakika hazırlık
- 45 dakika öğretim
- 15 dakika ara
- 45 dakika öğretim
- 15 dakika ara
- 30 dakika öğretim
- 15 dakika toparlanma (veri toplama vb.)

GİZLİLİK

1. Ailelerin özel hayatı ile ilgili konuşulmaması, ailelerden ailelere bilgi taşınmaması, çocuk hakkında diğer aileye bilgi verilmemesi,
2. Ailelerinde birbirleri ile eğitimciler, danışmanlar hakkında konuşmaması

PROFESYONELLİK

1. İki tane 15 dakikalık aranın birinde çay-kahve içilebilmesi. Sigara içilecekse, ailenin izni olursa dışarıda ya da balkonda içilebilir.

2. Yemekleri ailelerin hazırlaması konusunun aileler ile görüşülmesi
3. Yemek ve dersler dışında evde vakit geçirilmemesi

Ek 2

OÇİDEP Ev Uygulamasına İlişkin Doküman ve Çizelgeler

OÇİDEP:
OTİSTİK ÇOCUKLAR İÇİN DAVRANIŞSAL EĞİTİM PROGRAMI

2006-2007 Öğretim Yılı Ev Uygulaması

Koordinatör: Prof. Dr. Gönül Kırcaali-İftar

Danışman: Yeşim Güleç Aslan

Eğitmenler: Sezen Gündoğan ve Zeynep Karatay

Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, Eskişehir

OÇİDEP'İN ÖZELLİKLERİ

OÇİDEP'in genel amacı, çocuğu, yaratılan olumlu öğretim ortamında, **eğlendirerek eğitmektir**. OÇİDEP, ağırlıklı olarak bire-bir öğretimle yürütülür. Gereğince uygulandığında OÇİDEP benzeri programların otistik çocukların gelişiminde çok etkili olduğuna ilişkin bilimsel araştırma bulguları vardır (örneğin, Sallows ve Graupner, 2005). OÇİDEP, bu özelliklerde bir öğretim programının Türkiye'deki ilk örneğini oluşturmaktadır.

OÇİDEP EKİBİ

Koordinatör, programın tüm işleyişinden sorumludur. Her hafta danışmanlarla toplantı yapar ve oyun grubuna katılır; ayda bir ev ziyareti yapar; üç ayda bir ailelerle toplantı yapar.

Danışman, eğitmenlerin çalışmalarını yönlendirir. Her hafta ev ziyareti ve koordinatörle toplantı yapar; ayda bir oyun grubuna katılır.

Eğitmenler, çocukla evde her gün dönüşümlü olarak çalışırlar ve her hafta Enstitüde yürütülen oyun grubuna katılırlar.

EĞİTMENLERLE İLGİLİ GENEL İLKELER

1. Eğitimcilerle yapılan sözleşme üç aylık deneme dönemi için geçerlidir. Eğitimciler programdan ayrılmadan en geç bir ay önce koordinatörü haberdar ederler.
2. Eğitimciler, çalışmaya gelemeyecekleri zaman, mümkün olan ilk fırsatta aileyi ve koordinatörü haberdar ederler. Yapılamayan çalışmalar ilk fırsatta telafi edilir. Telafi programı aileye ve koordinatöre bildirilir.
3. Eğitimciler ulaşımını kendileri sağlarlar.
4. Eğitimciler, sabah ve öğleden sonraki aralardan birinde çay-kahve içebilirler ya da yanlarında getirdikleri bisküvi vb. yiyecekleri yiyebilirler. Yine bu aralardan birinde, ailenin de izniyle, ev dışında ya da balkonda sigara içebilirler.
5. Eğitimciler, öğle yemeklerini sabah çalışma yaptıkları evde yerler. Ailenin kararına göre, öğle yemeğinde kendilerinin yanlarında getirdikleri yiyecekleri ya da ailenin hazırladığı yiyecekleri yiyebilirler.
6. Eğitimciler çalışma ve yemek zamanları dışında evde zaman geçirmezler.
7. Eğitimciler, ailelerin özel hayatı ile ilgili hiç kimseyle konuşmazlar, aileden aileye bilgi taşımazlar, bir öğrenci hakkında diğer ailelere bilgi vermezler.
8. Eğitimciler, çocuklarla, yanlarında aile üyelerinden en az bir kişi olmaksızın ev dışına çıkmazlar.

AİLELERLE İLGİLİ GENEL İLKELER

1. Aile; her türlü görüş, öneri ve sorununu, doğrudan koordinatöre iletir.
2. Aile, eğitimcilerden, OÇİDEP çalışmaları dışında başka bir yükümlülük beklemez.
3. Aile, üç aylık deneme dönemi sonunda ya da ilerleyen zamanlarda bir eğitimcinin işine son verebilir. Yeni eğitimci bulmak, ailenin ve koordinatörün ortak sorumluluğudur.
4. Aile; hastalık, yolculuk vb. nedenlerle eve eğitimci ve/veya danışman kabul edemeyecek olduğunda, eğitimcileri ve koordinatörü haberdar eder. Aile tarafından iptal edilen çalışmaların telafisi yapılmaz.
5. Aile, eğitimcilerin maaşlarını, her ayın son iş günü öder.
6. Evde kullanılacak tüm araç-gereçleri aile sağlar.

7. Danışmanın ulaşımını aile karşılar.
8. Aile, OÇİDEP ekibi hazır olduğunda, öğretime ya da toplantılara gözlemci ve/veya uygulamacı olarak alınabilir.
9. OÇİDEP ekibi, aileden, çocuğun videolarını çekmek ve bu videoları derslerde, sunularda vb. kullanmak için izin alır.

PROGRAMLA İLGİLİ GENEL İLKELER

1. Eğitimcilerin evde yürüteceği öğretim çalışmaları; Pazartesi, Salı ve Perşembe günleri tam gün, Çarşamba günleri sabah, Cuma günleri öğleden sonra gerçekleştirilir.
2. Yarım günlük ev çalışması toplam 3 saat 15 dakikalık süreyle yürütülür ve şu bölümlerden oluşur:
 - 15 dakika hazırlık (önceki eğitimleri gözden geçirme, planlama yapma vb.)
 - 45 dakika öğretim
 - 15 dakika ara
 - 45 dakika öğretim
 - 15 dakika ara
 - 45 dakika öğretim
 - 15 dakika toparlanma (kayıt yapma, sonraki eğitimleri planlama vb.)
3. Öğretim, masa başında yürütülen yapılandırılmış öğretim oturumlarından ve serbest oyunlardan oluşur.
4. Bir eğitimci, bir öğrenciyle, bir hafta sabahları, bir hafta öğleden sonraları çalışır.
5. Çarşamba öğleden sonra tüm öğrenciler 14:00-15:30 arasında Enstitüde oyun grubuna katılırlar. Oyun grubu, tüm eğitimcilerin ve koordinatörün katılımıyla yürütülür. Oyun grubuna, ayda bir, danışman da katılır.
6. Öğrencilerin oyun grubu için Enstitüye gidiş-gelişlerini aileler sağlarlar.
7. Cuma sabahları danışman ve eğitimciler, her çocuğun kendi evinde bir buçuk saat süreyle toplanırlar. Örneğin, iki eğitimci ve danışman önce birinci çocuğun evine, daha sonra ikinci çocuğun evine giderler. Bu toplantılara, ayda bir, koordinatör de katılır.

8. Cuma öğleden sonra danışmanlar ile koordinatör bir buçuk saatlik haftalık toplantı yaparlar.
9. Üç ayda bir koordinatör ailelerle genel değerlendirme toplantısı yapar. Aile toplantıları Çarşamba günleri öğleden sonra yapılır. Toplantı tarihi ve saati bir hafta öncesinde aileye bildirilir.
10. . OÇİDEP ev uygulaması, 18 Eylül 2006 Pazartesi günü başlar.
11. OÇİDEP ekibi, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilan edilen resmi tatil günlerinde çalışmaz.

Birinci Öğrencinin Çizelgesi

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
9:00-12:15 ADÖ	9:00-12:15 ADÖ	9:00-12:15 ADÖ	9:00-12:15 ADÖ	9:00-10:30 Danışma Top.
14:00-17:15 ADÖ	14:00-17:15 ADÖ	14:00-15:30 Oyun Grubu	14:00-17:15 ADÖ	14:00-17:15 ADÖ

İkinci Öğrencinin Çizelgesi

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
9:00-12:15 ADÖ	9:00-12:15 ADÖ	9:00-12:15 ADÖ	9:00-12:15 ADÖ	11:00-12:30 Danışma Top.
14:00-17:15 ADÖ	14:00-17:15 ADÖ	14:00-15:30 Oyun Grubu	14:00-17:15 ADÖ	14:00-17:15 ADÖ

Eğitmen Çizelgesi

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
9:00-12:15 ADÖ	9:00-12:15 ADÖ	9:00-12:15 ADÖ	9:00-12:15 ADÖ	9:00-10:30 Birinci Öğr.'nin Danışma Top. 11:00-12:30 İkinci Öğr.'nin Danışma Top.
14:00-17:15 ADÖ	14:00-17:15 ADÖ	14:00-15:30 Oyun Grubu	14:00-17:15 ADÖ	14:00-17:15 ADÖ

Danışman Çizelgesi

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
				9:00-10:30 Birinci Öğr.'nin Danışma Top. 11:00-12:30 İkinci Öğr.'nin Danışma Top.
		14:00-15:30 Oyun Grubu (Ayda Bir)		14:00-15:30 Haftalık Toplantı

Koordinatör Çizelgesi

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
				9:00-10:30 Birinci Öğr.'nin Danışma Top. (Ayda Bir) 11:00-12:30 İkinci Öğr.'nin Danışma Top. (Ayda Bir)
		14:00-15:30 Oyun Grubu		14:00-15:30 Haftalık Toplantı

Ek 3

Çalıştay Notları

OTİSTİK ÇOCUKLAR İÇİN DAVRANIŞSAL EĞİTİM PROGRAMI

ÇALIŞTAY

TARİH: 18/09/2006

SAAT: 9.00-12.15/14.00-17.15

KATILIMCILAR

Danışman ve Öğitmenler

TANIM, AMAÇ VE TEMEL KAVRAMLAR

Tanım: OÇİDEP; Lovaas (2003) temelinde geliştirilen, otistik çocuklara yoğun, kesintisiz, birebir davranışsal erken eğitim sunmayı amaçlayan bir eğitim programıdır.

Amaç: Çocuğu, yaratılan öğretim ortamında, **eğlendirerek eğitmektir.**

Öğretim: Öğretim, masa başında **yanlıssız öğretim formatı ile yürütülen ayırık denemeler** ile birebir öğretim oturumları ve serbest oyunlardan oluşur.

Yanlıssız Öğretim: Öğrenmenin öğretim sırasında yapılan hatalardan değil, öğretim sırasındaki olumlu yanıt ve alıştırmalardan kaynaklandığı varsayımına dayanan yaklaşımdır. Tepki ipuçlarının sunulduğu ve uyaran uyarlamalarının gerçekleştirildiği öğretim yöntemleri söz konusudur.

Ayrık Denemeli Öğretim: Davranış öncesi uyaran, davranış ve davranış sonrası uyarılardan oluşan denemelerin art arda gelmesi ile gerçekleştirilen uygulamalardır.

Yanlıssız Öğretim Formatı ile Yürütülen Ayrık Denemeli Öğretim: Davranış öncesi uyarana ipucu eklenmesi ve ipucunun silikleştirilmesi unsurlarının eklenmesi şeklinde gerçekleştirilen uygulamalardır.

[Davranış Öncesi Uyaran] + İpucu - Davranış - Davranış Sonrası
Uyaran

DAVRANIŞ ÖNCESİ UYARAN: Her bir denemeye davranışa neden olması beklenen ayırt edici uyaran sunularak başlanır. Ayırt edici uyaran hedef davranışın oluşmasına zemin hazırlama özelliği gösteren uyarandır ve beceri yönergesi olarak sunulur. **Beceri yönergesi;** bireye yanıt vermesi ya da tepkide bulunması gerektiğini anımsatmak üzere kullanılan **açıklama, yönerge ya da sorulardır.**

Örnekler: "Buraya gel", "Oyun zamanı", "Böyle yap"



DİKKAT: OÇİDEP UYGULAMALARINDA; beceri yönergesi bir kez verilmelidir, yönerge verilirken çocuğun adı kullanılmamalıdır, her zaman aynı yönerge net bir şekilde verilmelidir.

İPUCU: Bireye tepkide bulunmasını anımsatan ve ortamda sürekli olarak bulunmayan yardımlardır. Fiziksel, model, sözel, görsel, jestsel ipucu türlerinin biri ya da bir kaç birlikt kullanılabilir.

OÇİDEP öğretim programında olası ipuçları:

Taklit becerilerinde fiziksel ve jestsel

Eşleme becerilerinde fiziksel ve jestsel

Alıcı dil becerilerinde jestsel ve model

Oyun becerilerinde fiziksel ve jestsel

İPUÇLARININ SİLİKLEŞTİRİLMESİ: Üzerinde çalışılan beceriye ilişkin 3-4 deneme (0 saniye bekleme süreli denemeler) gerçekleştirdikten sonra ipucu silikleştirmeye başlanabilir. Ardından, yeni ipucu düzeyleri ile gerçekleştirilen her 3-4 denemeden sonra, ipucu tekrar hafifçe silikleştirilebilir.

Silikleştirmede aşağıdaki örnekte yer alan aşama izlenebilir:

1. Öğrencinin elinin üzerinden sıkıca tutarak küpü aldirtıp attirtmak (tam fiziksel ipuçlu deneme)
2. Öğrencinin elinin üzerinden daha hafifçe tutarak küpü aldirtıp attirtmak (kısmi fiziksel ipuçlu deneme)
3. Öğrencinin bileğinden/kolundan tutarak küpü aldirtıp attirtmak (kısmi fiziksel ipuçlu deneme)

4. K    p  makla işaret etmek (yoğun jestsel ipuçlu deneme)
5. K    gözlerle işaret etmek (hafif jestsel ipuçlu deneme)
6. Hafifçe uzaklaştırılmış olan masada duran k    gözlerle işaret etmek (  ok hafif jestsel ipuçlu deneme)
7. Yönergeyi verdikten sonra beklemek (ipuçsuz deneme)

D  KKAT !!!

- Öğrencinin duraksadığı ya da yanlış bir tepkide bulunmaya başladığı anları hemen fark edip devreye girerek, örneğin, tam fiziksel ipucu sunarak, kışın kovaya atılması sağlanmalıdır.
- İpuçları, öğrenciye uygun bir aşamayla, çok yavaş ya da çok hızlı olmaksızın, silikle  tirilmelidir.
- Devinsel beceriler üzerinde çalışırken fiziksel ya da jestsel ipuçları, gerekti  e de model ipuçları kullanılmalıdır.
- Sözel ipuçlarına hiçbir zaman yer verilmemelidir çünkü sözel ipuçlarını silikleştirmek, diğer ipuçlarına kıyasla çok daha zordur.

DAVRANI  : Öğrencinin ayırt edici uyarana verdiği tepkilerdir. Bu tepkiler; doğru tepki, yanlış tepki ya da tepkide bulunmamadır.

DAVRANI   SONRASI UYARAN: Öğrencinin tepkisine bağlı olarak sunulan tepkidir.

OÇİDEP uygulamalarında; öğrencinin doğru tepkisine yiyecek ve sosyal pekiştireçler verilmektedir. İpuçlarını silikleştirme aşamalarında, eğer yanlış tepki gelirse, "hayır" ya da "tekrar dene" yönergesi verilip deneme tekrar başlatılmaktadır.

PEKİŞTİREÇ KULLANIMI

*Pekiştireçlerin diğer zamanlarda kullanılmadığından emin olun.

*Bıkkınlık yaratmamak için farklı pekiştireçleri dönüşümlü olarak kullanın.

*Sosyal pekiştireçleri sunarken coşkulu ve doğal olun.

*Denemeler ilerledikçe pekiştireçleri silikleştirin ve ayrımlı pekiştirmeye yer verin.

AYRIMLI PEKİŞTİRME: Hedef uyarının ortamda bulunduğu durumlarda hedef davranışın pekiştirilmesi; hedef uyarının ortamda bulunmadığı durumlarda sergilenen hedef davranışın pekiştirilmemesidir. Bir başka deyişle, bireye hangi davranış öncesi uyarana ne şekilde tepkide bulunacağını öğretmesidir.

*Silikleştirmeyi, her doğru tepkiyi değil de birkaç doğru tepkiden birini pekiştirerek; ayrımlı pekiştirmeyi de, ipuçsuz doğru tepkileri daha fazla/daha coşkulu pekiştirerek yapın.

DEĞERLENDİRME VE SONRAKİ ÖĞRETİMİN PLANLANMASI

1. Ölçüt: 5/ 5 ipuçsuz doğru tepki
2. Günlük
3. Sonraki öğretim hedeflerinin danışman tarafından verilmesi
4. Ayrık Deneme Kayıt Formu

ÇOCUKLA İLİŞKİ KURMA

*Her öğretim oturumundan önce ısınma ve olumlu ilişki kurma amaçlı etkinlikler gerçekleştirin.

*Aralarda çocukla oyun oynayın, onun hoşuna giden etkinliklere yer verin.

*Masaya çağırmak için çocuğun uygun olduğu bir anı yakalayın. Ayrıca, masaya çağırırken masanın boş olmasını sağlayarak, yalnızca pekiştireci görmesini sağlayın.

*Masaya oturunca eğer çocuğu masaya yaklaştırmak gerekirse, çocuğu masaya doğru değil, masayı çocuğa yaklaştıırın.

DAVRANIŞ DEĞİŞTİRME

1. 1. GÖRMEZDEN GELME

Tanım: Problem davranış oluştuğunda davranışa hiçbir şekilde tepkide bulunmamak. Dikkat çekme amaçlı gerçekleşen davranışlarda, özellikle öfke nöbetlerinde etkilidir.

DİKKAT !!!

*Sesiniz, vücut diliniz, yüz ifadeniz değişmesin. "Hayır" kelimesini kullanmayın. Çocuğa bakmayın.

*Problem davranış önce artacak, sonra azalacaktır.

*İçsel haz veren (kendini uyarıcı davranışlar vb.) üzerinde etkili olmayabilir. Böyle durumlarda ayrımlı pekiştirme kullanılmalıdır.

2. 2. AYRIMLI PEKİŞTİRME

TANIM: Problem davranışı görmezden gelirken, çocuğu uygun bir davranışa yönlendirmektir.

ÖRNEKLER:

1. Annesi telefonda konuşurken çocuğun çığlık atarak annesini çekiştirmesi

Görmezden gelme & Ayrımlı pekiştirme

NEDEN?

2. Çocuğun nesneleri fırlatmaktan hoşlanması

Görmezden gelme & Ayrımlı pekiştirme

NEDEN?

3. Parmak emme davranışı

Görmezden gelme & Ayrımlı pekiştirme

NEDEN?

4. Çocuğun masaya gelmesi istendiğinde, çığlık atması

Görmezden gelme & Ayrımlı pekiştirme

NEDEN?

BECERİ ÖĞRETİMİ

1. Her öğretim oturumunun başında çocukla ilişki kurma amaçlı etkinlikler yapın.
2. İlk haftalar 3-5, daha sonraki haftalar 10 deneme sonrasında "oyun zamanı" yönergesi ile denemelere birkaç dakika kadar ara verilmelidir. Her deneme arasında yiyecek ve sosyal pekiştireç verilmelidir. Bu süre 10 saniye kadar olabilir. Ancak ilk aşamalarda buraya gel oyunundan sonra pekiştirmeler daha uzun tutulabilir.
3. 15 dakikalık aralarda çocuk ile oyunlar oynanabilir, genelleme çalışılabilir.
4. Masaya çağırmak için çocuğun uygun olduğu bir anı yakalayın. Yiyecek pekiştirecini tükettiğinden emin olun. Ayrıca masaya çağırırken masanın boş olmasını sağlayarak, pekiştireci görmesini sağlayın.

1. TEMEL TAKLİT BECERİLERİ

*Başkalarının davranışlarını taklit etme

"Böyle yap" yönergesi + fiziksel ipucu + pekiştireç

2. TEMEL EŞLEME BECERİLERİ

*Nesnelerin adını söyleme ya da nesneleri isteme becerisini öğretmeden önce nesneleri eşleme ve sınıflama becerisi öğretilmelidir.

"Eşle" yönergesi + fiziksel ipucu + pekiştireç

3. TEMEL ALICI DİL BECERİLERİ

*Sözel yönergeye uygun tepkide bulunma

Sözel uyarana göre değişen yönerge ("kovaya küp at" vb.) + fiziksel ipucu + pekiştireç

4. TEMEL OYUN BECERİLERİ

Aşamalara göre değişen yönergeler (örneğin, ilk aşamada yönerge: pazıl tak/çıkart) + fiziksel ipucu + pekiştireç

Ek 4

OÇİDEP-İZ:

Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı

İzleme Aracı

Sayın meslektaşım:

Ekte yer alan ölçme aracı, tipik gelişim gösteren okulöncesi öğrencilerin büyük çoğunluğunun sahip olmaları beklenen becerileri değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir.

Bu ölçme aracında yer alan her bir maddeyi inceleyerek, varsa, görüş ve önerilerinizi, ilgili maddenin üzerinde göstermenizi; uygun bulduğunuz maddeleri ise, maddenin yanına 'uygundur' ibaresi yazarak belirtmenizi rica ederim.

Bu çalışmaya zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim.

Prof. Dr. Gönül Kırcaali-İftar

OÇİDEP-İZ:

Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı

İzleme Aracı

OÇİDEP-İZ, öğrenci OÇİDEP'e başlamadan hemen önce, OÇİDEP'te öğretilmesi planlanan temel beceriler açısından başlama düzeyini belirlemeyi; altı ayda bir aynı değerlendirmeyi yineleyerek ve önceki düzeylerle karşılaştırarak da, öğrencinin gösterdiği ilerlemeleri izlemeyi hedeflemektedir.

OÇİDEP-İZ'de şu beceri alanları yer almaktadır:

- Alıcı Dil
- İfade Edici Dil
- Sözel Olmayan Taklit
- Eşleme

OÇİDEP-İZ uygulanırken şu noktalara dikkat edilmesi gerekir:

- Beceri alanlarının hangi sırayla değerlendirileceği, çocuğun özelliklerine göre belirlenir.
- Yönerge verilmeden önce çocuğun dikkatinin öğretmene yönelik olduğundan emin olunur.
- Yönerge bir kez verilir; 4 saniye içinde çocuktan tepki gelmezse bir kez daha yinelenir.
- Yönerge verilirken çocuğun adı kullanılabilir.
- Doğru tepkiler sosyal pekiştirmeye pekiştirilir.
- Çocuğun ilgisi dağıldığında değerlendirmeye ara verilir ve daha sonra kalınan yerden devam edilir.

OÇİDEP-İZ uygulanırken kullanılacak yönergelerin ve araçların tanıtımı ile doğru tepki tanımları, değerlendirme formlarında yer almaktadır.

Alıcı Dil

Çocuğun Adı: _____

Değerlendirme Tarihi: ____ / ____ / ____

Doğru Tepki: Öğretmenin verdiği yönergeye karşılık gelen davranışı 4 saniye içinde tam ya da kısmi olarak yapmak.

1. Öğretmen kendisinden uzakta duran çocuğa 'Buraya gel' der ve 4 saniye bekleyip çocuğun tepkisini kaydeder.

☐ Doğru Tepki

☐ Yanlış Tepki / Tepki Yok

2. Öğretmen kapalı kapının yanında çocukla birlikte durup çocuğa 'Kapıyı aç' der ve 4 saniye bekleyip çocuğun tepkisini kaydeder.

☐ Doğru Tepki

☐ Yanlış Tepki / Tepki Yok

3. Öğretmen sandalyenin yanında ayakta duran çocuğa 'Otur' der ve 4 saniye bekleyip çocuğun tepkisini kaydeder.

☐ Doğru Tepki

☐ Yanlış Tepki / Tepki Yok

4. Öğretmen çocukla karşılıklı yere oturup çocuğun önüne orta büyüklükte bir top koyarak çocuğa 'Topu at' der ve 4 saniye bekleyip çocuğun tepkisini kaydeder.

☐ Doğru Tepki

☐ Yanlış Tepki / Tepki Yok

5. Öğretmen sandalyede oturan çocuğa 'Ayağa kalk' der ve 4 saniye bekleyip çocuğun tepkisini kaydeder.

☐ Doğru Tepki

☐ Yanlış Tepki / Tepki Yok

İmza: _____

Eşleme

Çocuğun Adı: _____

Değerlendirme Tarihi: ____ / ____ / ____

Doğru Tepki: 4 saniye içinde doğru nesneye uzanmak, nesneye dokunmak, nesneyi ele almak, nesnenin üzerine eşi koymak ve/veya nesneyi öğretmene vermek.

1. Bir kalem, bir küp ve bir bardak masaya konur. Öğretmen de küpün aynısından bir tane elinde tutar ya da çocuğun eline verir. Çocuğa bu küpü göstererek 'Bunun aynısını ver/bul/göster' der. Çocuğun tepkisini 4 saniye bekler ve kaydeder.

☐ Doğru Tepki

☐ Yanlış Tepki / Tepki Yok

2. Aynı nesneden bir tane kırmızı, bir tane sarı ve bir tane mavi masaya konur. Öğretmen de kırmızı nesnenin aynısından bir tane elinde tutar ya da çocuğun eline verir. Çocuğa bu nesneyi göstererek 'Bunun aynısını ver/bul/göster' der. Çocuğun tepkisini 4 saniye bekler ve kaydeder.

☐ Doğru Tepki

☐ Yanlış Tepki / Tepki Yok

3. Bir çorap, bir kaşık ve bir lego parçası masaya konur. Öğretmen de çorabın aynısından bir tane elinde tutar ya da çocuğun eline verir. Çocuğa bu çorabı göstererek 'Bunun aynısını ver/bul/göster' der. Çocuğun tepkisini 4 saniye bekler ve kaydeder.

☐ Doğru Tepki

☐ Yanlış Tepki / Tepki Yok

4. Bir küçük oyuncak araba, bir küçük oyuncak bebek ve bir küçük oyuncak hayvan masaya konur. Öğretmen de arabanın aynısından bir tane elinde tutar ya da çocuğun eline verir. Çocuğa bu arabayı göstererek 'Bunun aynısını ver/bul/göster' der. Çocuğun tepkisini 4 saniye bekler ve kaydeder.

☐ Doğru Tepki

☐ Yanlış Tepki / Tepki Yok

5. Aynı renkte bir tane çok büyük, bir tane orta boy ve bir tane de çok küçük eş nesne masaya konur. Öğretmen de küçük nesnenin aynısından bir tane elinde tutar ya da çocuğun eline verir. Çocuğa bu nesneyi göstererek 'Bunun aynısını ver/bul/göster' der. Çocuğun tepkisini 4 saniye bekler ve kaydeder.

☐ Doğru Tepki

☐ Yanlış Tepki / Tepki Yok

İmza: _____

Sözel Olmayan Taklit

Çocuğun Adı: _____

Değerlendirme Tarihi: ____ / ____ / ____

Doğru Tepki: Öğretmenin model olarak gösterdiği davranışı 4 saniye içinde tam ya da kısmi olarak yapmak.

1. Öğretmen el sallar ve çocuğa 'Böyle yap' diyerek 4 saniye bekler. Bekleme süresi boyunca öğretmen model olmaya devam eder. Bekleme süresinin sonunda çocuğun tepkisini kaydeder.

☐ Doğru Tepki

☐ Yanlış Tepki / Tepki Yok

2. Öğretmen parmaklarının ucuyla kendi burnuna dokunur ve çocuğa 'Böyle yap' diyerek 4 saniye bekler. Bekleme süresi boyunca öğretmen model olmaya devam eder. Bekleme süresinin sonunda çocuğun tepkisini kaydeder.

☐ Doğru Tepki

☐ Yanlış Tepki / Tepki Yok

3. Öğretmen alkış yapar ve çocuğa 'Böyle yap' diyerek 4 saniye bekler. Bekleme süresi boyunca öğretmen model olmaya devam eder. Bekleme süresinin sonunda çocuğun tepkisini kaydeder.

☐ Doğru Tepki

☐ Yanlış Tepki / Tepki Yok

4. Öğretmen iki ayağı üzerinde zıplar ve çocuğa 'Böyle yap' diyerek 4 saniye bekler. Bekleme süresi boyunca öğretmen model olmaya devam eder. Bekleme süresinin sonunda çocuğun tepkisini kaydeder.

☐ Doğru Tepki

☐ Yanlış Tepki / Tepki Yok

5. Öğretmen bir eliyle masaya vurur ve çocuğa 'Böyle yap' diyerek 4 saniye bekler. Bekleme süresi boyunca öğretmen model olmaya devam eder. Bekleme süresinin sonunda çocuğun tepkisini kaydeder.

☐ Doğru Tepki

☐ Yanlış Tepki / Tepki Yok

İmza: _____

İfade Edici Dil

Çocuğun Adı: _____

Değerlendirme Tarihi: ____ / ____ / ____

Doğru Tepki: Sorulan soruya 4 saniye içinde tam ya da kısmi sözel yanıt vermek. Çocuğun yanıtının anlaşılır olması gerekmez.

1. Çocuğa 'Adın ne?' diye sorulur ve 4 saniye beklenip çocuğun tepkisi kaydedilir.

☐ Doğru Tepki

☐ Yanlış Tepki / Tepki Yok

2. Çocuğa bir top gösterilir, 'Bu ne?' diye sorulur ve 4 saniye beklenip çocuğun tepkisi kaydedilir.

☐ Doğru Tepki

☐ Yanlış Tepki / Tepki Yok

3. Çocuğa yerde hareket eden bir oyuncak araba gösterilir, 'Araba ne yapıyor?' diye sorulur ve 4 saniye beklenip çocuğun tepkisi kaydedilir.

☐ Doğru Tepki

☐ Yanlış Tepki / Tepki Yok

4. Çocuğa annesi gösterilir, 'Bu kim?' diye sorulur ve 4 saniye beklenip çocuğun tepkisi kaydedilir.

☐ Doğru Tepki

☐ Yanlış Tepki / Tepki Yok

5. Çocuğun önünde oyuncak bebeğe mama yedirir gibi yapılır, 'Bebek ne yapıyor?' diye sorulur ve 4 saniye beklenip çocuğun tepkisi kaydedilir.

☐ Doğru Tepki

☐ Yanlış Tepki / Tepki Yok

İmza: _____

Ek 5

Pekiştireç Belirleme Formu

PEKİŞTİREÇ BELİRLEME FORMU

Çocuğun Adı:
Değerlendiricinin Adı:

Tarih:../../...

Nesne	Denemeler																												Toplam (+/x)
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	15	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	

Notlar:

.....

.....

.....

Ek 6

**Beceri Edinim ve Genelleme Çalışması Başlangıç ve Bitiş Tarihi
Formları**

Eğitmen: _____

Yıl: 2006-07

EŞLEME**I****Üç Boyutlu Eş Nesneleri Eşleme**

Beceri	E.Ç.Baş.	E.Ç.Bit.	G.Ç.Baş.	G.Ç.Bit.
1. Kap	___/___	___/___	___/___	___/___
2. Çorap	___/___	___/___	___/___	___/___
3. Kap ve çorap	___/___	___/___	___/___	___/___
4. Kaşık	___/___	___/___	___/___	___/___
5. Kaşık ve çorap	___/___	___/___	___/___	___/___
6. Kaşık ve kap	___/___	___/___	___/___	___/___
7. Kaşık, çorap ve kap	___/___	___/___	___/___	___/___
6.A: _____	___/___	___/___	___/___	___/___
7.A'yı eskilerle karıştırma	___/___	___/___	___/___	___/___
8.B: _____	___/___	___/___	___/___	___/___
9.B'yi eskilerle karıştırma	___/___	___/___	___/___	___/___
10.C: _____	___/___	___/___	___/___	___/___
11.C'yi eskilerle karıştırma	___/___	___/___	___/___	___/___
12.D: _____	___/___	___/___	___/___	___/___
13.D'yi eskilerle karıştırma	___/___	___/___	___/___	___/___
14.E: _____	___/___	___/___	___/___	___/___
15.E'yi eskilerle karıştırma	___/___	___/___	___/___	___/___

Eğitmen: _____

Yıl: 2006-07

EŞLEME**II****İki Boyutlu Eş Nesneleri Eşleme**

Beceri	E.Ç.Baş.	E.Ç.Bit.	G.Ç.Baş.	G.Ç.Bit.
1. Kap resmi	___/___	___/___	___/___	___/___
2. Çorap resmi	___/___	___/___	___/___	___/___
3. Kap ve çorap resmi	___/___	___/___	___/___	___/___
4. Kaşık resmi	___/___	___/___	___/___	___/___
5. Kaşık ve çorap resmi	___/___	___/___	___/___	___/___
6. Kaşık ve kap resmi	___/___	___/___	___/___	___/___
7. Kaşık, çorap ve kap resmi	___/___	___/___	___/___	___/___
6.A: _____	___/___	___/___	___/___	___/___
7.A'yı eskilerle karıştırma	___/___	___/___	___/___	___/___
8.B: _____	___/___	___/___	___/___	___/___
9.B'yi eskilerle karıştırma	___/___	___/___	___/___	___/___
10.C: _____	___/___	___/___	___/___	___/___
11.C'yi eskilerle karıştırma	___/___	___/___	___/___	___/___
12.D: _____	___/___	___/___	___/___	___/___
13.D'yi eskilerle karıştırma	___/___	___/___	___/___	___/___
14.E: _____	___/___	___/___	___/___	___/___
15.E'yi eskilerle karıştırma	___/___	___/___	___/___	___/___

Eğitmen: _____

Yıl: 2006-07

TAKLİT**I****Nenelerle Yapılan Büyük Kas Becerilerinin Taklidi**

Beceri	E.Ç.Baş.	E.Ç.Bit.	G.Ç.Baş.	G.Ç.Bit.
1. Kova-küp	___/___	___/___	___/___	___/___
2. Çubuk-halka	___/___	___/___	___/___	___/___
3. Kova-küp ve çubuk-halka	___/___	___/___	___/___	___/___
4. Araba	___/___	___/___	___/___	___/___
5. Araba ve kova-küp	___/___	___/___	___/___	___/___
6. Araba ve çubuk-halka	___/___	___/___	___/___	___/___
7. Araba, kova-küp ve çubuk-halka	___/___	___/___	___/___	___/___
8. Trampet-sopa	___/___	___/___	___/___	___/___
9. Trampet-sopa ve kova-küp	___/___	___/___	___/___	___/___
10.Trampet-sopa ve çubuk-halka	___/___	___/___	___/___	___/___
11.Trampet-sopa ve araba	___/___	___/___	___/___	___/___
12.Trampet-sopa, kova-küp, çubuk-halka ve araba	___/___	___/___	___/___	___/___
13.A: _____	___/___	___/___	___/___	___/___
14.A'yı eskilerle karıştırma	___/___	___/___	___/___	___/___
15.B: _____	___/___	___/___	___/___	___/___
16.B'yi eskilerle karıştırma	___/___	___/___	___/___	___/___
17.C: _____	___/___	___/___	___/___	___/___
18.C'yi eskilerle karıştırma	___/___	___/___	___/___	___/___
19.D: _____	___/___	___/___	___/___	___/___
20.D'yi eskilerle karıştırma	___/___	___/___	___/___	___/___
21.E: _____	___/___	___/___	___/___	___/___
22.E'yi eskilerle karıştırma	___/___	___/___	___/___	___/___

Eğitmen: _____

Yıl: 2006-07

TAKLİT**II****Nesne Kullanmaksızın Yapılan Büyük Kas Becerilerinin Taklidi**

Beceri	E.Ç.Baş.	E.Ç.Bit.	G.Ç.Baş.	G.Ç.Bit.
1. Elle dize vurma	___/___	___/___	___/___	___/___
2. Ayağı havaya kaldırma	___/___	___/___	___/___	___/___
3. Elle dize vurma ve ayağı havaya kaldırma	___/___	___/___	___/___	___/___
4. Kolu havaya kaldırma	___/___	___/___	___/___	___/___
5. Kolu havaya kaldırma ve elle dize vurma	___/___	___/___	___/___	___/___
6. Kolu havaya kaldırma ve ayağı havaya kaldırma	___/___	___/___	___/___	___/___
7. Kolu kaldırma, elle dize vurma ve ayağı kaldırma	___/___	___/___	___/___	___/___
8. Göbeğe vurma	___/___	___/___	___/___	___/___
9. Göbeğe vurma ve elle dize vurma	___/___	___/___	___/___	___/___
10. Göbeğe vurma ve ayağı havaya kaldırma	___/___	___/___	___/___	___/___
11. Göbeğe vurma ve kolu havaya kaldırma	___/___	___/___	___/___	___/___
12. Göbeğe vur, kolu kaldır, elle vur. ve ayağı kal.	___/___	___/___	___/___	___/___
13.A: _____	___/___	___/___	___/___	___/___
14.A'yı eskilerle karıştırma	___/___	___/___	___/___	___/___
15.B: _____	___/___	___/___	___/___	___/___
16.B'yi eskilerle karıştırma	___/___	___/___	___/___	___/___
17.C: _____	___/___	___/___	___/___	___/___
18.C'yi eskilerle karıştırma	___/___	___/___	___/___	___/___
19.D: _____	___/___	___/___	___/___	___/___
20.D'yi eskilerle karıştırma	___/___	___/___	___/___	___/___
21.E: _____	___/___	___/___	___/___	___/___
22.E'yi eskilerle karıştırma	___/___	___/___	___/___	___/___

Ek 7
Eğitmen G nl ğ 
ve
Gözlem Notlarını Y nlendirme Soruları

EĞİTMEN GÜNLÜĞÜ

Öğrencinin Adı:.....

Tarih:..../..../.....

Sabah Oturumu

This image shows a full page of white paper with horizontal dashed lines, typical of primary school writing paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

İmza:.....

Öğleden Sonra Oturumu

This image shows a single sheet of white paper with horizontal dashed lines, typical of primary-ruled notebook paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

İmza:.....

GÖZLEM NOTLARINI YÖNLENDİRME SORULARI

1. Çocuğun genel durumu (dikkati, keyfi vb.) nasıldı?
2. Öğretmenin genel performansı nasıldı?
3. Hangi pekiştiriciler, nasıl bir tarifeye kullanıldı?
4. Varsa, yaşanan sorunlar nelerdir?
5. Varsa, yeni denenmiş uygulamalar nelerdir? Sonuçları nasıldı?
6. Varsa, yeni kararlar ve gerekçeleri nelerdir?
7. vb.

Ek 8

Bilgisayara Aktarılmış Eğitimden Günlükleri Örneği

BİLGİSAYARA AKTARILMIŞ EĞİTMEN GÜNLÜKLERİ ÖRNEĞİ

CEMİL- A EĞİTMEN -SABAH

TARİH. 19.09.06

Bugün sabah geldiğimde uyuyordu. Ama kalktığında gayet neşeliydi. Bugün benim performansım da iyiydi. İlk çalışmamızda iyi bir performans gösterdi. İlk 15 dakikalık aradan sonra huzursuzlandı. İlk çalışmalarımızı masada yaptık. Sandalyeye otururken kendi oturdu. Ama daha sonradan masaya oturmak istemedi ve zorluk çıkardı. Bu nedenle yerde çalıştık. Pekiştireç olarak yiyecek pekiştireci, sembol pekiştireç ve sözel pekiştireç kullandım. Yaşanan sorun olarak bir kere altına tuvaletini yaptı. Bir kere de tuvalete yaptı. Son 20 dakikada hiçbir şey çalışamadık.

CEMİL- B EĞİTMEN -ÖĞLEN

TARİH. 19.09.06

Bugün biraz huzursuzdu. Benim performansım iyiydi, kendimi çok iyi hissediyorum. Genelde yiyecek ve sosyal pekiştireç kullandım. Zaman zaman sembol pekiştirece de yer verdim ama diğer iki pekiştireç kadar değil. Bugün yaşanan sorun olarak çiş sorunu vardı, derslerde dört kez çişini altına yaptı Yönergeyi verdikten sonra (buraya gel) kendiliğinden oturdu. Zaman zaman masaya oturmak istemedi. Biz de o zamanlarda yerde çalıştık. Son ders 30 dakika çalışabildik. Çok huzursuzdu ve yönergeleri almıyordu. Yeni bir uygulama ve yeni bir karar verilmedi.

Ek 9

Eğitmen Günlükleri için Veri Analiz Formu

EĞİTMEN GÜNLÜKLERİ İÇİN VERİ ANALİZ FORMU

CEMİL-A EĞİTMEN ÖĞLEN

TARİH. 19.09.06

Kodlar-Fikirler	Günlükler	Temalar
	Bugün biraz huzursuzdu. Benim performansım iyiydi, kendimi çok iyi hissediyorum. Genelde yiyecek ve sosyal pekiştireç kullandım. Zaman zaman sembol pekiştirece de yer verdim ama diğer iki pekiştireç kadar değil. Bugün yaşanan sorun olarak'nın çiş sorunu vardı, derslerde dört kez çişini altına yaptı Yönergeyi verdikten sonra (buraya gel) kendiliğinden oturdu. Zaman zaman masaya oturmak istemedi. Biz de o zamanlarda yerde çalıştık. Son ders sadece 30 dakika çalışabildik. Çok huzursuzdu ve yönergeleri almıyordu. Yeni bir uygulama ve yeni bir karar verilmedi.	

Ek 10

Eğitim Danışmanı Gözlem Formu

Eğitim Gözlem Formu

Öğrenci:.....

Tarih:...

This image shows a full page of a handwriting practice worksheet. It consists of multiple horizontal rows, each defined by two parallel dotted lines. The rows are evenly spaced and cover the entire page from top to bottom, providing a guide for letter height and placement. There is no text or other markings on the page.

İmza:.....

Ek 11

Görüntü Kaydı Döküm Formu

GÖRÜNTÜ KAYDI DÖKÜM FORMU**YER:****TARİH-GÜN:****SAAT:**

SAAT/DK.	EV TOPLANTISI

Ek 12

Görüntü Kayıtlarındaki Davranışların Gözlendikleri Dakika ve Saniyeler

[illegible]

Ek 13

Ses Kaydı Döküm Formu

SES KAYDI DÖKÜM FORMU

YER:	
TOPLANTI NO:	
TARİH-GÜN:	
SAAT:	
KATILIMCILAR:	
Konu	İçerik
Ev Uyg.	
Kurum Uyg.	
Koordinatör Prof. Dr. Gönül KIRCAALİ-İFTAR	
Kurum Uygulaması Danışmanı Onur KURT	Ev Uygulaması Danışmanı Yeşim GÜLEÇ ASLAN

Ek 14

Öğretim Oturumu Değerlendirme Formu

Öğrenci:

Tarih: / / 200....

Öğretim Oturumu No:.....

Değerlendiren:

Öğretim Oturumu Değerlendirme Formu

1. 'Buraya gel' yönergesinde:

- () ipuçsuz geldi: Yönergeden sonra/yönerge verilir verilmez ipuçsuz yerine oturma ya da öğretmen yerine oturunca yönerge ve ipucu verilmesine gerek kalmaksızın kendiliğinden yerine oturma.
- () ipuçlu geldi: Yönergeden sonra ipuçlu, direnmeden, kolaylıkla yerine oturma
- () gelmeyi ret etti/zorla getirildi: İpucu sunulmasına rağmen yerine oturmaya direnme, kaçmaya çalışma-kaçma, zorlukla yerine oturtulma
- () Buraya gel yönergesi verilmedi

2. Toplam deneme yapıldı.

(Deneme= Öncül + İpucu – Hedef Davranış - Sonuç)

3. Öğretim oturumu sırasında etkinliği katılımı:

- () çoğunlukla çok iyiydi: Deneme sırasında ve arasında beceriye, materyale ve/veya eğitime dikkatini yöneltme (bakma, izleme, ilgilenme); beceriyi ipuçlu/ipuçsuz yapma
- () çoğunlukla iyiydi: Yukarıdakileri dikkatsizce, etrafına bakınarak, dalıp giderek, isteksizce ya da bezgin bir ifadeyle gerçekleştirme
- () çoğunlukla kötüydü: Kendini uyarıcı davranışlar, ağlama, mızıldama, çığlık atma, takıntılı şekilde gülme, kaçma/kaçmaya çalışma, nesneleri yere atma, yönergeleri almama, ısırma, zıplama, tekme atmaya kalkma, deneme aralarında yapılan etkinliklerle ilgilenmeme*

* Öğretim oturumu sırasında sık ve hızlı nefes alıp vermeye başlayarak gözlerini kapama ve ellerini birbirine vurma Rett Sendromuna özgü davranışlar olduğundan dikkate alınmamıştır.

4. ‘Oyun zamanı’ yönergesinde:

- () ipuçsuz kalktı: Yönergeden sonra/yönerge verilir verilmez ipuçsuz yerinden kalkma, oyun alanına yönelme
- () ipuçlu kalktı: Yönergeden sonra ipuçlu yerinden kalkma, oyun alanına yönelme
- () masada oturmaya devam etti: Yönergeden sonra ipucuna rağmen yerinden kalkmak istememe, yerinde oturmaya devam etme
- () Oyun zamanı yönergesi verilmedi

KAYNAKÇA

- Anderson, R. S. ve Romanczyk, G. R. (1999). Early intervention for young children with autism: Continuum-based behavioral models. *JASH*, 24, 162-173.
- Baer, D. M., Wolf, M. M. ve Risley, T. (1968). Current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 91-97. (Aktaran: Cooper, Heron, ve Heward, 1987).
- Bibby, P., Eikeseth, S., Martin, T. N., Mudford, O. C. ve Reeves, D. (2001, 2002). Progress and outcomes for children with autism receiving parent-managed intensive interventions. *Research in Developmental Disabilities*, 22, 425-447.
- Birnbrauer, S. J. ve Leach, J. D. (1993). The Murdoch Early Intervention Program after 2 years. *Behaviour Change*, 10, 63-74.
- Bogdan, C. R. ve Biklen, K. S. (1998). *Qualitative research for education research*. Boston: Jossey-Bass Publishers.
- Boyd, D. R. ve Corley, J. M. (2001). Outcome survey of early intensive behavioral intervention for young children with autism in a community setting. *Autism*, 5, 430-441.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M. ve Richardson, V. (2005). Qualitative Studies in Special Education. *Exceptional Children*, 71, 195-207.
- Brooks-Gunn, J., Berlin, J. L. ve Fuligni, S. A. (2000). Early childhood intervention programs: What about the family? P. J., Shonkoff ve J. S., Meisels (Ed.). *Handbook of early childhood intervention*, (s. 549-589). İngiltere: Cambridge University Press.
- Butter, M. E., Mulick, A. J. ve Metz, B. (2006). Eight case reports of learning recovery in children with pervasive developmental disorders after early intervention. *Behavioral Interventions*, 21, 227-243.

- Chance, P. (2006). *First course in applied behavior analysis*. Long Grove, I.L.: Waveland.
- Chasson, S. G., Harris, E. G. ve Neely, J. W. (2007). Cost comparison of early intensive behavioral intervention and special education for children with autism. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 401-413.
- Cohen, H., Amerine-Dickens, M. ve Smith, T. (2006). Early intensive behavioral treatment: replication of the UCLA Model in a community setting. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 27, 145-155.
- Cooper, O. J., Heron, E. T. ve Heward, L.W. (1987). *Applied behavior analysis*. Columbus: O.H.: Merrill.
- Cooper, O. J., Heron, E. T. ve Heward, L.W. (2007). *Applied behavior analysis*. New Jersey: Pearson..
- Corsello, M. C. (2005). Early intervention in autism. *Infants and Young Children*, 18, 74-85.
- Creswell, W. J. (2005). *Educational research*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson.
- Cumine, V., Leach, J. ve Stevenson, G. (2000). *Autism in the early years*. London: David Fulton Publishers.
- Dempsey, I. ve Foreman, P. (2001). A review of educational approaches for individuals with autism. *International Journal of Disability Development and Education*, 48, 103-116.
- Devlin, D. S. ve Harber, M. M. (2004). Collaboration among parents and professionals with discrete trial training in the treatment for autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39, 291-300.

- Dib, N. ve Sturmey, P. (2007). Reducing student stereotypy by improving teachers' implementation of discrete-trial teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, 339-343.
- Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E. ve Eldevik, S. (2002). Intensive behavioral treatment at school for 4- to 7-year-old children with autism. *Behavior Modification*, 26, 49-68.
- Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E. ve Eldevik, S. (2007). Outcome for children with autism who began intensive behavioral treatment between ages 4 to 7: A comparison controlled study. *Behavior Modification*, 31, 264-278.
- Eldevik, S., Eikeseth, S., Jahr, E. ve Smith, T. (2006). Effects of low-intensity behavioral treatment for children with autism and mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 211-224
- Ferraioli, S., Hughes, C. ve Smith, T. (2005). A model for problem solving in discrete trial training for children with autism. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 2, 224-246
- Gay, L. R., Mills, E. G. ve Airasian, P. (2006). *Educational research*. (Sekizinci Baskı). Upper Saddle River, N.J: Pearson Prentice Hall.
- Green, G., Brennan, C. L. ve Fein, D. (2002). Intensive behavioral treatment for a toddler at high risk for autism. *Behavior Modification*, 26, 69-102.
- Green, G. (2001). Behavior analytic instruction for learners with autism: Advances in stimulus control technology. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16, 72-85.
- Greenspan, I. S. ve Wieder, S. (1997). Developmental patterns and outcomes in infants and children with disorders in relating and communicating: Achart review of 200 cases of children with autism spectrum diagnoses. *The Journal of Developmental and Learning Disorders*, 1, 87-141 (Aktaran: Simpson, 2005).

- Greenspan, I. S. ve Wieder, S. (1999). A Functional developmental approach to autistic spectrum disorders". *JASH*, 24, 147-161.
- Gresham, F. M; Beebe-Frankenberger, M. E. ve MacMillan, D. L. (1999). A selective review of treatments for children with autism: Description and methodological considerations. *School Psychology Review*, 28, 559-575.
- Harris, L. S. ve Delmolino, L. (2002). Applied behavioral analysis: Its application in the treatment of autism and related disorders in young children. *Infants and Young Children*, 14, 11-17.
- Harris, L. S. ve Handleman, S. J. (2000). Age and IQ at intake as predictors of placement for young children with autism: A four- to six-year follow-up. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 137-142.
- Harris, L. S., Handleman, S. J., Gordon, R., Kristoff, B. ve Fuentes, F. (1991). Changes in cognitive and language functioning of preschool children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21, 281-290.
- Hastings, P. R. ve Symes, D. M. (2002). Early intensive behavioral intervention for children with autism: Parental therapeutic self-efficacy. *Research in Developmental Disabilities*, 23, 332-341.
- Heflin L. J. ve Alaimo, D. F. (2007). *Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices*, Columbus, Ohio: Pearson.
- Heflin, L. J. ve Simpson, R. L. (1998). Interventions for children and youth with autism: Prudent choices in a world of exaggerated claims and empty promises. Part I: Intervention and treatment option review. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 13, 194-211. (Aktaran: Heflin ve Alaimo, 2007).
- <http://agapide.tr.gg/GELENEKLERIMIZ.htm>. 12.01.2008.
- http://en.wikipedia.org/wiki/Qualitative_methods. 10.11.2006. 10.11.2006.

<http://orgm.meb.gov.tr/yayinlar/yayin4.htm>. 14.11.2006.

<http://portals.wi.wur.nl/ppme/?page=1124>. 11.04.2008.

<http://writing.colostate.edu/guides/research/casestudy/pop4a.cfm>. 19.11.2006.

<http://www.answers.com/topic/research-methods-qualitative-and-ethnographics>.
11.04.2008.

<http://www.icdl.com/dirFloortime/research/index.shtml>. 31.05.2006.

<http://www.lovaas.com/approach-detailed.php>. 30.03.2007.

<http://www.ojp.usdoj.gov/BJA/evaluation/guide/documents/documentee.html>. 23.01.2007.

<http://www.sosyalsiyaset.com/documents/tarakli.htm>. 12.01.2008.

<http://www.students.net/studentstudy/casestudy.asp>. 19.11.2006.

<http://www.tohumotizm.org.tr/IcSayfa.asp?PageID=64&SubPageID=63>. 27.05.2008.

<http://www.wiautism.com/defined.php>. 30.03.2007.

Howard, S. J., Sparkman, C. R., Cohen, G. C., Green, G. ve Stanislaw, H. (2005). A comparison of intensive behavior analytic and eclectic treatment for young children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 26, 359-383.

Howard, F. V.; Williams, B. F. ve Lepper, C. (2005). *Very young children with special needs*. New Jersey: Pearson.

Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H. ve Kincaid, D. (2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 150-165.

- Jensen, K. V. ve Sinclair, V. L. (2002). Treatment of autism in young children: behavioral intervention and applied behavior analysis. *Infants and Young Children*, 14, 42-52.
- Kırcaali-İftar, G. ve Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: TürkPsikologlar Derneği Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. (2005). *Otistik özellik gösteren çocuklara iletişim becerilerinin Kazandırılması*, İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama.
- Kırcaali-İftar, G. (2006). *Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİDEP)*. Yayınlanmamış eğitim semineri notları.
- Kırcaali-İftar, G. (2007). *Otizm spektrum bozukluğu*. İstanbul: Daktylos Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. (2007). *Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİDEP)*. Yayınlanmamış Kurs notları.
- Kırcaali-İftar, G. (2007). *Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı izleme aracı (OÇİDEP-İZ)*. Yayınlanmamış Değerlendirme Aracı.
- Koegel, L. R., Russo, C. D. ve Rincover, A. (1977). Assessing and training teachers in the generalized use of behavior modification with autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 197-205.
- Krauss, W. M. (2000). Two generations of family research in early intervention. J. M. Guralnick (Ed.). *The effectiveness of early intervention*, (s. 611-625). London: Paul H. Brookes.
- Kuder, S. J. (2003). *Teaching students with language and communication disabilities*. Boston: Pearson.

- Leblanc, L., Richardson, W. ve McIntosh, J. (2005). The use of applied behavioral analysis in teaching children with autism. *The International Journal of Special Education*, 20, 13-34 (Aktaran: Smith,1999).
- Leblanc, M-P, Ricciardi, N. J. ve Luiselli, K. J. (2005). Improving discrete trial instruction by paraprofessional staff through an abbreviated performance feedback intervention. *Education and Treatment of Children*, 28, 76-82.
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 3-9. (İnternet'ten 27 Eylül 2006'da <http://www.ctfeat.org> adresinden indirilmiştir).
- Luiselli, K. J., Cannon, O.B., Ellis, T. J. ve Sisson, W. R. (2000). Home-based behavioral intervention for young children with autism/pervasive developmental disorder. *Autism*, 4, 426-438.
- Lynch, S. (1998). Intensive Behavioral Intervention with a 7-year old girl with autism. *Autism*, 2, 181-197.
- Maxwell, A. J. (2005). *Qualitative research design*. London: Sage Publications.
- McEachin, J., Smith, T. ve Lovaas, O. (1993). Long-term outcome for children with autism who received early intensive behavioral treatment. *American Journal on Mental Retardation*, 97, 359-372.
- McMillan, H. J. (2004). *Educational research-fundamentals to consumer*. Boston: Pearson.
- Merriam, B. S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Motiwalla, S. S., Gupta, S., Honba, L. B. M., Ungar, J. W. ve Coyte, C. P. (2006). The cost-effectiveness of expanding intensive behavioral intervention to all autistic children in Ontario. *Health Care Policy*, 1, 135-151.

- Owens, E. R. (1999). *Language disorders: A functional approach to assessment and intervention*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ozonoff, S. ve Cathcart, K. (1998). Effectiveness of a home program intervention for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 25-32 (Aktaran: Simpson, 2005).
- Ozonoff, S. ve Rogers, J. S. (2003). From Kanner to the millenium: Scientific. advances that have shaped clinical practice. S. Ozonoff, J. S. Rogers. ve R. L. Hendren (Ed.). *Autism Spectrum Disorders* (s. 3-33). Washington: American Psychiatric Publishing, Inc.
- Panerai, S., Ferrante, L., Caputo, V. ve Impellizzeri, C. (1998). Use of structured teaching for treatment of children with autism and severe and profound mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33, 367-374 (Aktaran: Simpson, 2005).
- Panerai, S., Ferrante, L. ve Zingale, M. (2002). Benefits of the Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (TEACCH) Programme as compared with a non-specific approach. *Journal of Intellectual Disability*, 46, 318-327.
- Penn, E. H., Prichard, A. E. ve Perry, A. (basımda). The reliability and validity of a pilot version of the York Measure of quality of intensive behavioral intervention. *Journal on Developmental Disabilities*.
- Perry, R., Cohen, I. ve DeCarlo, R. (1995). Case study: Deterioration, autism, and recovery in two siblings. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34, 232-237.
- Ratcliff, D. (1996). *Video and Audio Media in Qualitative Research*. <http://don.ratcliff.net/video/vid.html> (16 Haziran 2007).

- Rosenwasser, B. ve Axelrod, S. (2002). The contributions of applied behavior analysis to the education of people with autism. *Behavior Modification*, 25, 671-677.
- Ryan, S. C. ve Hemmes, S. N. (2005). Post-training discrete-trial teaching performance by instructors of young children with autism in early intensive behavioral intervention. *The Behavior Analyst Today*, 6, 1-11
- Sallows, O. G. ve Graupner, D. T. (2005). Intensive behavioral treatment for children with autism: four-year outcome and predictors. *American Journal On Mental Retardation*, 110, 417-438.
- Santrock, W. J. (2004). *Educational psychology*. Boston: McGraw Hill.
- Sarokoff, A. R. ve Sturmey , P. (2004). The effects of behavioral skills training on staff implementation of discrete-trial teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37, 535-538.
- Scheuerman, B. ve Webber, J. (2002). *Autism*. U.K.: Wadsworth Group.
- Schloss, J. P. ve Smith, A. M. (1994). *Applied behavior analysis in the classroom*. Boston: Allyn & Bacon.
- Schopler, E., Mesibov, G. B. ve Baker, A. (1982). Evaluation of treatment for autistic children and their parents. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 21, 262-267 (Aktaran: Smith, 1993).
- Schultheis, S. F., Boswell, B. B. ve Decker, J. (2000). Successful physical activity programming for students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15, 225-233
- Shea, V. (2005). A perspective on the research literature related to early intensive behavioral intervention (Lovaas) for young children with autism. *Communication Disorders Quarterly*, 26, 102-111.

- Sheinkopf, J. S. ve Siegel, B. (1998). Home-Based behavioral treatment of young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 15-23.
- Simpson, L. R. ve diğerleri (2005). *Autism spectrum disorders*. California: Corwin Press.
- Smith, T. (1993). Autism. T. Giles (Ed.), *In handbook of effective psychotherapy* (107-132). New York: Plenum Press.
- Smith, T., Klevstrand, M. ve Lovaas, I. O. (1995). Behavioral treatments of Rett's Disorder: Ineffectiveness in three cases. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 317-322.
- Smith, T., Eikeseth, S., Klevstrand, M. ve Lovaas, I. O. (1997). Intensive behavioral treatment for preschoolers with severe mental retardation and pervasive developmental disorders. *American Journal on Mental Retardation*, 102, 238-249.
- Smith, T. (1999). Outcome of early intervention for children with autism. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 6, 33-49.
- Smith, .T, Groen, D. A. ve Wynn, W. J. (2000). Randomized trial of intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. *American Journal on Mental Retardation*, 105, 269-285.
- Smith, .T, Buch, A. G. ve Gamby, E.T. (2000). Parent-directed, intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 21, 297-309.
- Stephens, E. C. (2005). Overcoming challenges and identifying a consensus about autism intervention programming. *The International Journal of Special Education*, 20, 35-49.

- Stoelb, M., Yarnal, R., Miles, J., Takahashi, N. T., Farmer, E. J. ve McCathren, B. R. (2004). Predicting responsiveness to treatment of children with autism: A retrospective study of the importance of physical dysmorphology. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19, 66-77.
- Strauss, A. L. ve Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Symes, D. M., Remington, B., Brown, T. ve Hasting, P.R. (2006). Early intensive behavioral intervention for children with autism: therapists' perspectives on achieving procedural fidelity. *Research in Developmental Disabilities*, 27, 30-42.
- Tekin, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2001). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ulusoy, A. (2002). Eğitim ve öğrenme ilişkisi ve temel kavramlar. A. Ulusoy (Ed.). *Gelişim ve öğrenme* (s.119-129). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uzuner, Y. (2008). Metacognitive strategies applied during correcting text-related answers of three students with hearing loss. *Journal of Research in Special Education Needs*, 8, 47-54.
- Yamamoto, T. ve Nakano, Y. (2002). "Early intensive behavioral intervention with children with autism: pilot study in Japan". 3. Focus on Behavior Analysis in Education Konferansı'nda sunulan bildiri, The Ohio State University, Columbus, Ohio, A.B.D.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, K. R. (2003). *Case study research*. London: Sage Publications.
- Weiss, J. M. (1999). Differential rates of skill acquisition and outcomes of early intensive behavioral intervention for autism. *Behavioral Interventions*, 14, 3-22.

- Weiss, J. M. (2005). Comprehensive ABA Programs: Integrating and evaluating the implementation of varied instructional approaches. *The Behavior Analyst Today*, 6, 249-256.
- Wert, Y. B. ve Neisworth, T. J. (2003). Effects of video self-modeling on spontaneous requesting in children with autism. *Journal of Positive Behavior Intervention*, 5, 30-34.
- Wolery, M., Bailey, B. D. ve Sugai, M. G. (1988). *Effective teaching principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students*. Boston: Allyn and Bacon.
- Woolfolk, A. (2005). *Educational psychology*. Boston: Pearson.