TÜRKİYE'DE OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU ve ÖZEL EĞİTİM

2017

EDİTÖR
Doç. Dr. Salih RAKAP

YAZARLAR
Doç. Dr. Salih RAKAP
Prof. Dr. Binyamin BİRKAN
Öğr. Gör. Sinan KALKAN

TOHUM TÜRKİYE OTİZM ERKEN TANI VE EĞİTİM VAKFI

TÜRKİYE'DE OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU ve ÖZEL EĞİTİM

2017

EDİTÖR

Doç. Dr. Salih RAKAP

YAZARLAR

Doç. Dr. Salih RAKAP

Prof. Dr. Binyamin BİRKAN

Öğr. Gör. Sinan KALKAN

Bu rapor Sivil Düşün AB Programı kapsamında Avrupa Birliği desteği ile hazırlanmıştır.

Bu rapor içeriğinin sorumluluğu tamamıyla Tohum Otizm Vakfı'na aittir ve AB'nin görüşlerini yansıtmamaktadır.

SUNUŞ

Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı, 'Otizm Spektrum Bozukluğu' olan çocukların erken tanılanması, yüksek kaliteli özel eğitimi hizmetleri yoluyla topluma kazandırılmasına öncülük edilmesi ve bunun yurt çapında yaygınlaştırılması amacıyla, kar amacı gütmeyen ve kamu yararını gözeten bir sağlık ve eğitim vakfı olarak 15 Nisan 2003 tarihinde kurulmuştur.

Vakfımız, kuruluşundan bugüne kadar çalışmalarını bilimsellik, şeffaflık, önderlik, paylaşımcılık, kurumlar arası iletişim, işbirliği, kaynaklarda verimlilik, etkililik, güvenirlik, insana, aileye ve çocuğa değer vermek ve en iyi hizmet haklarını gözetmek ilkeleri ile yürütmektedir.

Tohum Otizm Vakfı'nın en önemli amacı, otizmli çocukların ve ailelerinin eğitim ve sağlık hizmetlerinden eşit şart ve fırsatlarla yararlanabilmelerini sağlamak ve otizmli çocukların erken yaşta yoğun eğitim alarak toplumda bağımsız birer birey olarak yer alabilmelerine katkıda bulunmaktır.

Vakfımız, 2007 yılında Prof. Dr. Gönül Kırcaali İftar'ın hazırladığı, özel eğitim ve ilgili alanlarda eğitim gören öğrenciler, araştırma yapan akademisyenler, uzmanlar, aileler ve Türkiye'de otizmi ve özel eğitimi yakından tanımak isteyen tüm bireylere yönelik 'Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğu ve Özel Eğitim' raporunu yayınlamıştır. Bu rapor, 2010 yılında revize edilerek hedef kitlelere ulaştırılmıştır.

Son yıllarda otizm ve özel eğitim alanında dünyada ve ülkemizde yaşanan hızlı gelişmeler raporun yeniden revize edilmesini gerekli kılmıştır. Bu bağlamda, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Öğretim Üyesi Doç. Dr. Salih Rakap'ın editörlüğünde, yazarlar Doç. Dr. Salih Rakap, Prof. Dr. Binyamin Birkan ve Öğr. Gör. Sinan Kalkan'ın katkılarıyla 'Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğu ve Özel Eğitim 2017' raporu hazırlanmıştır.

Hazırlanan bu raporda, otizm spektrum bozukluğunun tanımı, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların özellikleri, güncel tanılama kriterleri ve süreçleri ayrıntılı olarak ele alınmış; ülkemizdeki özel eğitim ile ilgili yasal düzenlemeler, öğretmen ve ilgili personel yetiştirme uygulamaları farklı ülkelerle karşılaştırarak incelenmiş; otizmli çocuklar ile çalışırken bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanılmasının önemi vurgulanmış ve bu uygulamalara örnekler sunulmuş; otizmli bireylerin okul sonrası yaşama geçişlerinin planlanması ve desteklenmesi ile ilgili diğer ülkelerde kullanılan uygulamalar ile ülkemizde var olan uygulamalar karşılaştırılmış; ülkemizde otizm alanında gerçekleşen toplumsal gelişmeler incelenmiş ve sonuç olarak ülkemizde otizmli bireylere ve ailelerine sunulan hizmetlerin kalitesinin artırılması ve özel eğitim sisteminin geliştirilmesi için öneriler sunulmuştur.

Raporun geliştirilmesine katkıda bulunan herkese özel eğitim alanına verdikleri bu önemli katkı için teşekkür ederiz.

Tohum Otizm Vakfı

TABLO DİZİNİ

Tablo 1.1	Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Resmi Özel Eğitim Kurumlarında Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı	23
Tablo 1.2	Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Özel Özel Eğitim Kurumlarında Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı	24
Tablo 1.3	Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Kaynaştırma Eğitimi Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı	24
Tablo 1.4	2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Özel Eğitim Sınıfı (Otizmli Çocuklar) Şube ve Öğrenci Sayıları	25
Tablo 1.5	2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı İlkokul - Ortaokul ve Okul Öncesi Kaynaştırma Eğitimi Alan Otizmli Öğrenci Sayıları	25
Tablo 4.1	Lisans Öğrencisi Alan Özel Eğitim Bölümlerinde Açık Olan Programlar ve Öğrenci Kontenjanları	58
Tablo 4.2	Özel Eğitim Alanında Lisansüstü Eğitim ve Doktora Programları Bulunan Üniversiteler	61
Tablo 5.1	Dil ve Konuşma Terapistliği Alanında Lisans, Yüksek Lisans ya da Doktora Programı Olan Üniversiteler ve Lisans Düzeyinde Öğrenci Kontenjanları	75
Tablo 6.1	NAC Tarafından Belirlenen Otizm Spektrum Bozukluğu Alanında Bilimsel Dayanağı Olan, Umut Vadeden ve Bilimsel Dayanağı Olmayan Uygulamalar (0-22 Yaş İçin)	91
Tablo 6.2	NAC Tarafından Belirlenen Otizm Spektrum Bozukluğu Alanında Bilimsel Dayanağı Olan, Umut Vadeden ve Bilimsel Dayanağı Olmayan Uygulamalar (22 Yaş Üstü)	92
Tablo 6.3	Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar ile İlgili Bilgi Sağlayan Güvenilir İnternet Siteleri	92

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1 7
Otizm Spektrum Bozukluğu

BÖLÜM 2 27
Otizm Spektrum Bozukluğunda Tarama, Tanılama ve Değerlendirme

BÖLÜM 3 37
Özel Eğitimde Yasal Düzenlemeler

BÖLÜM 4 51
Özel Eğitimde Öğretmen Yetiştirme

BÖLÜM 5 67
Özel Eğitimle İlgili Diğer Hizmetlere Yönelik Personel Yetiştirme

BÖLÜM 6 83
Otizmde Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar

BÖLÜM 7 95
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Eğitim Programları

BÖLÜM 8 117
Otizmli Bireylerin Toplumsal Hayata Geçişi (Okul Sonrası Yaşam)

BÖLÜM 9 127
Otizm Spektrum Bozukluğu ve Toplumsal Gelişmeler

BÖLÜM 10 145
Sonuç ve Öneriler

KAYNAKÇA 155

Bölüm 1

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU

1.1 Tanımı ve Nedenleri

Otizm spektrum bozukluğu, belirtileri erken çocukluk döneminde ortaya çıkan, genellikle etkilerini ömür boyu sürdüren, bireylerin sosyal etkileşim ve iletişim kurma becerilerini olumsuz yönde etkileyen, sınırlı ilgi ve tekrarlanan davranışlara neden olan nöro-gelişimsel bir bozukluktur (Leblanc, Richardson, & Burns, 2009; Simpson vd., 2005; Suhrheinrich, 2011). Otizm terimi, ilk olarak John Hopkins Üniversitesi'nde görev yapmakta olan psikiyatri uzmanı Leo Kanner tarafından ortaya atılmıştır (Kanner, 1943). Leo Kanner tarafından yapılan ilk çalışmaları takiben otizmin nedenlerini ve otizmli bireylerin karakteristik özelliklerini belirlemeye yönelik birçok çalışma yapılmıştır.

Otizmin bilinen tek bir nedeni olmamakla birlikte genetik ve çevresel faktörler ile beyin gelişimi sırasında beynin yapısında ya da işlevinde ortaya çıkan anormalliklerin otizme neden olduğu ile ilgili güçlü araştırma bulguları mevcuttur (http://www.autism-society.org/what-is/causes/). Örneğin, yapılan çalışmalar, otizme sahip olan ve nörolojik olarak normal gelişim gösteren çocukların beyin yapısında ve şeklinde farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur (Volkmar, Lord, Bailey, Schultz, & Klin, 2004). Ek olarak, otizmli çocuklar ve aileleri ile yapılan çalışmalar otizm ve ilişkili bozuklukların aynı aile içerisinde farklı kişilerde görülmesi nedeniyle, otizmin genetik bir bağının olabileceği sonucuna ulaşmıştır (Klin & Mercadante, 2006; Volkmar, 1991; Volkmar, Rogers, Paul, & Pelphrey, 2014). Down sendromunda olduğu gibi otizme neden olan gen yapısı tam olarak bilinmemekle birlikte

özellikle ikizlerle yapılan ve tek yumurta ikizlerinden birinin otizm tanısı aldığında diğerininde alma olasılığının çift yumurta ikizlerine göre daha fazla olduğunu rapor eden çalışmalar, otizm-genetik bağını güçlendirmektedir (Korkmaz, 2010; Vanderweele ve Cook, 2003; Volkmar vd., 2014). Diğer bazı çalışmalar ise viral enfeksiyonlar, metabolik dengesizlikler ve kimyasal maddelere maruz kalma gibi çevresel faktörlerin otizm ile olan ilişkilerini incelemektedir (Herbert, 2010; Korkmaz, 2010; Schmidt vd., 2012; Volkmar vd., 2014).

Günümüzdeki mevcut teknoloji ile dahi, otizme neden olan faktörlerin neler olduğunu tam olarak ortaya koymak mümkün değildir. Ancak, otizme hangi faktörlerin neden olmadığı açık bir şekilde bilinmektedir. Eski inanışların aksine, erken çocukluk dönemindeki olumsuz anne-çocuk ilişkilerinin (örneğin, annenin çocuğa soğuk davranması; Jack, 2014; Kroncke, Willard, & Huckabee, 2016) ya da bu dönemde vurulan aşıların otizme neden olmadığı artık net bir şekilde bilinmektedir (American Academy of Pediatrics, 2017; Kara, 2009). Ek olarak, otizmin, ailenin çocuk yetiştirme uygulamaları ve sosyo-ekonomik koşullarıyla da hiçbir ilgisi bulunmamaktadır (Larsson vd., 2005; Volkmar vd., 2014). Yapılan araştırmalar, otizmin her ırktan, kültürden, toplumdan ve coğrafyadan çocukta benzer düzeyde görüldüğünü ortaya koymuştur (Kirk, Gallagher, & Coleman, 2014; Selimoğlu, Özdemir, Töret & Özkubat, 2014).

Amerikan Hastalıkları Kontrol ve Önleme Merkezi (Christensen vd., 2016) verilerine göre, otizm, her 68 canlı doğumda 1 görülmekte ve yaklaşık olarak dünya nüfusunun %1'inde otizm olduğu düşünülmektedir. Erkeklerin kızlara göre otizmden etkilenme oranı 4,5 kat daha fazladır. Bu bağlamda, otizm erkeklerde 1/42 oranında görülürken, kızlarda 1/189 oranında görülmektedir (Christensen vd., 2016). Yaygınlık düzeyi en hızlı şekilde artış gösteren gelişimsel bozukluk olan otizm, Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde 2000 yılında 150 doğumdan 1'inde görülürken günümüzde %119.4 artışla her 68 doğumdan 1'inde görülmektedir. Bu bağlamda, 2000 ile 2014 arasında her yıl otizm tanısı alan bireylerin sayısında %6-15 arasında bir artış olmuştur (Baio, 2014). Otizmli bireylere en kapsamlı hizmetlerin sunulduğu ABD'de bu hizmetlerin yıllık maliyeti 236-262 milyar dolar civarındadır. Bu maliyetin, büyük bir kısmı yetişkin hizmetleri ile ilişkili (175-196 milyar dolar) iken, bir kısmı da çocuklara sunulan hizmetler (61-66 milyar dolar) ile ilgilidir (Buescher vd., 2014). Yapılan araştırmalar, erken tanılama ve müdahale yoluyla, yaşam boyu maliyetin 2/3 oranında azaltılabileceğini göstermektedir (Jarbrink, 2007).

1.2. Tanılama

1.2.1 Tıbbi Tanılama

Otizmin tıbbi tanılamasının yapılmasında tavsiye edilen uygulamalar, çocuk doktoru, psikolog, psikiyatri uzmanı, nörolog, dil ve konuşma terapisti ve iş-uğraşı terapisti gibi uzmanları içeren multi-disipliner bir ekibin (a) çocuğun davranışlarını farklı ortamlarda (örneğin, ev, okul, klinik) gözlemlemesini, (b) çocuğa birincil bakım sağlayan yetişkinlerle (ebeveyn, öğretmen, bakıcı, kardeş) görüşmeler yaparak çocuk hakkında bilgiler toplamasını, (c) gelişimsel ve otizm odaklı değerlendirme araçlarını uygulamasını ve (d) elde edilen bilgiler ışığında çocuğun durumunu Ruhsal Bozukluklar Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı (DSM-5; Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)'nda belirtilen kriterlerine göre değerlendirerek karar vermesini (tanı koymasını) önermektedir (American Psychiatric Association, 2013; Lord vd., 2006).

Otizmin tanılanmasında kullanılabilecek bir tıbbi test bulunmamaktadır. Doğru tanılama ancak bireyin iletişim ve sosyal etkileşim becerileri ile etkinlik ve ilgilerinin gözlemlenmesi yoluyla yapılabilmektedir (https://www.autismspeaks.org/what-autism/diagnosis). Bu bağlamda, tek bir ortamda yapılan kısa bir gözlemin, bireyin yeterlilik ve davranışları hakkında bilgi elde etmek için yeterli olmayacağını unutmamak gerekir. Bireyin gelişimsel öyküsü ile çocuğu yakından tanıyan yetişkinlerin sağlayacakları bilgiler doğru tanılamanın önemli unsurlarındandır (Lord vd., 2006; Özdemir, Diken, Diken & Şekercioğlu, 2013; Volkmar vd., 2014).

Ülkemizde otizmin tıbbi tanılaması, çocuk psikiyatri uzmanları ve nörologları tarafından yapılmaktadır. Genel olarak tanılama yapılırken, Amerikan Psikiyarti Birliği'nin yayınladığı Ruhsal Bozukluklar Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı (DSM-5)'nda belirtilen kriterler ile klinik ortamında yapılan gözlemler ve aile görüşmeleri kullanılmaktadır. Ancak tıbbi tanılamaya yönelik uygulamalar kurumdan kuruma önemli farklılıklar göstermektedir.

Ülkemizde bu alandaki en önemli sınırlılık, otizm konusunda bilgi ve tecrübe sahibi tıbbi uzmanların sayısının çok az olmasıdır (Özçelik vd., 2015). ABD gibi bazı ülkelerde, çocuk hastaneleri kapsamında, otizm konusunda uzman kişilerin görev yaptığı otizm merkezleri (klinikleri) bulunmaktadır. Bu merkezlerin temel görevi, otizm şüphesi ile merkeze yönlendirilen çocukları kapsamlı bir şekilde değerlendirmek, otizm tanısı alan çocuklara bilimsel dayanaklı uygulamalar çerçevesinde erken müdahale hizmetleri sunmak ve ailelere otizm ile ilgili bilgi ve kaynak sağlamaktır. Ülkemizde de tıp fakülteleri kapsamında otizm merkezleri ya da otizm tanılama ünitelerinin kurulması gelecek yıllarda üzerinde durulması gereken önemli bir konudur.

1.2.2. Eğitsel Değerlendirme ve Yerleştirme

Ülkemizde tıbbi tanı almış otizmli çocukların devletin sağlayacağı özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi için Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından sunulan eğitsel değerlendirme, tanılama ve yerleştirme süreçlerinden geçmesi gerekmektedir (Aksoy & Diken, 2017; Avcıoğlu, 2012; Karasu, 2014; Kargın, 2007). Otizm tanısı almış çocuğun eğitsel değerlendirme ve tanılaması RAM'larda oluşturulan ve RAM müdürü ya da görevlendireceği müdür yardımcısı başkanlığında, RAM'larda da özel eğitim hizmetleri bölüm başkanı, rehber öğretmen, özel eğitim sınıf öğretmeni, gezici özel eğitim öğretmeni, çocuğun ebevey(ler)i ile çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanını içeren Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu tarafından yapılır. Bu kurula gerekli olması durumunda, psikolog, dil ve konuşma terapisti, fizyoterapist, eğitim programcısı, odyolog, sosyal hizmet uzmanı ve uzman hekim gibi uzmanlardan uygun olanlar da katılabilir. Yine ek olarak, kurula, gerekli durumlarda bilgisine başvurmak üzere çocuğun sınıf öğretmeni, devam ettiği okulun rehber öğretmeni, kayıtlı olduğu kurumun yöneticileri, üniversitelerin ilgili bölümlerinden öğretim üyeleri ve sivil toplum kuruluşu üyeleri de davet edilebilir (Avcıoğlu, 2012).

Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu, çocuğun tıbbi değerlendirme raporu, gelişim öyküsü, tüm gelişim alanlarındaki mevcut performansı, akademik alanlardaki eğitim performansı, bireysel yeterlilik ve ihtiyaçları ile uygulanan testlerden elde edilen bilgiler ışığında eğitsel değerlendirme ve tanılamayı gerçekleştirir. Bu süreç sonunda, özel eğitime ihtiyacı olduğu belirlenen çocuklar için eğitimine devam edeceği kurum türü belirlenir ve Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu ve Eğitim Planı hazırlanır. Bu plan doğrultusunda, çocuğun eğitimine devam edeceği kurumda bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanır ve çocuğa sunulur (Kargın, 2007).

Ülkemizde, otizmli çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinde karşılaşılan önemli sınırlılıklardan biri tıbbi tanılama sürecinde olduğu gibi RAM'larda otizm alanında yeterli bilgi ve deneyime sahip özel eğitim personelinin bulunmamasıdır (Rakap, 2017; Rakap, Kalkan, & Rakap, 2017; Yumak & Akgül, 2010). Bu kurumlarda çalışan özel eğitim öğretmenleri üniversitelerin zihin, işitme ya da görme yetersizliği programlarından mezun olmakta ve otizmle ilgili sınırlı düzeyde eğitim almaktadırlar.

Bu alandaki bir diğer sınırlılık ise, RAM'larda otizmli çocukların tanılayıcı özelliklerinden olan iletişim, sosyal etkileşim ve sınırlı ilgi/davranış ile ilgili uygun psikometrik özelliklere sahip değerlendirme araçlarının ve bu araçları kullanabilecek eğitim almış personelin bulunmamasıdır. Bu alandaki göze çarpan üçüncü sınırlılık ise eğitsel değerlendirmenin her ilde merkezi olarak sadece RAM'larda yapılıyor olmasıdır. Bu durum,

çoğu ilde bir ya da iki tane olan RAM'ların iş yoğunluğunu artırmakta ve eğitsel değerlendirme sürecinin kapsamlı bir şekilde uygulanmasını ve niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Dahası, eğitsel değerlendirme ve tanılama etkinlikleri çocukların doğal ortamlarının dışında yürütüldüğü için çocukların gerçek yaşam performansları hakkında bilgi ve veri toplanması da mümkün olmamaktadır. Otizmli çocukların ortam değişikliklerine karşı gösterdikleri direnç de göz önüne alındığında klinik ortamlarda yapılan değerlendirmelerin sağlıklı sonuçlar doğurma olasılığı oldukça düşüktür.

İlişkili bir diğer sınırlılık ise her ne kadar eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine gerektiğinde çocuğun eğitim gördüğü kurumun yöneticilerinin, rehber öğretmeninin ya da sınıf öğretmeninin katılması mümkün olsa da uygulamada zaman ve bütçe yetersizliğinden ve diğer yönetim ve öğretim görevlerinden dolayı özellikle taşrada görev yapan bu kişilerin sürece katılmasının mümkün olmamasıdır. Bu hem çocuk hakkında eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine katkıda bulunabilecek bilgi akışını sınırlamakta hem de merkezi olarak geliştirilen planların okullarda sürece dâhil olmayan öğretmenler tarafından uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda, eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin lokalize edilmesi yani çocuğun eğitim gördüğü kurumda, bu kuruma en yakın başka bir kurumda ya da çocuğun yaşadığı çevreye en yakın kurumların birinde gezici uzmanların desteğiyle yapılmasının sağlanması gelecekte özellikle özel eğitim alanında yetişmiş personel sayısının artması ile birlikte göz önünde bulundurulması gereken bir husustur.

1.3. Tanılayıcı Kriterler

1.3.1 Tarihsel Süreç

Leo Kanner, 1943 yılında yayınlanan ve terim olarak otizmi ilk defa kullandığı "Etkili İletişimde Otistik Bozukluk" adlı makalesinde aşırı düzeyde yalnızlık gösteren, ekolaliye sahip, aynılığın korunmasına karşı saplantılı bir istek duyan ve bir kısmı çok üstün hafıza becerisine sahip 11 çocuğun özelliklerini betimlemiştir (Kanner, 1943). 1950 ve 60'larda otizm çocukluk şizofrenisinin erken bir formu olarak görülmüştür. 1970'lerde psikojenik (ruhsal kökenli) paradigmaya olan inanış azalmış ve otizmin biyolojik temelleri üzerinde durulmaya ve zihin yetersizliği ile ilişkilendirilmeye başlanmıştır. 1980 yılında yayımlanan DSM-III'le birlikte otizm, ilk defa Ruhsal Bozukluklar Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabına girmiştir. DSM-III'te Yaygın Gelişimsel Bozukluk (PDD) kategorisi altında yer alan infantil otizminin üç karakteristik özelliği bulunmaktadır:

1) Diğer insanlara yanıt vermede eksiklik,

2) İletişim becerilerinde önemli düzeyde bozukluk

3) Çeşitli çevresel faktörlere garip tepkiler verme ile bu bozuklukların hayatın ilk 30 ayında ortaya çıkması (Baker, 2013; Volkmar & McPartland, 2014).

1987 yılında yayınlanan Ruhsal Bozukluklar Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabının revize edilmiş versiyonu (DSM-III-R), otistik bozukluk için daha kapsamlı bir tanım içermektedir. Bu rehber doğrultusunda, otistik bozukluk tanısı alabilmek için bir çocuğun üç ana alan (sosyal etkileşim, iletişim ve sınırlı ilgi ya da etkinlikler) altında belirtilen 16 kriterden 8'ini karşılaması gerekmektedir. DSM III-R'de otizmin erken çocukluk döneminde oluşmuş olmasına yönelik şart kaldırılmış ve Başka Türlü Tanımlanamayan Yaygın Gelişimsel Bozukluk (PDD-NOS) kategorisi bir özel gereksinim türü olarak eklenmiştir. 1994 yılında yayınlanan ve 2000 yılında revize edilen DSM-IV ve DSM-IV-R hali hazırda kapsamlı ve karmaşık olan otistik bozukluk tanılama kriterlerini genişletmiş ve Yaygın Gelişimsel Bozukluk şemsiyesi altındaki özel gereksinim sayısı Asperger ve Rett Sendromları'nın eklenmesiyle beşe çıkmıştır (Baker, 2013; Volkmar & McPartland, 2014; Young vd., 2014).

2013 yılında yayınlanan DSM-5'de, otizm spektrum bozukluğunun tanılama kriterleri iki ana alan altında toplanmıştır. (1) sosyal iletişim ve etkileşimde süreğen bozukluk ve (2) sınırlı, tekrarlayan davranış örüntüleri. Bu alanlardaki belirtilerin erken çocukluk döneminde ortaya çıkma gerekliliği DSM-5'te yer alırken, Asperger sendromu, PDD-NOS ve Yaygın Gelişimsel Bozukluk şemsiyesi altında yer alan diğer özel gereksinim durumları rehberden çıkarılmıştır. Tanılama yapılırken eşlik eden zihinsel yetersizlik ve dil bozukluğu ile medikal ya da genetik bozuklukların olup olmadığının belirlenmesi gerekli kılınmıştır (Baker, 2013; Volkmar & Reichow, 2013; Young & Rodi, 2014).

1.3.2. DSM-5 ile DSM-IV-R Arasındaki Farklar

Otizmin tanımı ve tanılama kriterlerinde DSM-IV-R'ten DSM-V'e geçişte kısmen yukarıda bahsedilen bazı önemli değişiklikler olmuştur. Bu değişikliklerden bazıları şu şekildedir (Aksoy & Şahin, 2016; American Psychiatric Association, 2000, 2013; Hoge vd., 2014; Volkmar & McPartland, 2014):

a. DSM-IV-R'de otizm Yaygın Gelişimsel Bozukluklar şemsiyesi altında yer alan bir özel gereksinim grubu iken, DSM-5'te "Yaygın Gelişimsel Bozukluklar" ifadesi terk edilerek "Otizm Spektrum Bozukluğu" terimi kullanılmaya başlanmıştır.
b. DSM-IV-R'de Yaygın Gelişimsel Bozukluklar şemsiyesi altında beş farklı özel gerek-

sinim grubu yer alırken (Otistik Bozukluk, Asperger Sendromu, Rett Sendromu, Çocukluk Dezintegratif Bozukluğu ve Başka Türlü Adlandırılamayan Yaygın Gelişimsel Bozukluk), DSM-5'te Otizm Spektrum Bozukluğu başlığı ile tek bir özel gereksinim durumu yer almaktadır.

c. DSM-IV-R'de otistik bozukluğa ait tanılama kriterleri üç ana grup (iletişim, etkileşim, sınırlı ve yineleyen ilgi) altında toplanırken, DSM-5'te iki ana grup (iletişim ve sosyal etkileşim sınırlılıkları, sınırlı ilgi ve tekrarlayan davranışlar) altında toplanmıştır.
d. DSM-IV-R'de 12 tanılayıcı kriter bulunurken DSM-5'te 7 adet kriter bulunmaktadır.
e. DSM-IV-R'de otistik bozukluktan etkilenme düzeyine ait bir ifade bulunmazken, DSM-5'te otizm spektrum bozukluğundan etkilenmenin üç düzeyi yer almaktadır: Birinci düzey, ikinci düzey ve üçüncü düzey.
f. DSM-IV-R'de otistik bozuklukların üç yaşından önce ortaya çıkması gerektiği vurgulanırken bu ibare DSM-5'te erken çocukluk dönemi olarak değiştirilmiştir.

1.3.3. DSM-5'te Yer Alan Tanılama Kriterleri ve Etkilenme Düzeyleri

DSM-5'te yer alan otizm tanılama kriterleri şu şekildedir (Aksoy & Şahin, 2016; American Psychiatric Association, 2013):

A. Farklı bağlamlarda görülen süreğen sosyal iletişim ve etkileşim yetersizliği. Aşağıdaki belirtilerin tümünün görülmesi gerekmektedir (örnekler açıklayıcı amaç taşımaktadır, liste tüm örnekleri içerecek şekilde kapsamlı değildir):

a. *Karşılıklı sosyal-duygusal ilişki kurmada yetersizlik:* Normal olmayan sosyal yaklaşım ve karşılıklı konuşmada başarısızlık, ilgi ve duyguları paylaşmada sınırlılık, sosyal etkileşim başlatmada ve sosyal etkileşime karşılık vermede sınırlılık.
b. *Sosyal etkileşim için kullanılan sözel olmayan iletişim davranışlarında yetersizlik:* Sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerinin entegrasyonundaki sınırlılık, göz kontağı ve vücut dilinde anormallikler, mimikleri kullanma ve anlamada sınırlılık, yüz ifadesinin ya da sözel olmayan iletişimin hiç olmaması.
c. *İlişki kurma, sürdürme ve anlama yetersizlikleri:* Farklı sosyal bağlamlara uygun olarak davranışlarını düzenlemede güçlük, paylaşımlı hayali oyunlar oynamada ya da arkadaş edinmede güçlük, arkadaşlarına ilgi duymama.

B. Sınırlı, tekrarlayan davranış, ilgi ya da etkinlik örüntüleri

Aşağıdaki belirtilerden en az ikisinin görülmesi gerekmektedir (Örnekler açıklayıcı amaç taşımaktadır, liste tüm örnekleri içerecek şekilde kapsamlı değildir):

a. *Stereotipik ya da tekrarlayan motor hareketleri, nesne kullanımı ya da konuşma* (Örneğin, basit stereotipik motor hareketler, oyuncakları sıraya dizme, nesneleri çevirme/döndürme, ekolali, kendine özgü ifadeler).
b. *Aynılıkta ısrar, rutinlere katı bağlılık, sözel ya da sözel olmayan ritüel davranış örüntüleri* (Örneğin, küçük değişikliklere aşırı tepki/stres, geçişlerde güçlük, katı düşünme örüntüsü, selamlama ritüelleri, aynı yoldan/rotadan gitme ya da hergün aynı yiyeceği yeme ihtiyacı).
c. *Yoğunluk ya da odaklanma bakımından anormal denilebilecek düzeyde sınırlı ve sabit ilgiler* (Örneğin, anormal ya da alışılmamış nesnelere çok güçlü bağlılık, oldukça sınırlı ya da saplantılı ilgi).
d. *Duyusal uyaranlara aşırı tepki verme ya da tepkisiz kalma veya çevrenin duyusal yönlerine anormal ilgi* (Örneğin, acı/ısı gibi açık durumlara tepki vermeme, bazı ses ve dokulara ters tepki verme, nesneleri koklama ya da nesnelere dokunmaya aşırı istek, ışık ve harekete karşı aşırı düzeyde görsel ilgi).

C. Belirtiler erken gelişim döneminde ortaya çıkmalıdır (Belirtiler, sosyal beklentiler çocuğun sınırlı kapasitesini aşana kadar ortaya çıkmayabilir ya da ilerleyen dönemlerde öğrenilmiş stratejiler yoluyla gizli kalmış olabilir).

D. Belirtiler, sosyal, mesleki ve mevcut performansın diğer alanlarında klinik olarak ciddi bozukluğa neden olur.

E. Bu bozukluklar, zihinsel yetersizlik (Zihinsel gelişimsel yetersizlik) ya da genel gelişimsel yetersizlik tarafından daha iyi bir şekilde açıklanmaz. Zihinsel yetersizlik ve otizm spektrum bozukluğu sıklıkla beraber görülürler; otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik ortak tanısının verilebilmesi için sosyal iletişimin beklenen genel gelişimsel seviyesinin altında olması gerekmektedir.

DSM-5'te otizm spektrum bozukluğundan etkilenmenin üç düzeyi yer almaktadır:

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

1.4. OSB'li Çocukların Gelişimsel Özellikleri

Otizm spektrum bozukluğundan etkilenmiş çocuklar farklı hızda gelişirler ve becerileri normal gelişim gösteren çocuklar ile aynı sırada kazanmayabilirler (Kaysılı, 2013; Sacrey vd., 2017). Sosyal iletişim ve etkileşim alanında yaşadıkları sınırlılıklar ile sahip oldukları davranışsal özellikler bu çocukların gelişim ve öğrenmelerini olumsuz yönde etkiler (Kurt, 2009). Aşağıda, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların gelişim ve öğrenmeye yönelik özellikleri listelenmiştir (Christensen vd., 2016; Tohum Otizm Vakfı, 2010; Töret, 2016; Volkmar vd., 2014). Bu özellikleri incelerken unutulmaması gereken önemli bir nokta, tüm alanlarda gözlenen sınırlılıkların boyutunun otizmden etkilenme düzeyi ile doğrudan ilişkili olduğudur. Bu bağlamda, aşağıda listelenen belirtilerin bir kısmı, bazı otizmli çocuklarda çok az düzeyde ya da hiç görülmezken bazılarında daha yoğun olarak görülebilir.

1.4.1. Sosyal ve Duygusal Beceriler

- Çok kısa süreli, alışılmadık biçimde göz kontağı kurmak ya da hiç göz kontağı kurmamak, konuşurken jest ve mimikleri çok az kullanmak ya da hiç kullanmamak, sosyal ortamların gerektirdiği mesafeyi ayarlayamamak (örneğin, başkalarına çok yakın ya da uzak durmak) ve konuşurken alışılmadık ses kalitesi ve vurgu özellikleri göstermek gibi sosyal etkileşim için gerekli sözel olmayan davranışlarda yetersizliklere sahip olmak.
- Çok az sayıda arkadaşa sahip olmak ya da hiç arkadaş edinememek, kendi yaşıtlarıyla oynamada, konuşmada vb. çok isteksiz davranmak, yalnızca kendisinden küçük ya da büyük kişilerle etkileşmek, belirli kişilerle, yalnızca özel ilgilere dayalı olarak etkileşimde bulunmak ve grup içerisinde etkileşimde bulunmada güçlük gibi yaşa uygun akran ilişkileri geliştirmede yetersizliklere sahip olmak.
- Yaşıtlarının genellikle aile üyeleriyle ya da arkadaşlarıyla birlikte yaptığı pek çok etkinliği (örneğin; yemek yemek, oyun oynamak) yalnız başına yapmayı tercih etmek, belirli olay ya da durumlara başkalarının dikkatini çekme çabası göstermemek (örneğin, bir şey başardığında başkalarıyla paylaşmamak) ve sözel övgü karşısında tepki vermemek gibi başkalarıyla zevk, başarı ya da ilgi paylaşımında sınırlılıklara sahip olmak.
- Başkalarının ilgisi karşısında tepkisiz kalmak, birisi kendisine seslendiğinde ya da kendisiyle etkileşim kurmak istediğinde tepki vermemek, duymuyormuş ya da fark etmiyormuş gibi davranmak, ortama birinin girmesi, ortamdan birinin çıkması, birinin konuşmaya başlaması gibi, başka çocukların çok ilgisini çeken bazı olaylar karşısında ilgisiz kalmak; böyle durumlarda, gülümseme gibi hoşnutluk ya da ağlama gibi hoşnutsuzluk ifadeleri göstermemek.

- Mutlu, kızgın, üzgün gibi temel duygu durumlarına ilişkin başkalarının sergilediği yüz ifadelerini ve vücut hareketlerini anlamada ve kendi duygularını ifade etmede güçlüklere sahip olmak.
- İnanç, niyet, istek, bilgi gibi zihinsel durumları kendisiyle ve başkalarıyla ilintilendirme ve başkalarının farklı inanç, istek ve niyetlere sahip olabileceğini anlama becerisi olarak tanımlanan zihin kuramı (Kana vd., 2014; Kaysılı, 2013; Premack and Woodruff, 1978) gelişiminde sınırlılıklara sahip olmak.

1.4.2. Dil ve İletişim Becerileri

- İki yaşından büyük olup da tek bir sözcük bile söylememek, üç yaşından büyük olup da iki sözcüklü basit ifadeler kullanmamak, konuşmaya başladıktan sonra basit bir dilbilgisi yapısı kullanmak ya da belli yanlışları tekrarlamaya devam etmek gibi dil gelişimde gecikmelere sahip olmak.
- Karşılıklı konuşma başlatmada, sürdürmede ve sonlandırmada sınırlılık ve konuşma konularında seçici davranma (Örneğin, özel ilgi alanı ile ilgili konular dışındaki konularda çok zor ve isteksiz olarak konuşmak) gibi iletişim sınırlılıklarına sahip olmak.
- Göz kontağı kurma, verilen yönergeleri yerine getirme ve verilen etkinliği ya da görevi tamamlama gibi becerilerde sınırlılıklara sahip olmak.
- Başkalarının kendisine söylediklerini yinelemek, televizyondan duyduklarını ya da kitaplardan okuduklarını, ilişkisiz zamanlarda ve bağlam dışı olarak tekrarlamak, kendisinin uydurduğu ya da yalnızca kendisine anlam ifade eden sözleri yinelemek, ciddi ve resmi konuşma gibi sıradışı ve yineleyen dil kullanmak.
- İşlevine uygun jest kullanmada güçlük yaşamak (Örneğin, sınırlı sayıda ve nadiren jest kullanmak).
- Anlamlı ses, hece, sözcük üretim çeşitliliği ve sıklığında düşüklük, ünsüz seslerin ünlü seslere oranla daha düşük sıklıkla ve kalitede üretilmesi ve sıra dışı ses kalitesi gibi sesbilgisel gelişimde sınırlılıklara sahip olmak.
- Seslerin amaçlı iletişim kurmak amacıyla kullanımında ve sözcükler veya cümlelerin konuşma biçiminde üretilmesinde gecikmeler yaşamak.
- Kendisinden bahsederken ismini kullanmak (Örneğin, "su istiyorum" yerine "Ahmet su istiyor" demek), şahıs zamirlerini birbiri yerine hatalı olarak kullanmak ya da soyut kavramları anlayamama gibi sınırlılıklara sahip olmak.
- Bir konu hakkında diyalog başlatma, sürdürme ve bitirmede güçlükler yaşama ve etkileşim partnerinin söylediği kelime ya da cümleleri tekrar etme.

1.4.3. Davranış Özellikleri

- Bazı konulara karşı aşırı ilgi duymak ve başka konuları dışlayarak sürekli o konularla ilgili konuşmak, belirli sıra dışı konulara (Örneğin, Amazon Ormanlarında yaşayan yılan türleri ya da uçak kazaları) ilgi duymak ve ilgi duyduğu konularla ilgili ince ayrıntıları hatırlamak gibi sınırlı alanda, yoğun ve sıra dışı ilgilere sahip olmak.
- Bazı etkinlikleri her zaman belirli bir sırayla yapmayı istemek ve günlük rutinlerde ortaya çıkan değişiklere aşırı tepki vermek.
- Sıra dışı beden (Örneğin, parmak ucunda yürümek, kendi etrafında dönmek, oturduğu yerde sallanmak) ve el hareketleri (Örneğin, ellerini sallamak, parmaklarını gözlerinin önünde hareket ettirmek, ellerini farklı biçimlerde tutmak) yapmak.
- Nesneleri sıra dışı amaçlarla kullanmak (Örneğin, oyuncak arabanın tekerleklerini çevirmek ya da oyuncak bebeğin gözlerini açıp kapamak), nesnelerin duyusal özellikleriyle aşırı ilgilenmek (Örneğin, eline aldığı her nesneyi koklamak ya da gözlerinin önünde tutup incelemek), hareket eden nesnelere aşırı ilgi göstermek (Örneğin; Pervane gibi dönen nesneleri uzun süre izlemek) ve bazı sıra dışı nesnelere saplantılı bir şekilde bağlanmak.
- Ebeveyn ve akranları ile olan ilişkilerini ve günlük yaşantılarını olumsuz yönde etkileyebilecek kendisine ve başkalarına zarar verebilecek problem davranışlara sahip olmak.
- Gece uykusuna karşı direnç göstermek, uyku kaygısı, uyku süresinin azlığı ya da çokluğu, gece uyanmaları ve erken çocukluk döneminde gerekli olan gündüz uykusunun çok kısa olması ya da hiç olmaması gibi uyanık kalan zamanlardaki davranışları olumsuz yönde etkileyebilecek uyku problemlerine sahip olmak.
- Yemek yemeyi reddetmek, sınırlı sayıda yiyecek yemek, belirli bazı renkteki ya da dokudaki yiyeceği yemeği reddetmek, her zaman aynı tabakla aynı kaşık ya da çatalı kullanarak yeme eğilimi gibi yemek yeme problemlerine sahip olmak.

1.4.4. Duyusal Özellikleri

- Belirli görsel uyaranlara yönelik duyarlılığa sahip olmak (Örneğin, parlak, ışıklı, hareket eden nesneleri uzun süre izleme).

- Yüksek ses duyduğunda elleri ile kulaklarını kapatmak ya da konuşma seslerini ayırt etmede yetersizlik gibi işitsel duyu özelliklerine sahip olmak.
- Aşırı sıcağı ya da soğuğu hissetmemek, parlak, köşeli, tırtıklı ya da simetrik nesnelere dokunmayı istemek gibi dokunma duyu özelliklerine sahip olmak.
- Sadece belirli dokulardaki yiyecekleri yemek, hep aynı tür yiyecekleri yemek, katı yiyecekleri çiğnememek, oldukça acı yiyecekleri yemek gibi tat alma duyusu ile ilgili özelliklere sahip olmak.
- Vücut ter kokusunu ya da diğer ağır kokuları fark etmemek, yoğun yakıt kokusunun olduğu ortamlarda uzun süre bulunmayı istemek gibi koklama duyusu ile ilgili özelliklere sahip olmak.

1.4.5 Bilişsel Beceriler

- Dersler, sınıf etkinlikleri ve rutinleri içerisinde dikkati odaklama ve sürdürme ile ilgili sınırlılıklara sahip olmak.
- Çalışan bellek işleyişinde sınırlılıklara sahip olmak.
- Kendi güçlü ve zayıf yanlarının farkında olma, kendi davranışlarının farkında olma, davranışlarını izleme ve kontrol etme gibi üst bilişsel becerileri kullanmada sınırlılıklara sahip olmak.
- Özellikle, fen, matematik ve dil derslerinde, beklenen düzeyin altında bir akademik performansa sahip olmak.
- Çözümleme, özellikle sosyal içerikli öykülerde okuduğunu anlama ve okunabilir yazı yazma problemlerine sahip olmak.
- Dört işlemden birini ya da birkaçını kullanmayı gerektiren problemleri çözmede sınırlılıklara (Örneğin, problemi işlem sırasına uygun olarak çözme ya da dört işlem işaretlerini doğru okuma ve anlama ile ilgili sorunlar) sahip olmak.

1.4.6. Oyun Becerileri

- Senaryolu ve sembolik oyunlar oynamada sınırlılıklara sahip olmak.
- Arabaları sıraya dizmek, yapboz parçalarının arka ya da ön yüzlerine dokunmak gibi oyuncaklar ile amaçlarına uygun olmayan şekillerde oynamak.
- Sosyal oyunlara ilgi göstermemek ve katılmamak.

1.5. Ülkemizde Özel Eğitim ve Otizm ile İlgili Sayısal Durum

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2017 yılında yayınladığı Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016/2017 (1. Dönem) verilerine göre, resmi ve özel özel eğitim kurumlarına ait istatistiksel bilgiler aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir (MEB, 2017). Bu bağlamda, örgün eğitim veren 1.279 resmi özel eğitim okulu ve bu okullarda toplam 7.647 derslik bulunmaktadır. Bu derslikler de 17.352 öğretmen görev yaparken, 31.560'ı kız, 54.802'si erkek, toplam 86.362 öğrenci öğrenim görmektedir. Ayrıntılı bilgi için Tablo 1.1.'e bakınız.

2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 29 özel özel eğitim okulunda ise 317 derslik bulunmaktadır. Bu okullarda, 203 öğretmen görev yaparken toplam 115 öğrenci (59 erken, 56 kız) öğrenim görmektedir. Ayrıntılı bilgi için Tablo 1.2.'ye bakınız.

Tablo 1.1. Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Resmi Özel Eğitim Kurumlarında Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı

Okul Türü	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı	Derslik Sayısı
		Kız	Erkek	Toplam		
Özel eğitim okulu bünyesinde anasınıfları	132	364	664	1.028	342	242
İlkokul (işitme engelliler)	42	288	440	728	215	323
Ortaokul (işitme engelliler)	42	611	922	1.533	593	283
İlkokul (görme engelliler)	17	205	287	492	167	123
Ortaokul (görme engelliler)	17	281	418	699	259	177
İlkokul (ortopedik engelliler)	3	146	180	326	46	35
Ortaokul (ortopedik engelliler)	3	220	246	466	53	17
İlkokul (hafif düzey zih. engelliler)	36	265	454	719	188	239
Ortaokul (hafif düzey zih. engelliler)	43	548	952	1.500	475	102
Özel eğitim uygulama merkezi (I. kademe)	278	2.849	5.145	7.994	2.034	2.377
Özel eğitim uygulama merkezi (II. kademe)	273	2.564	4.822	7.386	1.943	736
Özel eğitim sınıfı (ilkokul)	-	7.258	12.839	20.097	-	-
Özel eğitim sınıfı (ortaokul)	-	7.993	12.797	20.790	-	-
Özel eğitim meslek lisesi (ortopedik engelliler)	2	53	73	126	78	12
Özel eğitim meslek lisesi (işitme engelliler)	21	209	291	500	978	252
Özel eğitim iş uygulama merkezi (III. kademe)	230	3.462	6.374	9.836	5.051	1.610
Özel eğitim mesleki eğitim merkezi (III. Kademe – görme engelliler)	2	18	21	39	30	-
Özel eğitim mesleki eğitim merkezi (III. Kademe – zihin engelliler)	138	4.226	7.877	12.103	4.900	1.119
TOPLAM	**1.279**	**31.560**	**54.802**	**86.362**	**17.352**	**7.647**

Tablo 1.2. Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Özel Özel Eğitim Kurumlarında Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı

Okul Türü	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı	Derslik Sayısı
		Kız	Erkek	Toplam		
Özel eğitim ilkokulu	19	29	42	71	179	258
Özel eğitim ortaokulu	10	27	17	44	24	59
TOPLAM	**29**	**56**	**59**	**115**	**203**	**317**

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kaynaştırma eğitimi veren okullara ilişkin verilere bakıldığında, 2016-2017 eğitim öğretim yılı içerisinde tüm kademelerde toplam 219.728 öğrencinin kaynaştırma sınıflarında öğrenim gördüğü görülmektedir. Ayrıntılı bilgi için Tablo 1.3.'e bakınız.

Tablo 1.3. Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Kaynaştırma Eğitimi Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı

Okul Türü	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı	Derslik Sayısı
		Kız	Erkek	Toplam		
Kaynaştırma eğitimi (anaokulu)	-	575	1.133	1.708	-	-
Kaynaştırma eğitimi (ilkokul)	-	29.068	49.961	79.029	-	-
Kaynaştırma eğitimi (ortaokul)	-	40.165	65.168	105.333	-	-
Kaynaştırma eğitimi (lise)	-	12.688	20.970	33.658	-	-
TOPLAM	**-**	**82.496**	**137.232**	**219.728**	**-**	**-**

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2015-2016 eğitim-öğretim yılı verilerine göre, Türkiye genelinde otizmli çocuklar için açılmış 2.276 özel eğitim sınıfı bulunmaktadır. Bu özel eğitim sınıflarının, 1.417'si ilkokul düzeyinde ve 859'u ise ortaokul düzeyindedir. Bu sınıflarda öğrenim gören öğrenci sayılarına bakıldığında ise, ilkokulda 1.520 erkek, 380 kız, toplam 1.900; ortaokulda 926 erkek, 201 kız, toplam 1.127 öğrenci öğrenim görmektedir. Ayrıntılı bilgi için Tablo 1.4.'e bakınız.

Tablo 1.4. 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Özel Eğitim Sınıfı (Otizmli Çocuklar) Şube ve Öğrenci Sayıları

	Şube Sayısı	Öğrenci Sayısı		
		Erkek	Kız	Toplam
Otizmli Çocuklar Özel Eğitim Sınıfı (İlkokul)	1.417	1.520	380	1.900
Otizmli Çocuklar Özel Eğitim Sınıfı (Ortaokul)	859	926	201	1.127
TOPLAM	**2.276**	**2.446**	**581**	**3.027**

2015-2016 eğitim öğretim yılı verilerine göre, okulöncesi eğitim kurumlarında 73 erkek, 16 kız, toplam 89 otizmli öğrenci kaynaştırma eğitimi alırken; ilkokul düzeyinde 1.176 erkek, 203 kız, toplam 1.379 otizmli öğrenci; ortaokul düzeyinde 724 erkek, 129 kız, toplam 853 otizmli öğrenci ve lise düzeyinde 139 erkek, 36 kız, toplam 175 otizmli öğrenci kaynaştırma eğitimi sınıflarında öğrenim görmüştür. Ayrıntılı bilgi için Tablo 1.5.'e bakınız.

Tablo 1.5. 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı İlkokul - Ortaokul ve Okulöncesi Kaynaştırma Eğitimi Alan Otizmli Öğrenci Sayıları

	Erkek	Kız	Toplam
Okulöncesi - Kaynaştırma Eğitimi Alan Otizmli Öğrenci Sayısı	73	16	89
İlkokul- Kaynaştırma Eğitimi Alan Otizmli Öğrenci Sayısı	1.176	203	1.379
Ortaokul - Kaynaştırma Eğitimi Alan Otizmli Öğrenci Sayısı	724	129	853
Ortaöğretim - Kaynaştırma Eğitimi Alan Otizmli Öğrenci Sayısı	139	36	175
TOPLAM	**2.112**	**384**	**2.496**

Bölüm 2

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNDA TARAMA, TANILAMA VE DEĞERLENDİRME

Tüm özel gereksinim gruplarında olduğu gibi otizm spektrum bozukluğunda da erken tanılama çok önemlidir. Erken tanılama otizmli çocukların müdahale programlarına erken dâhil olmalarını ve gelişimsel dönem içerisinde bu müdahalelerden mümkün olduğunca uzun süre ve yoğunlukta faydalanmalarına olanak sağlar. Bu nedenle tanılama ve değerlendirme sürecinde, sistematik tarama (farkına varma), tanılama ve değerlendirme amacıyla kullanılan ölçümleme araçlarının niteliği oldukça önemlidir. Bu bölümde, ülkemizde otizmli çocukların dâhil olduğu tarama, tanılama ve eğitsel değerlendirme süreçleri tartışılmış ve diğer bazı gelişmiş ülkelerde, tanılama sonrası sunulacak destek hizmetleri için oluşturulmuş aile destek birimleri hakkında bilgi sunulmuştur.

2.1. Tarama

Farkına varma ve erken tanılama sürecinin önemli bir adımı olan tarama, gelişimsel olarak risk altındaki çocukları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bir dizi eylemleri içermektedir. Otizmli çocuklar açısında ise tarama, risk altında olan çocukları belirlemek veya onları akranlarından ayırt etmek olarak tanımlanabilir (Aksoy ve Şahin, 2016). Alan yazında otizm riski taşıyan çocukların iki düzeyli bir tarama modeli kullanılarak belirlenmesi önerilmektedir (Aksoy ve Şahin, 2016; Sucuoğlu, 2012).

1. Düzey Tarama: Tüm bebek ve çocukların herhangi bir neden aranmaksızın bazı standart değerlendirme araçlarıyla değerlendirildiği tarama düzeyidir (Aksoy ve Şahin, 2016). Bu düzeyde, ülkemizde yaygın olarak kullanılan üç değerlendirme aracı bulunmaktadır:

- *Denver Gelişimsel Tarama Testi II (Yalaz, Anlar, & Bayaoğlu, 2010),*
- *Ankara Gelişim Tarama Envanteri (Savaşır, Sezgin, & Erol, 2006) ve*
- *Gazi Erken Gelişimi Değerlendirme Aracı (Temel, Ersoy, Avcı ve Turla, 2004).*

Bunların dışında son dönemlerde, Age and Stages Questionnaires (ASQ) olarak bilinen ve Türkçe uyarlaması Kapçı, Küçüker ve Uslu (2015) tarafından yapılan Erken Gelişim Evreleri Envanteri (EGE) de kullanılmaktadır. Amerikan Çocuk Doktorları Akademisi, erken çocukluk dönemindeki bütün çocukların 9. aydan itibaren rutin ve sistematik bir şekilde taranmasını önermektedir (Aksoy ve Şahin, 2016).

2. Düzey Tarama: Gelişiminde gecikmeler olan ve otizm riski taşıyan çocukların otizme özgü geliştirilmiş tarama araçları kullanılarak otizmin tipik özellikleri bakımından değerlendirildiği tarama düzeyidir (Sucuoğlu, 2012). İkinci düzey taramanın amacı, otizm riski taşıyan ve kapsamlı değerlendirmeye tabi tutulması gereken çocukları belirlemektir. Bu amaçla ülkemizde yaygın olarak kullanılan iki ölçek bulunmaktadır:

- *Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği (CHAT; Kabil, 2005)*
- *Değiştirilmiş Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği (M-CHAT; Yıkgeç, 2005)*

Ayrıca alan yazında, henüz psikometrik özellikleri incelenerek ülkemize uyarlaması yapılmamış birçok araç bulunmaktadır (Aksoy ve Şahin, 2016):

- *Early Screening of Autistic Traits Questionnaire (ESAT; Swinkels vd., 2006)*
- *Communication and Symbolic Behavior Scales (CSBS; Wetherby & Prizant, 1993)*
- *Persasive Development Disorder Screening Test I and II (Siegel, 2004)*
- *Social Communication Questionnaire (SCQ; Lord & Rutter, 2003) ve*
- *Screening Tool for Autism in Two-Year-Olds (STAT; Stone, McMahon & Henderson, 2008)*

Bu tarama araçlarının Türkçe'ye uyarlanma ile geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması ve yaygınlaştırılması ile Türkçe özgün tarama araçlarının geliştirilmesi otizm riski taşıyan çocukların daha erken belirlenmesine ve kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine katkıda bulunacaktır.

Ülkemizde ulusal bir tarama sistemi olmadığı ve taramalar sistematik bir şekilde yapılmadığı için bu süreçte sorumluluk öncelikle aile, sağlık personelleri ve okulöncesi sınıflarında görev yapan öğretmen ve eğitmenlere düşmektedir. Özellikle sistemin içinde yer alan sağlık personeline ve okulöncesi eğitiminde görev yapan eğitimcilere, otizmde erken tanının önemi nedeniyle, rutin tarama yapılması ve ailelerin bilgilendirilmesi yönünde sorumluluk verilmelidir. Bu bağlamda, ülkemizde ulusal tarama sisteminin oluşturulması amacıyla yasal ve yönetsel düzenlemelere gereksinim duyulmaktadır.

Ülkemizde, ulusal bir tarama sistemi olmamasına rağmen, özellikle Tohum Otizm Vakfı'nın girişimleriyle geniş kapsamlı tarama çalışmaları yapılmakta ve ulusal tarama sisteminin kurulması için adımlar atılmaktadır. Örneğin, 2006 yılında, Avrupa Birliği'nden alınan hibe ile Sağlık Bakanlığı ile işbirliği yapılarak yürütülen 'Otizm Tarama Projesi' ile beş pilot ilde (İzmir, Bursa, Adana, Kocaeli ve Gaziantep) 46.000 çocuk (18-36 aylık) M-CHAT ve CHAT testleriyle taramadan geçirilmiştir. Bu taramalar sonucunda yüksek otizm riski taşıdığı belirlenen çocuklar, bu illerde bulunan devlet ya da üniversite hastanelerinin çocuk ruh sağlığı bölümlerine yönlendirilmiştir.

Tohum Otizm Vakfı liderliğinde 2016 yılında başlatılan İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, İstanbul Halk Sağlığı Müdürlüğü ve İstanbul Büyükşehir Belediyesi işbirliği ile yürütülen "Otizmde Tarama, Tanılama ve Eğitim Modelinin Geliştirilmesi" Projesi kapsamında 18-36 aylık çocukların otizm riski açısından taranması ve tanılanması, otizm tanısı almış 0-6 yaş aralığındaki çocukların eğitim sisteminde yer almaları konusunda çalışmalar yapılmaktadır. Kurulacak olan modelde, sağlık, eğitim ve sosyal hizmet alanlarında çalışan kurumlar arasındaki koordinasyon ve iletişimin artırılması ve bir çocuğun otizm riski taramasının gerçekleştirilmesi, tanı alması, ailesine psikolojik destek sunulması, otizmli çocuğa nitelikli eğitim sunulması aşamalarının bütüncül bir yaklaşımla gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir.

2.2. Tanılama

Birinci düzey tarama sonucunda gelişimsel olarak risk altında olduğu tespit edilen çocuklar ile ikinci düzey tarama sonucu otizm riski taşıdığı belirlenen çocuklar ayrıntılı

değerlendirme faaliyetlerini de içine alan tanılama sürecine girerler. Tanı koyma eylemiyle sonuçlanan bir süreci (Ölçümleme ve diğer veri toplama girişimleri) betimleyen tanılama, bireyin içinde bulunduğu durumu adlandırmadır (Teşhis) (Kargın, 2007). Tanılama, otizm riski taşıyan çocuklar için ise DSM-5 kriterleri dikkate alınarak teşhis koyma (tıbbi değerlendirme) süreci olarak tanımlanabilir (Aksoy ve Şahin, 2016). Otizmli çocuklara tanı koyma ve sınıflandırma görevi, ülkemizde ve diğer ülkelerde tıp alanında (psikiyatri ve nöroloji) eğitim almış doktorlar tarafından DSM-5 ya da Uluslararası Tanı Sınıflaması (ICD-10) kriterleri dikkate alınarak yapılmaktadır.

Otizmli çocukları tanılama sürecinde, çocuk hakkında bilgi edinmek amacıyla farklı bilgi kaynakları ve veri toplama yöntemleri kullanılmalıdır. Bu bağlamda, tanı koyma amacıyla, çocuğun gelişimsel özellikleri hakkında bilgi toplamak için gelişimsel ve otizm odaklı standardize edilmiş değerlendirme araçlarının uygulanmasına ek olarak, çocuğun davranışlarının klinik, ev ve okul gibi farklı ortamlarda gözlemlenmesi ve çocuğun birincil bakımından sorumlu yetişkinler (Örneğin, ebeveyn, kardeş, bakıcı, öğretmen) ile görüşmeler yapılması gerekmektedir.

Ülkemizde, tanılama sürecinde kullanılmak üzere uluslararası düzeyde araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve Türkçe'ye uyarlanmış bazı değerlendirme araçları bulunmaktadır (Aksoy ve Şahin, 2016):

- *Gilliam Otistik Bozukluk Dereceleme Ölçeği-2* (Diken, Ardıç, Diken ve Gilliam, 2012)
- *Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği - CARS* (İncekaş, 2009; Sucuoğlu vd., 1996)
- *Otizm İçin Davranış Gözlem Ölçeği* (Sucuoğlu, Öktem, Akkök ve Gökler, 1996)
- *Otizm Spektrum Anketi* (Köse vd., 2010)
- *Otizm Davranış Kontrol Listesi* (Yılmaz-Irmak, Tekinsav-Sütçü, Aydın ve Sorias, 2007).

Bunların dışında uluslararası alan yazında yer alan ve henüz Türkçe'ye uyarlaması yapılmamış tanılama amacıyla kullanılabilecek birçok araç bulunmaktadır (Aksoy ve Şahin, 2016):

- *Autism Diagnostic Interview-Revised* (ADI-R; Rutter, Le Couteur, & Lord, 2003),
- *Autism Diagnostic Observation Schedule-Generic* (ADOS-G; Rühl & Delmo, 1998)

İsmi geçen geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ve otizmi doğru şekilde tanılamaya yardımcı oldukları araştırmalarca kanıtlanmış değerlendirme araçlarının uyarlama yoluyla ülkemize kazandırılması ya da ülkemizdeki araştırmacılar tarafından tanılama amacıyla kullanılabilecek yeni araçların geliştirilmesi, otizmli çocukların doğru ve erken tanılanmalarına önemli katkılar sağlayacaktır.

Ülkemizde, son yıllarda, farkındalık etkinliklerinin yaygınlaşması, otizm konusunda bilgi sahibi uzman sayısının artması ve tanılamaya yardımcı değerlendirme araçlarının geliştirilmesi, otizmli çocukların erken yaşlarda tanılanmalarına katkıda bulunmaktadır. Bu gelişmelere rağmen, otizmli çocukların erken tanılanmalarının istenilen düzeyde olduğunu söylemek oldukça güçtür. Uluslararası düzeyde yapılan çalışmalar, otizmin belirtilerinin 6-12 aylar civarında görülmeye başlayabileceğini ve 24 ay civarında güvenli ve geçerli bir şekilde tanılanabildiğini ortaya koymaktadır (Kleinman vd., 2008; Lord vd., 2006). Amerikan Hastalıkları Kontrol ve Önleme Merkezi'nin 2016 yılı verilerine göre, otizmli çocukların tanılanma yaşı ortalaması 46 ay civarındadır (Christensen, 2016).

Otizmli çocukların erken tanılanmalarına ve bilimsel dayanaklı uygulamaları içeren erken müdahale hizmetlerine erişimlerinin sağlanmasına olanak tanımak amacıyla tanılama sürecinde rol alması muhtemel olan (Örneğin, sağlık personeli, okulöncesi sınıflarında görev yapan öğretmenler, aile vb.) uzmanların otizmin belirtileri ve otizmli çocukların özellikleri konularında bilgilerini arttırıcı eğitimler almaları ve tarama/tanılama amacıyla kullanılan ölçekler ile ilgili formatörlük eğitimlerine katılmaları gerekmektedir. Bu bağlamda, sadece otizmli değil, tüm özel gereksinimli çocukların mümkün olduğunca erken tanılanması için, ulusal tarama sistemini de kapsayan ulusal tanılama ve değerlendirme sisteminin oluşturulması gerekmektedir.

2.3. Eğitsel Değerlendirme

Tıbbi tanılama sürecini takiben otizmli çocukların devlet tarafından sunulan özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerinden yararlanabilmeleri için eğitsel değerlendirme süreci başlar. Eğitsel değerlendirme, çocukların davranışsal ve akademik bakımdan yeterliliklerini ve gereksinimlerini belirlemek ve bu özelliklere uygun eğitsel kararlar almak amacıyla gerçekleştirilen veri toplama ve yorumlama süreci olarak tanımlanmaktadır (Gürsel, 2012).

Eğitsel değerlendirme sürecinde, otizmli çocukların eğitsel performans düzeyleri ve gereksinimlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Otizmli çocukların eğitsel performansları

ve gereksinimleri, standardize edilmiş formal değerlendirme araçları ile müfredat temelli ölçme araçları, kontrol listeleri, hata analizi ve doğal ortamlarda etkileşime dayalı doğrudan gözlemler gibi informal yöntemler kullanılarak belirlenmelidir. Ayrıca bu süreçte, otizmli çocukların eğitim ve bakımını üstlenen kişiler ile de görüşmeler yapılmalıdır. Otizmli çocukların gereksinimleri belirlenirken, özellikle otizmin tanı kriterlerinde yer alan sosyal etkileşim, iletişim, stereotipik davranışlar, ortak dikkat ve taklit becerileri gibi alanlar ile bilişsel gelişim, dil ve konuşma becerileri, uyumsal davranışlar ve sosyal-duygusal becerilerin de değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu değerlendirme sonuçları göz önünde bulundurularak, otizmli çocuğun takip edeceği program ile müdahalenin yoğunluğu belirlenir. Otizmli çocukların değerlendirme sürecinde, tanılama bölümünde listelenen değerlendirme araçlarına ek olarak bilişsel, sosyal ve dil-konuşma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik araçlar da kullanılmalıdır.

Ülkemizde, otizmli çocuklar da dahil özel gereksinim tanısı alan tüm çocukların eğitsel değerlendirmeleri Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM)'nde yapılmaktadır. Bu bağlamda, önceki bölümde de belirtildiği gibi, değerlendirme ekibinde RAM müdürü ya da görevlendireceği müdür yardımcısı, RAM özel eğitim hizmetleri bölüm başkanı, rehber öğretmen, özel eğitim sınıf öğretmeni, gezici özel eğitim öğretmeni, çocuğun ebeveyn(ler) i ile çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanları yer alabilmektedir. Gelişimsel özellikleri nedeniyle otizmli çocukların değerlendirilmesi sürecine farklı disiplinlerden birçok uzmanın katılması gerekmektedir (Sucuoğlu, 2012). Bu bağlamda, eğitsel değerlendirme ekibinde dil ve konuşma terapisti, iş-uğraşı terapisti, fizyoterapist ve davranış analisti de yer almalıdır. Belirtilen bu uzmanlık alanları ile ilgili ülkemizde yetişmiş personelin çok az olması ya da hiç olmaması nedeniyle eğitsel değerlendirme faaliyetleri genellikle otizm alanında genel bilgiye sahip olan ancak uzmanlığı olmayan RAM personeli tarafından yukarıda belirtilen değerlendirme etkinliklerinden bir ya da birkaçı kullanılarak yürütülmekte ve bu nedenle otizmli çocuklar hakkında erken müdahaleye temel oluşturacak kapsamlı bilgiler elde edilememektedir. Bu, bazı durumlarda otizmli çocukların gelişimsel düzeylerine uygun olmayan eğitim ortamlarına yönlendirilmelerine ve erken müdahale ile diğer özel eğitim hizmetlerinden yeterli yoğunlukta yararlanamamalarına neden olmaktadır.

2.4. Aile Destek Birimleri

Çocukları özel gereksinim tanısı alan aileler, çocuklarının özel gereksinimini kabullenene kadar şok ve inkâr ile başlayan belirli süreçlerden geçerler (MacCabe, 2008). Ailelerin kabullenme sürecini daha kolay atlatabilmesi ve çocuklarının özel gereksinimini kabullenerek çözüm yolları aramaya başlamalarını kolaylaştıran faktörlerden biri de tanılamadan sonra çocuklarının özel gereksinim durumları ve mevcut özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetleri ile ilgili bilgiye erişim düzeyleridir (Avcıoğlu, 2012). Özellikle teknolojinin gelişmesi ve yaygınlaşması ile birlikte ebeveynler, çocuklarının özel gereksinimi ile ilgili bilgi almak amacıyla interneti kaynak olarak kullanmaktadırlar (Efilti ve Çoklar, 2016). Son yıllarda yapılan birçok araştırma, otizm ve diğer özel gereksinim türleri ile ilgili bilgi sağlayan birçok internet sitesinde yanlış ve eksik bilgilerin olduğunu ortaya koymaktadır (Reichow vd., 2012, 2014; Stephenson, Carter & Kemp, 2012). Bu durum, çocuklarının özel gereksinimleri ve müdahale yöntemleri hakkında bilgi bulmaya çalışan ebeveynlerin yanlış yönlendirilmesine neden olabilmektedir. Bu bağlamda, çocukları bir özel gereksinim tanısı alan ebeveynlerin, tanılamanın hemen ardından başvurabilecekleri, çocuklarının özel gereksinimi ve bu özel gereksinime yönelik özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetleri ile müdahale yöntemleri hakkında doğru ve güncel bilgiler almalarını ve yaşadıkları toplumda çocuklarının eğitimi ve ailelerin dayanışması için mevcut olan kaynakları öğrenmelerini sağlamak amacıyla Rehberlik ve Araştırma Merkezleri, aile sağlık merkezleri, tanılama hizmeti sunan hastaneler ya da üniversitelerin ilgili bölümleri kapsamında aile destek birimlerinin kurulması hem ailelerin kabullenme sürecini kolaylaştıracak hem de özel gereksinimli küçük çocukların uygun özel eğitim hizmetlerinden mümkün olduğunca erken faydalanma olanağını artıracaktır.

Bölüm 3

ÖZEL EĞİTİMDE YASAL DÜZENLEMELER

Özel gereksinimli bireylerin, eğitim hizmetleri başta olmak üzere normal gelişim gösteren bireylerin yararlandığı diğer toplumsal hizmetlerden yararlanabilmeleri bir takım yasal düzenlemeler aracılığıyla olmuştur. Bu bölümde özel gereksinimli bireyler ile ilgili tarihsel akış içerisinde, dünyada ve ülkemizde hayata geçirilmiş önemli yasal düzenlemelere yer verilmiştir.

3.1. Dünyada Yasal Düzenlemeler

Özel eğitim alanı tarihsel olarak en çok Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve daha sonra bazı Avrupa ülkelerinde tartışılmış ve gelişme göstermiştir. Günümüzde özel gereksinimli çocuklar ile ilgili dünyanın en gelişmiş ve kapsamlı yasaları ABD'de bulunmaktadır. ABD'de geliştirilen yasaların birçoğu Türkiye'de ve diğer ülkelerde çıkarılan özel eğitim yasalarına ve düzenlemelerine öncülük ve rehberlik etmiştir. Bu nedenle, bu kısımda, ağırlıklı olarak ABD ve daha sonra da Avrupa'daki yasal düzenlemelere değinilmiştir.

3.1.1. ABD'de Yasal Düzenlemeler

Amerika Birleşik Devletleri, dünya genelinde özel gereksinimli bireylerin eğitimi, müdahale yöntemleri ve uygulama örnekleriyle, özel eğitim alanının liderlik rolüne sahiptir. ABD'nin gelişmiş bir özel eğitim sistemine sahip olmasının temel nedenlerinden biri 1960'lı yıllardan beri geliştirilen ve uygulanan yasal düzenlemelerdir. Aşağıda, bu yasal düzenlemeler ve her yasal düzenlemenin özel eğitim alanına getirdiği yenilikler kronolojik olarak kısaca tartışılmıştır (Kirk vd., 2014; Rakap ve Kalkan, 2017)

40 ÖZEL EĞİTİMDE YASAL DÜZENLEMELER

Halk Yasası 88-164 (PL 88-164): 1963 yılında çıkarılan bu yasa ile özel gereksinimli çocuklarla çalışacak uzmanların eğitilmesi, bu alanda araştırma yapılması ile zihinsel ve gelişimsel yetersizlikler ve işitme yetersizliği alanlarında en iyi uygulamaları kullanan model programların oluşturulması için maddi desteğin sağlanması kararlaştırılmıştır. Bu ilk çabayı, özel gereksinimli çocukların uygun eğitim ortamlarına erişimini garanti altına alan birçok başka yasal düzenleme takip etmiştir. Bu yasal düzenlemeler, federal hükümetin özel gereksinimli çocuklar için destek ve kaynak sağlamadaki sorumluluğunu kabul etmesine ve eyaletlerin kendi yasal sorumluluklarını yerine getirmesine zemin hazırlamıştır.

Rehabilitasyon Yasası 1973'ün 504. Bölümü (PL 93-112): Bu yasa, bireylerin sadece özel gereksinimlerinden dolayı bir etkinliğe katılımlarının engellenmesini yasaklamakta ve özel gereksinimli bireylerin hizmetlere ve programlara erişim konusunda eşit haklara sahip olduklarını vurgulamaktadır. Bu yasanın bir avantajı da, IDEA 2004 kapsamında özel eğitim hizmetlerinden yararlanamayan öğrencilerin, Bölüm 504 altında bu hizmetlerden yararlanabilmesini sağlamasıdır. Okulda başarısız olan, okuldan tekrarlı bir şekilde uzaklaştırma alan ya da kronik davranış problemleri gibi sorunlara sahip öğrenciler, bu yasada yer alan Bölüm 504 kapsamında ek destek hizmetleri alabilmektedirler. Bu yasa, özel ve genel eğitim arasında bir köprü görevi görmektedir ve Müdahaleye Tepki Yaklaşımı'nın ilk adımı olarak görülmektedir.

Halk Yasası 94-142 (PL 94-142): 1975'te onaylanan, PL 94-142 olarak bilinen Özel Gereksinimli Tüm Çocukların Eğitimi Yasası, "özel gereksinimli çocukların devlet okullarında sunulan eğitimden ücret ödemeden yaralanmasını ve bu çocukların bireysel ihtiyaçlarının karşılanması için özel eğitim ve ilişkili hizmetlerin düzenlenmesini" garanti altına almıştır (Özel Gereksinimli Tüm Çocukların Eğitimi Yasası, 1975, s. 35). Bu yasa ile devlet okullarının özel gereksinimli çocuklara ücretsiz ve uygun eğitimi sağlaması (sıfır reddetme), her çocuğun bir özel eğitim programına yerleştirilmeden önce kültürüne ve dilsel geçmişine uygun olarak değerlendirilmesi (adil değerlendirme), her özel gereksinimli çocuk için bir bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanması, özel gereksinimli çocukların mümkün olduğu kadar normal gelişim gösteren akranları ile aynı ortamlarda eğitim alması (en az kısıtlayıcı ortam) ile ebeveynlerin BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) geliştirme sürecine dahil edilmesi ve çocuklarının eğitim kayıtlarına istedikleri zaman erişebilmeleri zorunlu hale gelmiştir. Ek olarak, bu yasa ile birlikte eğitsel kararların adilliğini sağlamak için bir dizi yasal prosedür geliştirilmiştir.

Halk Yasası 99-457 (PL 99-457): 1975 yılında çıkarılan Özel Gereksinimli Tüm Çocukların Eğitimi Yasası'ndan sonra, erken müdahalenin hem özel gereksinimli küçük çocuklar hem de aileleri için çok önemli olduğu araştırmalar tarafından ortaya konmuş ve bu nedenle hükümete yasanın küçük çocukları da kapsaması için baskı yapılmaya başlanmıştır. Yasa, 1986 yılında revize edilmiş ve bu yeni versiyonda özel gereksinimli

çocuklar ve ailelerinin özel eğitim hizmetlerinden doğumdan itibaren yararlanmalarına olanak sağlanmıştır.

Özel Gereksinimli Amerikalılar Yasası, 1992: Özel Gereksinimli Amerikalılar Yasası 1992 (PL 101-336), 1964 yılında çıkarılan Kamu Hakları Kanunu ile tüm vatandaşlara ırka, renge, ulusal kökene, cinsiyete ya da dini görüşe bakılmaksızın verilen kamu haklarının özel gereksinimli bireyler için de güvence altına alınmasını sağlamıştır. Bu yasa ile özel gereksinimli bireylere yönelik haksız ayrımcılığın önlenmesi amaçlanmıştır ve korumalı iş yerlerinin özel gereksinimli bireyler için gerekli düzenlemeleri yapması zorunlu hale gelmiştir.

Halk Yasası 107-110 (NCLB; Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın 2001): NCLB, spesifik olarak özel gereksinimli çocuklar için düzenlenmemiş olsa bile, bu çocukların eğitimlerini önemli bir şekilde etkilemiştir. Yasanın amacı, okulları ve eğitimcileri, öğrencilerin belirli bir beceri düzeyini yakalamalarında sorumlu tutmaktır. NCLB Yasası, okulların etkili olduklarını test sonuçlarıyla kanıtlamaları zorunluluğunu getirmiştir. NCLB Yasası, öğretmenlerin niteliklerinin artırılmasının önemini vurguladığı gibi, özelde dezavantajlı ailelerden gelen ya da bir özel gereksinime sahip olan öğrencilerin genelde ise tüm öğrencilerin akademik gelişimlerini desteklemek amacıyla sınıflarda bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanılmasını zorunlu kılmıştır (Boyd, Kucharczyk, & Wong, 2016; Kretlow & Blatz, 2011; Rakap, 2016; Yell, Drasgow & Lowrey, 2005).

Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimi Yasası 2004 (IDEA 2004): IDEA 2004, daha önce çıkarılmış Özel Gereksinimli Tüm Çocukların Eğitimi Yasası'nın (PL 94-142) geliştirilerek yeniden Meclis'ten geçirilmiş halidir. IDEA 2004 ile özel gereksinimli çocuklar ile çalışan uzman ve öğretmenlerin eyalet sertifika ya da lisansına sahip olmaları zorunlu hale gelmiştir. Ek olarak, BEP'lerin (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı), araştırma temelli öğretimsel uygulamaları, bilişsel davranışsal müdahaleleri ve erken müdahaleyi yansıtması, yardımcı teknoloji kullanım planı ile alternatif değerlendirmeye tabi tutulacak özel gereksinimli çocuklar için kısa dönemli amaçlar içermesi ve 16 yaşına giren uygun durumda olan öğrenciler için geçiş planı içermesi gerekli kılınmıştır.

Bu yasal düzenlemenin anahtar özelliklerinden birisi, yüksek kalite özel eğitim hizmetleri için gerekli maddi desteği sağlamış olmasıdır. Bu yasa, özellikle, özel eğitimcilerin ve özel eğitimcileri eğiten yükseköğretim personelinin eğitilmesini ve araştırma bulgularının sınıflardaki uygulamalara yansıtılmasını desteklemiştir. Ek olarak, yasa, teknik yardım projeleri ile aile eğitim girişimlerine de maddi destek sağlamıştır. Kısacası, bu yasa, modern bir özel eğitim sisteminin işleyişi için gerekli olan altyapıyı oluşturmuştur.

Rehabilitasyon Yasası Bölüm 504, Özel Gereksinimli Amerikalılar Yasası ve IDEA 2004, Amerikan toplumunun, özel gereksinimli çocukların eğitsel kaynaklara eşit erişim hakkına sahip olması ve bu çocukların sadece özel gereksinimleri nedeniyle ayrımcılığa maruz bırakılamayacağı konusundaki kararlılığını göstermektedir.

3.1.2. Avrupa'da Yasal Düzenlemeler

Her ne kadar Avrupa'da özel gereksinimli çocuklar ile ilgili yasal ve sistemsel gelişmeler ABD'deki kadar gelişmiş ve kapsamlı olmasa da Avrupa'da özel eğitimin gelişiminde, "Nirje'nin normalleştirme kavramını ortaya atması (Nirje, 1969; Perske, 2004)" gibi mihenk taşı olan bazı önemli gelişmeler olmuştur. Avrupa'daki birçok ülkede özel gereksinim gruplarının sınıflandırılması ve tanımlanması ile özel eğitim sistemleri arasında farklılıklar bulunmaktadır (European Agency for Development in Special Needs Education, 2016).

Birçok Avrupa ülkesinde, kaynaştırma eğitimi ya da bütünleştirme, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, okulöncesi eğitim, iş hayatına geçiş ve aile eğitimi gibi benzer alanlarda hemen hemen eş değer çalışmalar yürütülmektedir (European Agency for Development in Special Needs Education, 2016). Ancak, bu çalışmaların birçok ülkede farklı bir yoğunlukta uygulanması, yasal düzenlemelerde bu yapıların yetersiz betimlenmesi ya da hiç yer almamasından kaynaklanmaktadır.

Avrupa ülkelerinin özel gereksinimli bireyler ile ilgili yasal düzenlemelerini biçimlendiren birçok gelişme olmuştur. 1948 yılında yayınlanana İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, özel gereksinimli bireyler de dahil herkesin eğitim hakkına sahip olduğunu ve ilköğretimin zorunlu ve ücretsiz olması gerektiğini vurgulamıştır. UNESCO tarafından 1960 yılında yayınlanan Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme ırk, renk, cinsiyet, dil, din, köken, politik görüş ve ekonomik durum gibi özelliklerin eğitimden eşit yararlanmanın önünde bir engel olmaması için gerekli önlemlerin alınması gerektiğini belirtmiştir. 1966 yılında yayınlanan Birleşmiş Milletler Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi eğitime erişilebilirliğin arttırılmasını, zorunlu eğitimin ve ailelerin çocuklarının eğitimi ile ilgili haklarının güvence altına alınmasını öngörmüştür (Çitil, 2013; MEB, 2013).

Birleşmiş Milletler (BM), 1971 ve 1975 yıllarında doğrudan özel gereksinimli bireylerin haklarını ilgilendiren iki bildiri yayınlamıştır. Bunlardan ilki, BM Zihinsel Engelli Bireylerin Hakları Bildirisi, zihinsel engelli bireylerin kabiliyet ve potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilmek için uygun eğitim, rehabilitasyon ve rehberlik alma hakkının olduğunu vurgularken, ikincisi, BM Engelli Hakları Bildirgesi ile toplumun her kesiminde görülen ayrımcılığa son verilmesi amaçlanmış, başta özel gereksinimli bireylerin eğitimi olmak üzere diğer sosyal haklarının verilmesi ve özellikle de erişilebilirlik ve istihdamları üzerinde durulmuştur (MEB, 2013).

1981 yılında UNESCO tarafından yayınlanan Sundberg Bildirgesi ile özel gereksinimli bireylerin eğitim, kültür ve bilgiye tam erişimlerinin sağlanması için gerekli önlemlerin alınması, özel gereksinimli bireylerin ailelerine gerekli destek hizmetlerinin sunulması, eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerine aile katılımının sağlanması, özel gereksinimli bireyler için yaşam boyu eğitim programlarının geliştirilmesi ile mesleki eğitim ve rehabilitasyon desteklerinin sağlanması vurgulanmıştır. Ek olarak bildirgede, özel gereksinimli bireylerin topluma entegrasyonu için gerekli önlemlerin alınmasının, özel gereksinimli

bireyler ile çalışan uzmanların niteliklerinin artırılmasının ve eğitim ortam ve materyallerinin özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesinin önemi vurgulanmıştır (MEB, 2013).

BM tarafından 1982 yılında faaliyete geçirilen Engelliler İçin Dünya Eylem Planı, özel gereksinimli bireylerin sosyal hayata ve kalkınma sürecine tam ve etkin katılması konusunda destek sağlanmasını, özel gereksinimli bireylere sağlanan hakların ve onurlarının korunmasına yönelik çabaların arttırılmasını ve özel gereksinimli bireylerin eğitim, istihdam, bilgi edinme, ürün ve hizmetlere erişimlerinin arttırılmasını amaçlamıştır. 1989 yılında yürürlüğe giren Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, özel gereksinimli çocukların eğitim, rehabilitasyon hizmetleri, işe hazırlık programları ile dinlenme olanaklarından etkin olarak yararlanmasını sağlamak için gerekli tedbirlerin alınması hususları üzerinde durmuştur (MEB, 2013).

UNESCO tarafından 1990 yılında Herkes İçin Eğitim Dünya Bildirgesi ve 1994 yılında Salamanca Bildirisi yayınlanmıştır. Bu iki bildirgede de, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranları ile aynı ortamlarda eğitim alması vurgulanmıştır. Bu bağlamda, Herkes İçin Eğitim Dünya Bildirgesi'nde "Genel öğretim sistemine tam katılım, uygun olan her durumda ilk seçenek olarak kabul edilmeli ve tüm öğretim kurumları engelli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak durumda olmalıdır" ifadesi yer almaktadır. Salamanca Bildirisi ise ayrımcı tutumla mücadele, engelli ve engelsiz tüm bireyleri kucaklayan bir toplumun oluşturulması konularında bütünleştirmeye dayalı bir eğitim anlayışını önermiştir. Avrupa Konseyi'nin 31 Mayıs 1990 tarihinde yetersizliği olan çocukların ve gençlerin genel öğretim sistemine katılımı ile ilgili aldığı karar da kaynaştırma eğitiminin önemi ve yaygınlaşması açısından oldukça önemlidir (MEB, 2013).

BM tarafından 1996 yılında yayınlanan Özürlülük Strateji Belgesi, Avrupa Birliği kapsamında özel gereksinimli bireylere ilişkin hak ve politikaların belirlenmesinde izlenecek metodolojiye ilişkin hazırlanan ilk belge olma özelliğini taşımaktadır. Avrupa Konseyi 2000 yılında ise, yetersizlikten etkilenmiş bireyler için "Engelsiz Avrupa" isimli bir tebliğ yayımlamıştır. Bu tebliğde, yetersizliği olan bireylerin erişebilirliği ile ilgili kapsamlı stratejilere yer verildiği görülmektedir. 2003 yılında yayınlanan BM Özürlülük İçin Fırsat Eşitliği Belgesi'nin yetersizlikten etkilenmiş bireyler için fırsat eşitliği ile ilgili aldığı karar, bu bireylerin toplumsal yaşamın tüm alanlarında karşılaştıkları engellerin tanımlanması gerektiğini ve fırsat eşitliğinden yararlanabilmelerinin önündeki engellerin ortadan kaldırılmasını vurgulamaktadır. BM tarafından 2006 yılında yayınlanan toplam 50 maddeden oluşan Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme, üye devletlere engelliliğe karşı ayrımcılığı ortadan kaldırmak ve engelli bireylerin yaşam standartlarını yükseltmek gibi sorumluluklar yüklemektedir (MEB, 2013).

Avrupa Konseyi Engeliler Eylem Planı, 2006-2015 yılları arasında Avrupa'da engelli bireylerin yaşam kalitesini, engelli bireylere yönelik tanı, tedavi, rehabilitasyon, meslek edindirme, ulaşılabilirlik, bütünleştirme gibi pek çok konuda tavsiye kararları alarak ve

bu kararları uygulayarak yükseltmeyi amaçlamıştır. 2010-2020 Avrupa Birliği Engellilik Stratejisi Belgesi ise, Avrupa Birliği bünyesinde erişilebilirlik, katılım, eşitlik, istihdam, eğitim, sosyal koruma, sağlık gibi konulara öncelik verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (MEB, 2013).

Özetle, 1970'li yıllardan günümüze kadar Avrupa Birliği, Birleşmiş Milletler ve UNESCO kapsamında özel gereksinimli bireylerle ilgili ülkemizdeki yasal düzenlemeleri ve uygulamaları da dolaylı olarak etkileyen birçok karar alınmıştır. Bu kararlar, dünyanın birçok ülkesinde özel gereksinimli bireyler ile ilgili yasal düzenlemelerin gelişmesine katkıda bulunmuştur.

3.2. Türkiye'de Yasal Düzenlemeler

Ülkemizde özel eğitim ile ilgili yasal düzenlemeler tüm dünyada olduğu gibi siyasal ve toplumsal gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkmıştır. Bu kısımda ülkemizde, doğrudan ya da dolaylı olarak özel eğitim alanına katkısı olmuş yasal düzenlemeler dönemler halinde anlatılmıştır.

3.2.1. 1920 – 1950 Yılları Arasındaki Yasal Gelişmeler

Ülkemizde, özel gereksinimli bireyleri de kapsayan ilk girişim, 1921 yılında "Himaye-i Etfal Cemiyeti" adıyla kurulan, Çocuk Esirgeme Kurumu'dur. Çocuk Esirgeme Kurumu, Türkiye'de yoksul ve korunmaya muhtaç çocuklara ve ailelere bakım, eğitim, sağlık ve kültür hizmetlerini sistemli bir biçimde sunmak için oluşturulmuş bir kurumdur. Bu kurum günümüzde olduğu gibi kuruluşunda da, özel gereksinimli bireylerin eğitim, bakım ve barınma görevlerini üstlenmiştir (Vehbi, 2012).

Özel eğitim alanına dolaylı yollardan katkısı olan ilk yasal düzenleme 16.04.1929 tarihinde resmi gazetede yayınlanan 1416 sayılı "Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun" düzenlenmesidir. Kanun yurt dışına gönderilecek öğrencilerin başvuru şartları, sınav koşulları ve gönderilen öğrencilerin teftişi gibi hükümler başta olmak üzere toplam 23 maddeden oluşmaktadır (Çitil, 2013). Uzun yıllar, bu kanun kapsamında, özel eğitim alanının gelişimini desteklemek amacıyla yurt dışına eğitilmek üzere öğrenci gönderilmemiştir. 1990'lı yılların sonlarına doğru özel gereksinimli bireylerin eğitiminin tüm dünyada ivme kazanması ile birlikte, özel eğitim alanında birçok öğrenci bu kanun kapsamında devlet burslusu olarak başta ABD olmak üzere birçok farklı ülkede yüksek lisans ve doktora eğitimi alma fırsatına erişmiştir. Eğitimlerini tamamladıktan sonra Türkiye'ye dönen birçok bursiyer üniversitelerin özel eğitim ile ilgili bölümlerinde akademisyen olarak görev yapmakta ve ülkemizde özel eğitim sisteminin gelişmesine katkıda bulunmaktadırlar. Son yıllarda, bu kanun kapsamında, zihin engellilerin eğitimi, işitme engellilerin eğitimi, özel yetenek, özel eğitim öğretmenliği ve kaynaştırma eğitimi konularında öğrenim görmek üzere yurt dışına gönderilmiş birçok öğrenci bulunmaktadır (MEB, 2014; 2015; 2016).

Ülkemizde özel gereksinimli bireylerin eğitimi ile doğrudan ilgili olan ilk kanun 1948

yılında çıkartılan ve Harika Çocuklar Yasası olarak da bilinen 5245 sayılı kanundur. Bu yasa ile üstün yetenekli çocukların yurt dışında eğitim alması sağlanmış ve ilk kez bu çocukların eğitiminin yasal dayanağı oluşturulmuştur (Çitil, 2013).

Dönemin bir diğer önemli yasal düzenlemesi de 1949 yılında çıkarılan 5387 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun'dur. Kanun korunmaya muhtaç çocuklar için yetiştirme yurtlarının açılmasını ve bu kurumlarda görev yapacak personelin yetiştirilmesini zorunlu hale getirmiştir. Ayrıca kanun ilkokul düzeyindeki çocukların bakım ve yetiştirilmeleri görevini Milli Eğitim Bakanlığı'na vermiştir (Çitil, 2013).

3.2.2. 1950 – 1980 Yılları Arasındaki Yasal Gelişmeler

Özel gereksinimli çocukların eğitimi, 1950 yılına kadar Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'na bağlı olarak sürdürülmüştür. Bu dönemin en önemli gelişmelerinden birisi 1951 yılında çıkartılan 5822 sayılı kanundur. Bu yasa ile birlikte Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'na bağlı olarak sürdürülen özel gereksinimli çocukların eğitimi Milli Eğitim Bakanlığı'na devredilmiştir. Bu özel gereksinimli çocukların eğitimi konusunda çok önemli bir anlayış değişikliğidir; bu yasa çıkana kadar bir sağlık sorun olarak görülen özel gereksinimlilik, bu düzenlemeyle birlikte eğitim sorunu olarak görülmeye başlanmıştır (Çitil, 2013; Kargın, 2004).

1949 yılında çıkarılan 5387 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun'un kapsamı 1957 yılında 6972 sayılı kanun ile genişletilmiştir. Bu kanunla özel gereksinimli çocukların eğitimi Milli Eğitim Bakanlığı'nca, gerekli tedbirlerin alınması noktasında güvence altına alınmıştır. Gerçekleştirilen bu yasal düzenlemeyle Milli Eğitim Bakanlığı, bu çocuklar ile ilgili ilk tedbirleri almaya, 1955 yılında Ankara'da birkaç ilkokul bünyesinde özel eğitim sınıfları açarak başlamıştır. Daha sonra MEB, 1959 yılında İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Şubesi'ni kurarak alana verdiği önemi göstermiştir (Çitil, 2013; Kargın, 2004).

1961 yılında yürürlüğe giren 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 12. maddesinde, "Mecburi ilköğretim çağında bulundukları halde zihnen, bedenen, ruhen ve sosyal bakımdan özürlü olan çocukların, özel eğitim ve öğretim görmeleri sağlanır" denilmektedir. Bu düzenleme, devletin özel eğitime muhtaç çocukların eğitim hizmetlerinin sorumluluğunu üstlendiğini göstermektedir (Kargın, 2004).

Yine bu dönemde gerçekleşen çok önemli yasal gelişmelerden biri de 1961 Anayasası'dır. Anayasanın 50. maddesinin ikinci bendinde "Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları, topluma yararlı kılacak tedbirleri alır" ibaresi yer almaktadır. Anayasanın bu hükmü özel eğitim açısından çok önemli bir gelişmedir. Çünkü özel gereksinimli çocuklara yönelik tedbirlerin alınmasını da yönelik sorumluluk, ilk defa anayasada yer almış ve böylece bu çocukların hakları anayasal güvence altına alınmıştır (Kargın, 2004).

Özel gereksinimli çocukların eğitim hakkıyla ilgili bir diğer düzenlemede 24.07.1962 tarih ve 11162 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği'dir. Yönetmelik, özel eğitime muhtaç çocukların tanımları, yetersizlik grupları, sınıflandırmaları, özel eğiti-

min amaçları, personelin görevleri ve yetiştirilmeleri başlıkları altında hükümleri belirlemiştir. Bu yönetmelik 1967 yılında revize edilerek, özel eğitim alanında çalışacak personellerin özel bir eğitim almaları gerektiğini belirtmiştir (Çitil, 2013; Kargın, 2004). Ayrıca, bu dönemde özel gereksinimli bireylerin gereksinimlerini karşılamak için yurtdışından getirtilecek makine, teçhizat, ilaç gibi ürünler için gümrük vergisinin alınmamasına yönelik, 1972 yılında 1615 sayılı kanunda bir düzenleme yapılmıştır (Çitil, 2013).

Bu dönemdeki bir diğer önemli gelişme de eğitim sistemimizin tamamını şekillendiren 1973 yılında çıkartılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'dur. Bu kanunun 8. maddesinde, "Eğitimde kadın erkek herkese fırsat eşitliği sağlanır. Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır" ibaresi yer almaktadır. Kanunun Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri kısmında, özel gereksinimli bireylerin özelliklerine, eğitim haklarına vurgu yapılması, özel gereksinimli bireyler açısından eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik tedbirlerin alınmasına olanak tanımıştır (Gökçe vd., 2002).

3.2.3. 1980 ve Sonrası Yasal Gelişmeler

Bu dönem Türkiye'de toplumsal değişim ve gelişmelerin yaşandığı önemli bir dönemdir. Bu dönemdeki en önemli yasal düzenleme 1982 Anayasası'dır. Özel eğitim açısından Anayasa'da 3 maddede düzenlemeye gidildiği görülmektedir. Anayasa'nın 42. maddesinde, "Devlet, durumları nedeniyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır" denilmektedir. Bu maddeyle özel gereksinimli bireylerin eğitim hakları, 1961 Anayasası'nda olduğu gibi anayasal güvenceye alınmıştır. Anayasasının 50. maddesinde "… bedeni ve ruhi yetersizliği olanlar çalışma şartları bakımından özel olarak korunurlar..." ifadesinin yer almasıyla çalışma hayatındaki özel gereksinimli bireylerin çalışma haklarını korumak amaçlanmıştır. Anayasanın 61. maddesinde ise, "…Devlet, sakatların korunmalarını ve toplum hayatına intibaklarını sağlayıcı tedbirler alır. Bu amaçla gerekli olan teşkilat ve tesisleri kurar veya kurdurur" denilmiştir. 1982 Anayasası, özel gereksinimli bireylerin eğitim, çalışma ve toplumsal haklarını güvence altına alan ve özel gereksinimli bireylere geniş bir şekilde yer veren bir anayasadır (TBMM, 2011).

Bu dönemde özel gereksinimli bireyler açısından son derece önemli olan bir diğer yasal gelişme ise, 1983 yılında çıkartılmış ve 1997 yılına kadar varlığını sürdüren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'dur. Bu kanun, özel eğitim ile ilgili çıkarılan ilk kanun olma özelliğini göstermektedir. Bu kanunda özel eğitim ile ilgili tanımlamalar, ilkeler, kurumlar ve görevleri, özel gereksinimli çocukların belirlenmesi, yerleştirme ve izleme gibi başlıklar ilk defa yer almıştır. Kanun, özel eğitimin, genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğunu, her özel gereksinimli bireyin yetersizlik türü ve derecesine bakılmaksızın özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılacağı hükmünü getirmiştir. Ayrıca kanunda erken eğitimin önemine vurgu yapılmış, ancak erken eğitimin nasıl yapılması gerektiği ile rol ve sorumluluklara yönelik kapsamlı bir açıklamaya yer verilmemiştir.

Erken müdahalenin bir ilke olarak benimsenmesi yasal düzenlemelerde bir ilktir, ancak sadece bir ilke olarak kalmış, uygulamaya dönük herhangi bir girişim gerçekleşmemiştir. Yine bu yasal düzenleme, kaynaştırma eğitimine yasal dayanak sağlayan ilk düzenlemedir (Resmi Gazete, 1983).

1986 yılında çıkarılan 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'nun 39. maddesinde özel gereksinimli bireylerin meslek edinimi ile ilgili bir düzenleme yapılmıştır. Buna göre, "Bakanlık, özel eğitime muhtaç kişilere iş hayatında geçerliliği olan görevlere hazırlayıcı özel meslek kursları düzenler. Kursların düzenlenmesinde bu kişilerin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri dikkate alınır" hükmü ile özel gereksinimli bireylere meslek edindirme amaçlanmıştır (Çitil, 2013). Bu düzenlemede ilk defa özel gereksinimli bireylerin ilgi, gereksinim ve yetenekleri doğrultusunda mesleki istihdamına vurgu yapılmıştır.

90'lı yılların özel eğitim açısından en önemli gelişmesi, 2916 sayılı kanunun yerine 1997 yılında çıkartılan 573 sayılı "Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmündeki Kararname (KHK)" dir. 573 sayılı KHK, özel eğitim gerektiren bireyler ile onlara doğrudan ya da dolaylı sunulacak eğitim hizmetleri ve bu hizmetleri sağlayacak okul, kurum ve programları betimlemiştir. Bunun yanında özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanılama ve değerlendirme süreçleri, kaynaştırma eğitimi ve BEP planları bu kararnamede ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Ayrıca kararnamede, özel gereksinimli küçük çocuklar için okulöncesi eğitimi zorunlu hale getirilmiş, anne-babalara çocukları için alınacak eğitim kararlarına katılma hakkı ve sorumluluğu verilmiş ve bireyselleştirilmiş eğitim planlarının hazırlanması ve eğitim hizmetleri sonuçlarından ailelere bilgi verilmesi zorunlu kılınmıştır (Çitil, 2013).

573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin uygulamaya dönük daha açık ve anlaşılır hale gelmesi, 2000 yılında çıkartılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile sağlanmıştır. Yönetmelikte, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin eğitsel değerlendirmelerinin nasıl yapılması gerektiği, uygun eğitim ortamları, yerleştirme ve BEP hazırlama sürecinin nasıl işletilmesi gerektiği ilk kez ayrıntılarıyla tanımlanmıştır. Yine bu yönetmelikte özel eğitim hizmetlerinin, bireylerin yetersizliklerine göre değil de, eğitim gereksinimlerine göre planlanması gerektiği ifade edilmiştir. Bu çok önemli bir vurgu ve anlayış değişikliğidir, çünkü eğitsel karar ve planlamaların bireyin yetersizliğine odaklanmaktan çıkması ve öğrencinin gereksinimleri çerçevesinde planlanmasının gerekliliğini vurgulamıştır (MEB, 1997; 2012).

2000 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 2006 yılında yeniden çıkarılmış ve 2009, 2010 ve 2012 yıllarında bazı değişlikler yapılarak revize edilmiştir. Bu düzenlemeler içerisinde özel eğitimin en önemli ilkelerinden biri olan "en az kısıtlayıcı ortam" ilkesinin ilk defa 2006 yılındaki düzenlemede yer aldığı görülmektedir. Bu yönetmelikte, kaynaştırma uygulamalarına, gönderme öncesi sürece ve tanılama sürecine ayrıntılı yer verilmiş, kaynaştırmaya devam eden öğrencilerin başarılarının ne şekilde değerlendirileceği ve bir uygulama biçimi olarak evde bakım hizmeti yer almıştır. Ayrıca, yönetmelikte yetersizlik gruplarının tanımları yapılmış, eğitsel tanılama ve değerlendirmenin ne şekilde olacağı betimlenmiş, yönlendirme ve yerleştirme konularına yer verilmiş, özel eğitim hizmetleri ile özel eğitim değerlendirme kurulu ve görevleri betim-

lenmiş, genel eğitim hizmeti veren okulların bünyesinde açılan özel eğitim sınıfları ve burada uygulanan programlar ile destek eğitim odalarının standartlarından söz edilmiş ve diğer eğitim tür ve kademelerinde özel eğitim uygulamaları tanımlamıştır. Ek olarak, yönetmelik, aile eğitimi hizmetlerine yönelik ilkeleri, yetersizlik grupları için açılan okul ve kurumların sahip olması gereken nitelikleri, kurumlarda görev yapacak personelleri ve görevlerini ve okullarda var olması gereken ekipleri ve görevlerini tanımlamıştır (MEB/2012). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ni takiben 2001 yılında "Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği" yayınlanmıştır. Bu yönetmelikte, özel eğitim gerektiren öğrencilerin belirlenmesi ile ilgili usul ve esaslarda düzenlemeler yapılmıştır (MEB/2009).

Özel gereksinimli bireyler için 2000'li yıllarda birçok yasada düzenlemeler yapılmıştır. Bunlardan biri de 2001 yılında düzenlenen "Türk Medeni Kanunu'dur. Bu kanun özel eğitime muhtaç çocuğa sahip ailelere, çocuklarının genel ve mesleki eğitimi ile ilgili sorumluluklar getirmiştir. Daha sonra 2003 yılında 4857 sayılı "İş Kanunu" yayınlanmıştır. Bu kanunla birlikte, 1997 tarihli 25. maddesinde zorunlu engelli çalıştırma oranı belirtilen 1475 sayılı İş Kanunu'nun iş yerlerinde özel gereksinimli birey çalıştırma zorunluluğu oranı yeniden düzenlenmiş ve engelli birey çalıştırmayan işyerlerine yönelik yaptırımlar betimlemiştir. Bunun yanında 2004 yılında özel gereksinimli bireylerin devlet memurluğuna atanmasına ilişkin sınav şartları hakkında yönetmelik yayınlanmıştır (Çitil, 2013).

2005 yılında ise birçok alanda düzenlemeyi kapsayan 5378 sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmündeki Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun çıkartılmıştır. Bu kanun, yetersizliklerin önlenmesi amacıyla hazırlanmış olup, özel gereksinimli bireylerin sağlık, eğitim, rehabilitasyon, istihdam, bakım ve sosyal güvenliğine ilişkin sorunlarının çözümü ve bu hizmetlerin koordinasyonundaki düzenlemeleri kapsamaktadır (Resmi Gazete, 2005).

Özel gereksinimli çocukların eğitim hizmetlerini kolaylaştıran çok önemli gelişmelerden biri de, 2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanunda yapılan düzenlemedir. Bu düzenlemeye göre, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin eğitim giderleri Milli Eğitim Bakanlığı bütçesine konan ödenekten karşılanmaktadır. Bu düzenlemeyle özel gereksinimli öğrencilerin, gereksinimleri doğrultusunda rehabilitasyon merkezlerinde ücretsiz eğitim almalarının yolu açılmıştır (MEB/2011). Bu bağlamda, 2016 yılında yapılan bir düzenleme ile özel gereksinimli öğrencilerin rehabilitasyon merkezlerinden devletin katkısı ile ücretsiz alacağı eğitim ayda 8 saat bireysel ve 4 saat grup eğitimi olmak üzere toplam 12 saate çıkarılmıştır.

2006 yılında çıkartılan Yüksek Öğretim Kurumları Özürlüler Danışma ve Koordinasyon Yönetmeliği, özel gereksinimli öğrencilerin öğrenimlerine yönelik gerekli tedbirleri almayı ve düzenlemeler yapmayı amaçlamaktadır. Yine 2006 yılında, Büyükşehir Bele-

diyeleri Özürlü Hizmet Birimleri Yönetmeliği yayınlanmıştır. Bu yönetmeliğin amacı, özel gereksinimli bireylerle ilgili olarak bilgilendirme, bilinçlendirme, yönlendirme, danışmanlık, bakım, özürlü hizmet birimlerinin kuruluş, işlev ve görevleri ile buralarda çalışacak personelin görevlerine ilişkin usul ve esasları düzenlemektir (Çitil, 2013).

Ülkemizde, son 20 yılda özel gereksinimli bireylerin eğitim ve diğer haklarının güvence altına alınması için birçok yasal düzenleme yapılmıştır. Buna ek olarak, Avrupa Birliği, Birleşmiş Milletler ve UNESCO tarafından yayınlanan bildirge ve sözleşmeler de ülkemizdeki özel eğitim ile ilgili yasal düzenlemeleri etkilemiştir. Bu bağlamda, özel gereksinimli bireyler ile ilgili yapılan yasal düzenlemeler, diğer Avrupa ülkelerinde geliştirilen yasal düzenlemeler ile paralellik göstermektedir. Ancak yasalarda benzer düzenlemeler gözlemlenmesine rağmen uygulamada önemli farklılıklar bulunmaktadır.

Bölüm 4

ÖZEL EĞİTİMDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

Özel gereksinimli bireylerin eğitim ve toplumsal hizmetlere erişiminin temel bir hak olarak tartışıldığı bugünlerde önemli konulardan biri de bu çocuklar ile çalışacak nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesidir. Özel gereksinimli bireylerin, diğer bireylerin yararlandığı eğitim fırsatlarından eşit bir şekilde yararlanabilmelerinin temel gerekliliklerinden biri eğitim ve öğretim hizmetlerini alan uzmanlığına sahip öğretmenlerden almalarıdır. Bu bağlamda, özel eğitimde öğretmen yetiştirme, özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarının doğru bir şekilde karşılanması ve hayata en iyi şekilde hazırlanması bakımından oldukça önemlidir. Bu bölümde, Avrupa ve ABD'de özel eğitim öğretmeni yetiştirme süreçleri kısaca tanıtıldıktan sonra ülkemizde özel eğitim öğretmeni yetiştirme süreci ve bu süreçte karşılaşılan sorunlar ele alınacaktır.

4.1. Avrupa'da Öğretmen Yetiştirme

Avrupa'nın çoğu ülkesinde, özel eğitimde dâhil, öğretmenlik mesleği için eğitime alınacak adaylar bir takım yazılı ve sözlü sınavlardan geçerek öğretmen yetiştirme programlarına yerleştirilirler (Caena, 2014). Öğretmen yetiştirme programlarına yerleştirilen adaylar, iki aşamalı bir eğitime tabi tutularak öğretmenlik mesleğini yapmaya hak kazanırlar. Birinci aşamada öğretmen adayları, özel eğitim ile ilgili alan bilgisi ve becerileri kazanırlar. Birinci aşamada sunulan ve genellikle teorik olan derslerin süresi ve yoğun-

luğu ülkeden ülkeye farklılıklar göstermektedir. İkinci aşamada ise, öğretmen adayları model uygulama okullarında uygulamalı öğretmenlik eğitiminden geçerler (Tohum Otizm Vakfı, 2010). Bu ikinci aşamanın uzunluğu da ülkeden ülkeye hatta bir ülke içindeki bir eyaletten başka bir eyalete ya da bir üniversiteden başka üniversiteye farklılıklar göstermektedir.

Örneğin, Almanya'da birinci aşama, eyaletlere ve üniversitelere bağlı olarak 3.5 ile 5 yıl sürmekte ve teorik üniversite derslerini içermektedir. İkinci aşama ise uygulamalı eğitim olarak adlandırılmakta, 1.5-2 yıl sürmekte ve öğretmen eğitimi için model olan okullarında gerçekleştirilmektedir. Bu aşamada öğretmen adaylarının dokuz özel gereksinim alanının (körlük ya da görme yetersizliği, sağırlık ya da işitme yetersizliği, zihinsel yetersizlik, fiziksel yetersizlik, öğrenme güçlüğü, konuşma bozuklukları, davranış bozuklukları) birinde uzmanlaşması planlanmaktadır (Merz-Atalik, Hausotter & Franzkowiakre, 2010). Finlandiya'da ise özel eğitim öğretmenleri 5 yıllık bir eğitime tabi tutularak yüksek lisans derecesi ile mezun olmaktadırlar (Koivula, Lakkala & Mäkinen, 2010).

Birçok Avrupa ülkesinde üniversite eğitimini tamamlayıp çalışmaya başlayan öğretmenlere yapılandırılmış destekler (formal induction) sunulmaktadır. Ülkemizdeki stajyer öğretmenlik sistemine benzeyen bu sistemde, öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlere okuldaki deneyimli öğretmenler ya da bazen sadece bu iş için eğitilmiş usta öğretmenler tarafından danışmanlık (mentoring) yapılmaktadır. Bu danışmanlık ilişkisi, düzenli toplantıları, ders planı hazırlamada yardım ve rehberliği, işbaşı gölge yardımı ve lisans eğitiminin alındığı üniversitelerde seminerlere, derslere ya da çalıştaylara katılmayı içerebilmektedir (Caena, 2014).

4.2. Amerika Birleşik Devletleri'nde Öğretmen Yetiştirme

Amerika Birleşik Devletleri'nin birçok eyaletinde özel eğitim öğretmenleri 4 yıllık lisans programları aracılığı ile yetiştirilmektedir. Bu lisans programları, genel özel eğitim alanında açılabileceği gibi belirli bir özel gereksinim grubuna özel olarak da açılabilmektedir. Bazı eyaletlerde ve üniversitelerde ise lisans düzeyinde özel eğitim öğretmenliği programları olmayıp okulöncesi ya da ilkokul öğretmenliği gibi ilişkili bir alanda lisans derecesine sahip olan öğretmenler, özel eğitim alnında yüksek lisans yaparak ya da ser-

tifika programlarını tamamlayarak özel eğitim öğretmenliği yapmaya hak kazanmaktadırlar (Tohum Otizm Vakfı, 2010).

Bazı üniversitelerde ise bütünleşik sınıf öğretmenliği/özel eğitim ve erken çocukluk eğitimi/özel eğitimi programları bulunmaktadır. Bu programlarda eğitim alan öğrenciler, eğitim alanında lisans derecesi ve özel eğitim alanında yüksek lisans derecesi ile mezun olurlar (Brownell, Ross, Colón & McCallum, 2005; Kemple, Hartle, Correa & Fox, 1994; LaMontagne vd., 2002). Bu programlardan mezun olan öğretmen adayları özel gereksinimli çocuklar da dahil farklılıkları olan çocuklara eğitim ve öğretim sunmak için donanımlı bir şekilde yetişirler. Bu model, kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarıyla en uyumlu öğretmen yetiştirme modellerinden biri olarak görülmektedir.

Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (2001) ve Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimi (2004) yasalarının yüksek kaliteli öğretmen üzerine yapmış olduğu vurgu ile birlikte eyaletlerin büyük bir çoğunluğu özel eğitim öğretmeni olarak çalışabilmek için lisans derecesine ek olarak eyalet sertifika testlerini geçme zorunluluğu da getirmiştir. Buna ek olarak, bazı eyaletler, sertifikalı özel eğitim öğretmeni olabilmek için yüksek lisans derecesine sahip olmayı zorunlu hale getirmiştir.

Özel eğitim için nitelikli öğretmen yetiştirme ve özel eğitim öğretmeni açığını kapatmak için izlenen başka bir yol ise lisansüstü sertifika programlarıdır. Bu programlar, özel eğitimin birçok farklı alanı için açılmakta (örneğin, otizm, uygulamalı davranış analizi, erken çocuklukta özel eğitim, sık görülen yetersizlikler, öğrenme güçlüğü gibi) ve teorik ve uygulamalı derslerden oluşmaktadır. Programın türüne ve açıldığı üniversiteye bağlı olarak, öğrencilerin alacağı kuramsal ve uygulamalı ders kredileri değişmektedir. Örneğin, Pittsburgh Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü tarafından yüz yüze eğitim modeliyle sunulan Uygulamalı Davranış Analizi Sertifika Programına devam eden öğrenciler 18 kredi kuramsal ve 3 kredi uygulamaya dönük ders almaktadırlar. Aynı üniversite tarafından sunulan erken müdahale yüksek lisans programı sırasında otizm uzmanlığı kazanmak isteyen adaylar ise yüksek lisans programının müfredatına ek olarak otizm alanında toplam 12 kredilik 4 kuramsal ders almak ve 6 kredilik 2 uygulama dersini tamamlamak zorundadırlar. Benzer şekilde Florida Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü tarafından uzaktan eğitim modeliyle sunulan Otizm Sertifika Programına devam eden öğrenciler ise 12 kredilik (4 ders) kuramsal ve 6 kredilik (2 ders) uygulamaya dönük ders almaktadırlar (Rakap, Jones, & Emery, 2015).

Son yıllarda otizm spektrum bozukluğuna yönelik açılan sertifika ve uzmanlık programlarında önemli bir artış görülmektedir. Bunun temel nedeni otizm tanısı almış çocukların sayısındaki önemli artış ile artık çoğu eyaletin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla çalışacak öğretmenler için otizm sertifikasını zorunlu tutmasıdır. Sertifika zorunluluğunun getirilmesinin altında yatan neden ise sadece otizm tanısı alan çocukların sayısındaki önemli düzeydeki artış değil, bu artışa paralel olarak otizm alanında yapılan çalışmalar sayesinde bu alan ile ilgili sahip olunan bilgi, öğretim teknolojileri ve yaklaşımlarındaki hızlı artış ve değişimdir (Berry, Petrin, Gravelle, & Farmer, 2011; Simpson, Myles, & LaCava, 2008). Alan yazın incelendiğinde, bu sertifika programlarının kampüste sınıf ortamında sunulabildiği gibi web tabanlı (online ders platformları yoluyla) uzaktan eğitim modeliyle de sunulabildiği görülmektedir. Web tabanlı programlar, otizmli çocuklarla ve öğrencilerle çalışan ve özellikle kırsal alanda ya da taşrada görev yapan birçok öğretmenin zaman ve maddi kaynaklar nedeniyle otizm alanında bilgi ve becerilerini arttırmak için yüz yüze sınıf ortamında sunulan sertifika programlarına kaydolma şansının bulunmaması nedeniyle günden güne daha değerli hale gelmektedir (Huai, Braden, White, & Elliott, 2006; Knapczyk, Frey, & Wall-Marencik, 2005). Bu programların esnek doğası ve öğrenimi zaman ya da mekana bağlı olarak sunmaması, öğretmenler için web tabanlı programlara katılımı daha cazip hale getirmiştir (Rakap vd., 2015).

Otizmli bireylerle çalışacak personeli eğitmek için web tabanlı sertifika ve mesleki gelişim programlarının kullanılmasının etkililiğini inceleyen çalışmalar, uzaktan eğitim modeliyle sunulan bu programların öğretmenlere otizmli çocuklarla çalışma konusunda bilgi ve beceri kazandırma konusunda etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Kobak, Stone, Ousley ve Swanson, 2011; Lane vd., 2015; Ludlow, Foshay, Brannan, Duff ve Dennison, 2002; Rakap vd., 2015). Türkiye gibi özel eğitim ve özellikle otizm alanında yetişmiş akademik personelin çok az olduğu ülkelerde otizm uzmanları tarafından geliştirilmiş, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış ve otizmli çocuklarla çalışan ya da çalışacak her öğretmene açık etkili web tabanlı sertifika ve mesleki gelişimi programları belki de otizmli çocuklar ile çalışacak öğretmenleri eğitmek ve yetiştirmek için en belirgin seçenek olarak görülebilir (Rakap, Balıkçı, Parlak - Rakap & Kalkan 2016)

4.3. Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme

4.3.1.Özel Eğitim Öğretmenliği Programları

Ülkemizde özel gereksinimli çocuklarla ve öğrencilerle çalışacak öğretmenler eğitim fakültelerinin özel eğitim bölümlerine bağlı dört yıllık lisans programları aracılığıyla yetiş-

tirilmektedir. Bu programlara yerleştirilen öğrenciler, üç sene kuramsal eğitim aldıktan sonra dördüncü yılda özel eğitim okullarında haftada sekiz saat öğretmenlik uygulaması yapmaktadırlar.

Ülkemizde, 2016 yılına kadar özel gereksinimli çocukların öğretmenleri zihin engelliler, işitme engelliler, görme engelliler ve üstün zekalılar öğretmenliği olmak üzere dört ayrı lisans programında yetiştirilmekteydi. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Talim Terbiye Kurulu'nun 2014 yılında atamaya esas alanlar ile ilgili aldığı karar doğrultusunda bu dört lisans programından mezun olan öğretmen adaylarını, mezun oldukları programlara bakılmaksızın Özel Eğitim Sınıf Öğretmeni olarak atamaya başlamıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın aldığı kararı takiben 2016 yılında Yükseköğretim Kurulu tarafından yapılan bir çalışma ile üniversitelerin eğitim fakültelerinde zihinsel engelliler, işitme engelliler, görme engelliler ve üstün yetenekliler öğretmenliği olarak ayrı ayrı verilen lisans eğitimleri birleştirilerek,'Özel Eğitim Öğretmenliği' adı altında yeni bir lisans programı oluşturulmuştur. Yeni lisans programı, tüm eğitim fakültelerinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır. Bu bağlamda 47 üniversitede (5 Kıbrıs üniversitesi dahil) Özel Eğitim Öğretmenliği programı açılmış olup, bu üniversitelerden 31'i öğrenci almaya (öğretmen yetiştirmeye) devam etmektedir. 2016-2017 eğitim-öğretim yılı için Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı'na yaklaşık olarak 2.400 lisans öğrencisi alınmıştır. Tablo 4.1. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında öğrenci alan özel eğitim bölümlerinde açık olan programları ve öğrenci kontenjanlarını göstermektedir.

Tablo 4.1.'de görüldüğü gibi, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında lisans öğrencisi alan 31 Özel Eğitim Bölümü'nün tamamında Zihin Engelliler Ana Bilim Dalı, 4'ünde İşitme Engelliler Ana Bilim Dalı ve 1'inde Görme Engelliler Ana Bilim Dalı aktif olarak çalışmaktadır. Bu ana bilim dallarına bağlı öğretmen yetiştirme programlarında halen 2, 3, ve 4. sınıf öğrencileri eğitim almaktadır. Açık olan Zihin Engelliler Öğretmenliği programlarına her yıl yaklaşık olarak 1.900 lisans öğrencisi kayıt yaptırmakta olup, üç yılın sonuda 5.700 lisans öğrencisinin mezun olması beklenmektedir. Açık olan İşitme ve Görme Engelliler Öğretmenliği programlarına her yıl yaklaşık olarak sırasıyla 250 ve 67 öğrenci kayıt yaptırmakta olup üç yıl sonunda 750 işitme engelliler öğretmeni ile 201 görme engelliler öğretmeninin mezun olması beklenmektedir.

Tablo 4.1. Lisans Öğrencisi Alan Özel Eğitim Bölümlerinde Açık Olan Programlar ve Öğrenci Kontenjanları

Üniversite	Öğretmenlik Programları[a]				2016-2017 Öğretim Yılı Öğrenci Kont.[b]
	Zih. Eng.	İşt. Eng.	Gör. Eng.	Özel Eğt.	
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	x			x	70
Anadolu Üniversitesi	x	x		x	150
Ankara Üniversitesi	x			x	80
Atatürk Üniversitesi	x			x	60
Biruni Üniversitesi	x			x	89
Bülent Ecevit Üniversitesi	x			x	70
Dokuz Eylül Üniversitesi	x			x	80
Ege Üniversitesi	x			x	60
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	x			x	100
Gazi Üniversitesi	x		x	x	120
Hasan Kalyon Üniversitesi	x			x	40
İnönü Üniversitesi	x			x	50
İstanbul Aydın Üniversitesi	x			x	90
İstanbul Medipol Üniversitesi	x			x	60
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	x			x	20
İstanbul Üniversitesi	x			x	45
Karadeniz Teknik Üniversitesi	x	x		x	120
Maltepe Üniversitesi	x			x	98
Marmara Üniversitesi	x			x	100
Mustafa Kemal Üniversitesi	x			x	40
Necmettin Erbakan Üniversitesi	x			x	140
Okan Üniversitesi	x			x	60
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	x	x		x	90
Sakarya Üniversitesi	x			x	80
Trakya Üniversitesi	x			x	50
Uludağ Üniversitesi	x			x	60
Doğu Akdeniz Üniversitesi	x			x	70
Girne Üniversitesi	x			x	40
Lefke Avrupa Üniversitesi	x			x	90
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi	x			x	90
Yakın Doğu Üniversitesi	x	x		x	90
TOPLAM	**31**	**4**	**1**	**31**	**2.402**

[a] Bu tabloda özel eğitim bölümleri kapsamında açık olan programlar ile ilgili bilgiler bölümlerin web sitelerinden alınmıştır.

[b] 2016-2017 eğitim-öğretim yılı kontenjanları ile ilgili bilgi ise ÖSYM Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu'ndan alınmıştır.

2016-2017 eğitim-öğretim yılında 31 (5 Kıbrıs Üniversitesi dahil) üniversitede özel eğitim program lisans düzeyinde öğrenci alırken, 16 üniversitede (Akdeniz Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Uşak Üniversitesi, Düzce Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Sinop Üniversitesi, Ordu Üniversitesi, Giresun Üniversitesi, Kafkas Üniversitesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, Hakkari Üniversitesi, Niğde Üniversitesi, Aksaray Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi) özel eğitim bölümü bulunmasına rağmen öğretim üyesi eksikliğinden dolayı henüz lisans düzeyinde öğrenci alınmaya başlanmamıştır.

4.3.2. Özel Eğitim Alanında Öğretim Üyesi Eksikliği

Her ne kadar lisans programlarına alınan öğrencilerin ve bölümlerin sayısında bir artış olsa da birçok üniversitede özel eğitim alanında yetişmiş akademik personel sayısının yetersiz olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, ülkemizde lisans düzeyinde özel eğitim öğretmenliği programına öğrenci alan 26 üniversitenin sadece 8'inde (Ankara Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesi) profesör ünvanına sahip akademisyen bulunurken, 12'sinde (Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Biruni Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi) doçent ünvanına sahip akademisyen bulunmaktadır. Özellikle yeterli sayıda öğretim üyesi olmayan üniversitelerde eğitim öğretim faaliyetleri öğretim görevlileri tarafından yürütülmektedir (Örneğin, İnönü Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Trakya Üniversitesi) ve bu öğretim görevlilerinin bir kısmının özel eğitim ile ilgili lisans ya da yüksek lisans düzeyinde bir eğitimi yoktur. Üniversitelerin Özel Eğitim Bölümlerindeki öğretim üyesi eksikliği nitelikli öğretmen yetiştirmenin önündeki en büyük engellerden biridir. Bu nedenle faklı üniversitelerde yeni özel eğitim bölümlerin açılması yerine hali hazırda açık olan üniversitelerin öğretim üyesi eksiğinin kapatılması üzerinde çalışılmalıdır. Bu bağlamda, özellikle yeterli sayıda öğretim üyesi olmayan üniversitelerdeki öğretim üyesi eksikliğinin giderilmesi amacıyla Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) ve 1416 Sayılı Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun çerçevesinde bir çok akademisyen adayı yüksek lisans ve doktora programları olan yurtiç, ABD ve İngiltere'deki üniversitelerinde eğitimlerine devam etmektedirler.

Yeni özel eğitim öğretmenliği lisans programı, öğretmen adaylarının çekirdek müfredatı oluşturan dersleri aldıktan sonra alacakları seçmeli dersler yoluyla özel eğitimle ilgili altı alandan birinde uzmanlaşmasına olanak sağlamaktadır. Bu altı alan, zihin yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu, öğrenme güçlüğü, özel yetenek, işitme yetersizliği ve görme yetersizliğidir. Yeni yapılanma ile öğretmen adaylarının ilgi duydukları bir özel eğitim alanında uzmanlaşmasına imkan tanınırken, Özel Eğitim Bölümü bulunan çoğu üniversitede belirtilen bu altı alanda yetişmiş akademik personel bulunmaması farklı uzmanlık alanlarında seçmeli derslerin açılmasına engel teşkil etmektedir. Bu nedenle, son yıllarda tanılanan öğrenci sayılarında önemli bir artış görülmesi nedeniyle öncelikle otizm spektrum bozukluğu ve öğrenme güçlüğü olmak üzere tüm özel gereksinim alanlarında, kaynaştırma eğitimi ve bütünleştirme gibi genel alanlarda ve dil konuşma terapistliği ile uygulamalı davranış analizi gibi belirli uzmanlık alanlarında 1416 sayılı kanun çerçevesinde yurt dışına eğitilmek üzere burslu akademisyen adaylarının gönderilmesi gerekmektedir. Özel eğitim alanında yurtdışına gönderilecek burslu öğrenci sayısı belirlenirken, ülkemizde özel eğitim alanında doktora eğitimi veren sadece 6 (Kıbrıs dahil) ve yüksek lisans eğitimi veren sadece 11 üniversite (Kıbrıs dahil) bulunduğu göz önüne alınmalıdır. Tablo 4.2. özel eğitim alanında lisansüstü ya da doktora eğitimi veren üniversiteleri göstermektedir.

Tablo 4.2. Özel Eğitim Alanında Lisansüstü Eğitim ve Doktora Programları Bulunan Üniversiteler

Üniversite	Programlar									
	Zih. Eng. Öğrt.		İşt. Eng. Öğrt.		Gör. Eng. Öğrt.		Erken Çocuk. Özel Eğitim		Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi	
	Yük. Lis.	Dok.	Yük. Lis.	Dok.	Yük. Lis.	Dok.	Yük. Lis.	Dok.	Yük. Lis.	Dok.
1. Abant İzzet Baysal Üniversitesi	x									
2. Anadolu Üniversitesi	x	x	x	x			x		x	
3. Ankara Üniversitesi	x									
4. Dokuz Eylül Üniversitesi	x									
5. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	x	x								
6. Gazi Üniversitesi	x	x			x	x				
7. Marmara Üniversitesi	x									
8. Necmettin Erbakan Üniversitesi	x	x								
9. Lefke Avrupa Üniversitesi	x	x								
10. Uluslararası Kıbrıs Üni.	x									
11. Yakın Doğu Üniversitesi	x	x								
TOPLAM	**11**	**6**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**		**1**	

Not: Bu tabloda sunulan bilgiler, ilgili üniversitelerin özel eğitim bölümlerinin, eğitim bilimleri ve sosyal bilimler enstitülerinin web sitelerinden alınmıştır.

4.3.3. Özel Eğitim Öğretmeni Eksikliğinin Giderilmesine Yönelik Çalışmalar

Milli Eğitim Bakanlığı, devlet okullarının özel eğitim alanındaki öğretmen ihtiyacının yaklaşık olarak 15.000 civarında olduğunu belirtmektedir. Bu ihtiyaç, mevcut özel eğitim programları ile birkaç yıl içerisinde kapanacak düzeydedir. 2016 yılına kadar, özel eğitim bölümlerinin ilgili programlarından mezun olan ve atanmak isteyen tüm öğretmenler devlet okullarına atanırken, ilk defa 2016 yılında bu programlardan mezun olan öğrencilerin tamamı Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullara kontenjan azlığı nedeniyle atanamamıştır. Bu bağlamda, özel eğitim programlarından mezun olup devlet okullarında çalışmayı bekleyecek öğretmen sayısının ilerleyen yıllarda artacağını söyleyebiliriz. Ancak, öğretmen ihtiyacı sadece devlet okulları ile sınırlı değildir. Özel Özel Eğitim Merkezleri/Okulları, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde de özel eğitim bölümünün ilgili programlarından mezun olan öğretmenler görev yapmaktadırlar. Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı hem devlet okullarında hem de özel kurumlarda var olan özel eğitim öğretmen açığını kapatmak için çeşitli önlemler almıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın aldığı bu önlemlerden biri, zihin engelliler ve işitme engelliler sınıf öğretmenliği sertifika programlarının açılmasıdır. Açılan bu sertifika programları başlangıçta özel eğitim alanında 160 saatlik eğitimi içerirken, son yıllarda bu eğitimin yeterli görülmemesiyle nedeniyle programların uzunluğu 540 saate çıkarılmıştır. Ayrıca MEB, 2015 yılında destek eğitimi verecek uzman öğretici yetiştirmek amacıyla, resmi kurumlara ataması yapılmamış özel öğretim kurumları ile sözleşme imzalayan, okulöncesi, çocuk gelişimi ve eğitimi veya sınıf öğretmenliği alanlarına kaynaklık eden program mezunlarına, Özel Eğitim Alanında Destek Eğitimi Verecek Uzman Öğretici Yetiştirme Kursları açmıştır. 2015 ve 2016 yılları içerisinde dört ayrı dönemde sunulan bu kurslara 3.900 kişi katılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın özel eğitim alanındaki öğretmen açığını kapatmaya yönelik aldığı bir diğer önlem ise ücretli öğretmenler ile norm fazlası sınıf öğretmenlerine eğitimler vererek bu öğretmenleri özel eğitim hizmetlerinde görevlendirmeyi planlamasıdır. İki aşamada gerçekleştirilmesi planlanan bu eğitimlerin ilk aşaması, 80 saatlik teorik eğitim, 2016 Eylül ayı seminer dönemi içerisinde sunulmuştur. İkinci aşamada ise, öğretmenlere işbaşı eğitim desteği sağlanması planlanmıştır. Bu eğitime katılan norm fazlası veya ücretli öğretmenlerin özel eğitim okullarında, özel eğitim sınıflarında, hastane sınıflarında ve evde eğitim hizmetleri kapsamında görevlendirilmesi planlanmaktadır.

Özel eğitim alanındaki öğretmen eksikliğinin giderilmesinde bir çözüm yolu olarak görülen sertifika programlarının daha nitelikli duruma getirilmeden fayda sağlamayacağı birçok araştırma tarafından desteklenmektedir. Örneğin, Coşkun ve Boldan (2014), zihinsel engelliler öğretmenliği sertifika programının işlevselliği hakkında öğretmen görüşlerini incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, sertifika programlarının genel anlamda özel eğitim ile ilgili ön bilgi oluşturmada etkili olduğunu ancak uygulamaya dönük içeriğinin az olması nedeniyle yararlı olmadığını bulmuşlardır. Yine

benzer şekilde, Rakap vd. (2017), Samsun ili genelinde sınıf öğretmenliğinden sertifika yoluyla özel eğitim sınıf öğretmenliğine geçiş yapan 87 öğretmen ile yaptıkları çalışmada, öğretmenlerinin kendilerini farklı özel gereksinimlere sahip çocuklarla çalışma konusunda yeterli hissetmediklerini bulmuşladır. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerden bazıları, kendilerine tekrar alan değiştirme hakkı verilirse sınıf öğretmenliğine geri dönmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, bu tür sertifika programlarının özel eğitim öğretmenliğine geçiş yapacaklara sertifika sağlamak amaçlı değil hali hazırda özel gereksinimli çocuklar ile çalışan öğretmenlerin niteliğini artırmak amacıyla mesleki gelişim programı olarak uygulanması daha yararlı olacaktır.

4.3.4. Otizmli Çocuklarla Çalışacak Öğretmenlerin Yetiştirilmesi

Ülkemizde otizm spektrum bozukluğu tanısı olan çocukların ve öğrencilerin eğitimleri genellikle zihin engelliler öğretmenliği programından mezun olan özel eğitim öğretmenleri tarafından yapılmaktadır. Ancak, bu çocuklara eğitim veren okullarda işitme engelliler öğretmenliği bölümü mezunları ile sertifika alarak sınıf öğretmenliğinden özel eğitim öğretmenliğine geçiş yapmış öğretmenlerinde çalıştığı gözlemlenmektedir. Dahası, Yükseköğretim Kurulu tarafından başlatılan çalışma ile özel eğitim bölümlerinin yeniden yapılandırıldığı 2016 yılına kadar özel eğitim bölümlerinin ilgili programlarının müfredatında otizm konusu çok sınırlı düzeyde ele alınmaktaydı. Yeni yapılanma, özel eğitim öğretmenliği programına yerleştirilen öğrencilerin üçüncü sınıftan itibaren bölümlerindeki akademik personelin özelliklerine bağlı olarak otizm alanında uzmanlaşmasına izin vermektedir. Bu ileriye dönük umut vaat eden bir adım olsa da öğrenci alan çoğu özel eğitim bölümünde otizm alanında uzman akademik personel bulunmaması otizm alanında uzman öğretmen yetiştirme sorumluluğunu birkaç üniversiteye yükleyecektir. Ek olarak, özel gereksinim türüne göre uzmanlaşmanın etkili olabilmesi için Yükseköğretim Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın işbirliği içerisinde çalışarak öğretmenlerin uzmanlık alanlarına göre atanmasını sağlaması gerekmektedir.

Otizm spektrum bozukluğu tanısı almış öğrenciler dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de özel eğitim hizmetlerinden en az yararlanan öğrencilerdir. Bu çocuklar ile çalışacak öğretmenlerin temel düzeyde genel ve özel eğitim bilgisinin (örneğin, öğretimin bireyselleştirilmesi, etkili sınıf yönetimi ve davranış kontrolü, etkili öğretim yöntemleri) yanında otizmli çocuklar ile çalışmak içinde bazı niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin:

a. Otizm spektrum bozukluğunun bireyleri hangi yönlerden nasıl etkilediğini ve otizmli çocukların güçlü yönleri ile gereksinimlerini bilmesi,

b. Sosyal etkileşim, iletişim ve bağımsız yaşam becerilerini kazandırmak için kullanılabilecek bilimsel dayanaklı uygulamaları bilmesi ve güvenilir bir şekilde uygulayabilmesi,

c. Problem davranışları önlemek ve etkili bir öğretim ortamı sağlamak için duyusal ve çevresel düzenlemeler yapabilmesi,

d. Davranış problemleri ile başa çıkmada önleyici stratejiler ile olumlu davranışsal destekleri kullanabilmesi,

e. Otizmli çocukların eğitiminde bilimsel dayanağı olan, bilimsel dayanağı olmayan ve umut vaat eden uygulamaları bilmesi,

f. Otizmli çocukların eğitiminde kullanılan bilimsel dayanaklı birçok yaklaşımın temelini oluşturan uygulamalı davranış analizi ilkelerini ve bu ilkeler bağlamında geliştirilen öğretim yöntemlerini bilmesi,

g. Otizmli çocukların gelişim ve öğrenmelerinin değerlendirilmesi ve takip edilmesi için uygun stratejileri bilmesi ve uygulayabilmesi gerekmektedir (Dunlap, Iovannone, & Kincaid, 2008; Koegel, Shirotova, & Koegel, 2009; Mesibov & Shea, 2011; National Autism Center, 2015; Simpson vd., 2003).

Bu özellikler, otizm tanısı almış çocuklarla çalışacak öğretmenlerin çok özel donanımlara sahip olmaları gerektiğini göstermektedir. Yukarıda da bahsedildiği gibi ülkemizde otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocuklar ile çalışacak öğretmenleri yetiştirmeye yönelik bir lisans programı bulunmamaktadır. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi Yüksek Lisans Programı bulunmasına rağmen bu programdan mezun olan uzman sayısı ülkemizdeki ihtiyacı karşılamanın çok gerisindedir. Bu bağlamda, bu tür lisansüstü eğitim programlarının sayılarının arttırılması, daha fazla eğitmene ulaşmak için web tabanlı yüksek lisans, Milli Eğitim Bakanlığı onaylı sertifika ve mesleki gelişim programların geliştirilmesi, özel eğitim öğretmenliği programı kapsamında uzmanlık alanı olarak otizm spektrum bozukluğunu seçen öğretmen adaylarının dördüncü sınıftaki öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında yoğun bir şekilde otizmli çocuklarla çalışmaları ve öğretmen atamalarının uzmanlık alanı göz önünde bulundurularak yapılması gerekmektedir.

4.3.5. Kaynaştırma ve Bütünleştirme için Öğretmen Yetiştirme

Ülkemizde kaynaştırma sınıflarına yerleştirilen ve öğrenimlerine burada devam eden özel gereksinimli çocukların sayısı gün geçtikçe artmaktadır (Çakıroğlu & Melekoğlu, 2014). 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, tüm kademelerde ve okul/sınıf türlerinde örgün eğitim alan özel gereksinimli öğrenci sayısı 288.484 iken bu öğrencilerin 202.541'i kaynaştırma sınıflarında eğitim almıştır (MEB, 2017). Aynı eğitim-öğretim yılında, tüm kademelerde kaynaştırma sınıflarında eğitimlerine devam eden otizm spektrum bozukluğu tanılı öğrenci sayısı ise 2.496'dır. Örgün eğitime devam eden özel gereksinimli öğrencilerin yaklaşık olarak %70'i kaynaştırma sınıflarında eğitim almasına rağmen, ülkemizde genel eğitim için öğretmen yetiştiren programların çoğunda özel eğitime giriş niteliği taşıyan 2 kredilik Özel Eğitim dersi dışında başka özel eğitim dersi bulunmamaktadır. Okulöncesi öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği programlarında, öğretmen

adayları Özel Eğitim dersine ek olarak 2 kredilik Kaynaştırma dersi de almaktadırlar. Kaynaştırma dersinin zorunlu ya da seçmeli olması ile ilgili durum üniversiteler ve programlar arası farklılıklar göstermektedir. Özellikle okulöncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği programlarında özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili derslerin olması kaynaştırma uygulamaların desteklenmesi açısından umut vaat edici olmasına rağmen yetersizdir. Kaynaştırma eğitiminin ve bütünleştirme uygulamalarının desteklenmesi bağlamında, ABD gibi bazı ülkelerde öğretmen yetiştirme için kullanılan bütünleşik programların (sınıf/özel eğitim öğretmenliği ya da okulöncesi/özel eğitim öğretmenliği) ülkemizde de geliştirilmesine gereksinim duyulmaktadır.

4.3.6. Yardımcı Personel Yetiştirme

Bazı Avrupa ülkelerinde ve ABD'de özel eğitim ve kaynaştırma sınıflarında yardımcı öğretmenler görev yapmaktadır. Akademik görevler dışında sınıfın günlük işleyişinde sınıftaki baş öğretmene yardımcı olan bu görevliler lise mezunu olabileceği gibi ön lisans derecesine ya da çocuk gelişimi sertifikasına sahip olabilmektedirler. Ülkemizde de özel gereksinimli çocuklarla çalışabilecek ara iş gücünün yetiştirilmesi için lise ve ön lisans düzeyinde programların açılması ve Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde gerekli düzenlemelerin yapılarak özel eğitim ve kaynaştırma sınıflarına sınıflardaki özel gereksinimli çocuk sayısı temel alınarak yardımcı öğretmen ataması yapılması gerekmektedir. Ön lisans düzeyindeki programlar spesifik bir özel gereksinim grubu (örneğin, otizm, zihin yetersizliği) üzerinde yoğunlaşabileceği gibi ev eğitmeni ya da gölge öğretmen gibi yardımcı personel yetiştirme üzerine de odaklanabilir.

Bölüm 5

ÖZEL EĞİTİMLE İLGİLİ DİĞER HİZMETLERE YÖNELİK PERSONEL YETİŞTİRME

5.1. Davranış Analisti Yetiştirme

Uygulamalı Davranış Analizi (UDA; Applied Behavior Analysis [ABA]), birey davranışlarını ve bu davranışlarla ilişkili çevresel değişkenleri objektif olarak analiz etmeye ve sistematik olarak değiştirmeye yönelik bir psikoloji disiplinidir (Alberto & Troutman, 2012; Tekin-İftar, 2016). UDA uygulamalarında çeşitli ödül mekanizmaları ve çok gerektiğinde bazı caydırıcı mekanizmalar kullanılarak uygun davranışlar artırılmaya, uygun olmayan davranışlar ise azaltılmaya çalışılmaktadır. UDA'nın üç temel çalışma alanı (eğitsel uygulamalar, klinik uygulamalar ve örgütsel davranış yönetimi uygulamaları) bulunmakla birlikte, en bilinen kullanım alanı otizm ve ilişkili yetersizliklere sahip çocuklara yönelik müdahale programlarıdır (ABAI, 2010; Harris & Delmolino, 2002; Roane, Ringdahl & Falcomata, 2015).

Otizmli bireylerin sayısının son dönemlerde olağandışı bir şekilde artması ve erken davranışsal müdahalelerin otizmli çocuklar üzerindeki olumlu etkilerinin kanıtlanması ile birlikte UDA'nın popülaritesi artmakta, daha sık ve yaygın olarak kullanılmaktadır (Roberts & Prior, 2006; Rogers vd., 2012; Smith vd., 2010R). Otizm spektrum bozukluğu ve diğer gelişimsel yetersizliği olan çocuklara yönelik erken müdahale, özel eğitim, davranış yönetimi, beceri ve kavram öğretimi, mesleki eğitim, toplumsal bütünleştirme gibi hizmetlerde en etkili yöntemler, UDA temel alınarak geliştirilen yöntemlerdir (Lindblad, 2006; Simpson, 2001). Bu yöntemler davranış analistleri tarafından uygulanabileceği gibi UDA alanında eğitim almış özel eğitim öğretmenleri, iş-uğraşı terapistleri, dil ve

konuşma terapistleri, fizyoterapistler ve sosyal hizmet uzmanları gibi otizm spektrum bozukluğu tanılı ya da gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklarla çalışan diğer uzmanlar tarafından da kullanılabilmektedir.

Davranış analistlerinin en sistematik olarak yetiştirildiği ülke Amerika Birleşik Devletleri'dir. Bu ülkede, Kurul Onaylı Davranış Analisti (Board Certified Behavior Analyst; BCBA) olabilmek için üç farklı seçenek bulunmaktadır:

Seçenek 1 (https://bacb.com/bcba-option-1):

1. Derece: Kurul tarafından onaylanmış bir üniversitede davranış analizi, eğitim ya da psikoloji alanlarının birinde yüksek lisans ya da doktora yapmış ve başarıyla mezun olmuş olmalıdır. Bu alanların dışında başka bir alandan mezun olan adayların, Davranış Analisti Sertifika Kurulu (BABC) tarafından belirlenen Davranış Analizi derslerinin hepsini almış olması gerekmektedir.

2. Dersler: Aşağıdaki alanlardan en az yüksek lisans seviyesinde 270 saatlik ders almış olmalıdır:

a. Etik ve Mesleki Davranış (45 saat)
b. Davranış Analizi Kavram ve İlkeleri (45 saat)
c. Davranış Analizinde Araştırma Yöntemleri (45 saat)
    i. Ölçme (Veri analizi dâhil) – 25 saat
    ii. Deneysel Yöntem – 20 saat
d. Uygulamalı Davranış Analizi – 105 saat
    i. Davranış Değiştirme İlkeler & Spesifik Davranış Değiştirme Programları – 45 saat
    ii. Problemin Belirlenmesi ve Değerlendirilmesi – 30 saat
    iii. Müdahale & Davranış Değiştirme ile İlgili Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar – 10 saat
    iv. Davranış Değiştirme Sistemleri – 10 saat
    v. Uygulama, Yönetim ve Süpervizyon – 10 saat
e. Seçmeli (30 saat)

3. Deneyim: BACB tarafından belirlenen standartlar doğrultusunda aşağıdaki uygulama deneyimlerine sahip olmalıdır:

a. Denetimli Bağımsız Alan Çalışması – 1.500 saat
b. Uygulama – 1.000 saat
c. Yoğun Uygulama – 750 saat

4. Sınav: BCBA sınavını başarıyla geçmelidir

Seçenek 2 (https://bacb.com/bcba-option-2):

1. Derece: Kurul tarafından onaylanmış bir üniversitede davranış analizi, eğitim ya da psikololoji alanlarının birinde yüksek lisans ya da doktora yapmış ve başarıyla mezun olmuş olmak. Bu alanların dışında başka bir alandan mezun olan adayların, Davranış Analisti Sertifika Kurulu (BABC) tarafından belirlenen Davranış Analizi derslerinin hepsini almış olması gerekmektedir.

2. Öğretim Üyesi Olarak Öğretim ve Araştırma:

Görev süresi: 5 yıllık bir süre içerisinde en az üç yıl BABC tarafından onaylı bir üniversitede akademik personel olarak görev yapmış olmalıdır.

Öğretim: Öğretim üyesi akademik personel olarak çalıştığı süre içerisinde aşağıdaki öğretim yükümlülüklerini yerine getirmelidir:

i. En az 5 dönem davranış analizi ile ilgili ders öğretmiş olmalıdır.

ii. Davranış kuram ve ilkeleri, tek denekli deneysel araştırma desenleri, uygulamalı davranış analizi ve davranış analizinde etik alanlarının en az 2'si ile ilgili ayrı dersler öğretmiş olmalıdır.

iii. Her ders temel ve birincil olarak davranış analizi ile ilgili olmalıdır

iv. Derslerin hepsi yüksek lisans ya da doktora seviyesinde öğretilmelidir

c. *Araştırma:* Aşağıdaki özellikleri taşıyan en az bir makale yayınlamış olmalıdır:

i. Davranış analizi odaklı (Baer, Wolf, ve Risley, 1968 tarafından tanımlandığı şekliyle) olmalıdır.

ii. En az bir deneysel değerlendirme içermelidir.

iii. Yüksek kaliteli akran değerlendirmesi olan hakemli bir dergide yayınlanmış olmalıdır.

iv. Makalede birinci, ikinci ya da sorumlu yazar olmalıdır (corresponding author).

v. Başvuranın kariyerinde herhangi bir dönemde yayınlanmış olmalıdır.

3. Deneyim: BACB tarafından belirlenen standartlar doğrultusunda aşağıdaki uygulama deneyimlerine sahip olmalıdır:

a. Denetimli Bağımsız Alan Çalışması – 1.500 saat

b. Uygulama – 1.000 saat

c. Yoğun Uygulama – 750 saat

4. Sınav: BCBA sınavını başarıyla geçmiş olmalıdır.

Seçenek 3 (https://bacb.com/bcba-option-3):

1. Derece: Kurul tarafından onaylanmış bir üniversitede davranış analizi, eğitim ya da psikoloji alanlarının birinde doktora yapmış ve başarıyla mezun olmuş olmalıdır. Bu alanların dışında başka bir alandan mezun olan adayların, Davranış Analisti Sertifika Kurulu (BABC) tarafından belirlenen Davranış Analizi derslerinin hepsini almış olması gerekmektedir.

2. Doktora Derecesi Sonrası Deneyim: Doktora sonrası, eyalet ya da ulusal mesleki standartlara uygun, en az 10 yıl süre ile (kümülatif olabilir) tam zamanlı olarak davranış analizi uygulamış olmalıdır.

3. Ek Denetimli Uygulama: BACB deneyim standartlarına uygun en az 500 saatlik denetimli uygulama yapmış olmalıdır.

4. Sınav: BCBA sınavını başarıyla geçmiş olmalıdır.

Amerika Birleşik Devletleri'ne ek olarak, bazı Avrupa ülkelerinde davranış analisti eğitim programları ve sertifikalı davranış analistleri bulunmaktadır. Ülkemizde ise özel eğitim lisans, yüksek lisans ve doktora programlarında uygulamalı davranış analizi ile ilgili dersler okutulmasına ve Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü kapsamında Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi Yüksek Lisans Programı bulunmasına rağmen henüz davranış analisti yetiştirme üzerine odaklanmış kapsamlı ve sistematik bir çalışma bulunmamaktadır. Bu bağlamda, ulusal standartları belirlemek üzere ülkemizde de ABD'deki Davranış Analisti Sertifika Kurulu (BACB)'na benzer bir yapının kurulması ve ulusal standartların geliştirilmesi, yüksek lisans ve doktora düzeyinde davranış analizi programlarının açılması ve yaygınlaştırılması ile diğer programlardan mezun olan kişilerin davranış analizi alanına nasıl girebileceğinin belirlenmesi gerekmektedir. Bunu takiben, yetişecek davranış analistlerinin ilgili resmi ve özel kurumlarca istihdam edilmelerini sağlayacak yasal düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

5.2. Davranış Teknikeri Yetiştirme

ABD'de son yıllarda popülarite kazanan bir diğer uzmanlık alanı ise davranış teknikerliğidir. Davranış teknikerleri, davranış analistlerinin rehberliğinde davranış analizi hizmetlerini sunmakla yükümlü ara eleman olarak görev yapmaktadırlar. Bu alanda çalışan kişilerin değerlendirme ve müdahale planlama sorumluluğu bulunmamaktadır. Ancak, davranış analistleri tarafından geliştirilen değerlendirme ve müdahale programlarının eğitim ve deneyimlerine uygun olan aşamalarını uygulayabilirler.

ABD'de davranış teknikeri olabilmek için karşılanması gereken kriterler şu şekildedir (https://bacb.com/rbt-requirements):

1. **Yaş ve Eğitim:** En az 18 yaşında ve lise eğitimini tamamlamış olmalıdır.
2. **Eğitim Gereksinimleri:** Kurul Sertifikalı Davranış Analistleri tarafından sunulan 40 saatlik Davranış Teknikerliği Eğitimi'ne katılmış olmalıdır.
3. **Davranış Teknikerliği Beceri Değerlendirmesi:** Beceri değerlendirmesi 40-saatlik eğitimi takiben bir Kurul Sertifikalı Davranış Analisti tarafından yapılabilir. Değerlendirme, Davranış Teknikerliği Görev Listesinde yer alan 6 alandaki (Ölçme, Değerlendirme, Beceri Kazandırma, Davranış Azaltma, Rapor Yazma ve Mesleki Etik ve Uygulama Yeterliliği) 12 becerinin davranış tekniker adayı tarafından sergilenme düzeyinin gözlem yoluyla belirlenmesini içermektedir. Değerlendirme, davranış teknikeri adayı bütün becerileri başarılı bir şekilde sergilediğinde sonlandırılır.
4. **Sınav:** Davranış teknikerliği sınavını başarıyla geçmiş olmalıdır.

Ülkemizde, davranış analisti yetiştirme ile ilgili bir sistem kurulup yeterli düzeyde davranış analistine sahip olana kadar otizm spektrum bozukluğu ve diğer gelişimsel yetersizlik tanısı olan çocuklarla çalışmak üzere davranış teknikerleri de yetiştirilebilir. Bu bağlamda, davranış teknikeri yetiştirecek önlisans programları açılmalı ve yetişecek davranış teknikerlerinin ilgili resmi ve özel kurumlarca istihdam edilmelerini sağlayacak yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

5.3. Dil ve Konuşma Terapisti Yetiştirme

Gelişimsel yetersizliğe ya da otizm spektrum bozukluğuna sahip bireylerin önemli bir bölümünde, çeşitli tür ve derecelerde iletişim sorunları ile bazı konuşma güçlüklerine rastlanmaktadır. Bu sorun ve güçlüklerin tanılanmasında ve tedavi edilmesinde, dil ve konuşma terapistlerinin önemi büyüktür. Dil ve konuşma terapisti/patoloğu, insan iletişimi ve dil (lisan) ile ilgilenir ve nedenlerine bakmaksızın çocuklarda, ergenlerde, yetişkinlerde ve yaşlı bireylerde tüm konuşma, ses, yutma bozukluklarını veya yazıyla ifade edilen dil (lisan) bozukluklarını tedavi eder (ASHA, 2016; CPLOL, 1993; Lubinski & Hudson, 2012). Dil ve konuşma terapistliği programlarının içeriğine bakıldığında, konuşma ve dil sorunlarının çok disiplinli özelliklerini yansıtan, ekip çalışmasını gerektiren geniş bir içeriğe sahip programlar olduğu görülmektedir.

Dil ve Konuşma Terapistliği mesleği, biyomedikal bilimler (anatomi, fizyoloji, nöroloji, çocuk hastalıkları, psikiyatri, kulak burun boğaz, genetik, fizik tedavi ve rehabilitas-

yon, odyoloji vb), klinik dilbilim (fonetik, akustik, fonoloji, psikodilbilim, nörodilbilim), psikoloji, kognitif nöropsikoloji ve özel eğitim bilimleri ile birbirini bütünleyen disiplinlerarası bağımsız bir bilim alanı olarak yasal zeminde sağlık meslek mensubu olarak tanımlanmıştır (DİLKOM, 2017).

Ülkemizde Dil ve Konuşma Terapisti yetiştiren lisans programları dört yıllıktır ve Avrupa ve ABD'de olduğu gibi aday terapistlere kuramsal bilgileri klinik pratiğe aktarma becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, programa yerleştirilen öğrenciler, birçoğu uygulama içeren kuramsal dersleri aldıktan sonra, her yaştan bireylerle tüm iletişim sorunlarını kapsayacak şekilde 600 saatin üzerinde klinik uygulama ve staj yapmaktadırlar.

Ülkemizde dil ve konuşma terapisti yetiştirme süreci birçok Avrupa ülkesi ile benzerlik göstermektedir. Birçok Avrupa Birliği ülkesinde, dil ve konuşma terapistliği meslek ünvanı kazanmak ve çalışma izni alabilmek için lisans derecesi yeterli görülmektedir. Ancak, Hollanda ve Belçika gibi bazı ülkeler, lisans eğitimini takiben yüksek lisans derecesi alma şartını da aramaktadır (Tohum Otizm Raporu, 2010). ABD'de ise dil ve konuşma terapisti olabilmek için belirli bir lisans programından mezun olma zorunluluğu bulunmamaktadır. Hemen her eyalet, lisanslı ya da sertifikalı dil ve konuşma terapisti olabilmek için dil ve konuşma patolojisi alanında yüksek lisans eğitimini zorunlu kılmaktadır (ASHA, 2016; Damico, Muller ve Ball, 2010). İngiltere'de ise dil konuşma terapisti olarak çalışabilmek için Health & Care Professions Council onaylı bir dil ve konuşma terapisi lisans ya da yüksek lisans programından mezun olmak gerekmektedir. Dil ve konuşma terapistliği lisans programları, kuramsal bilgi ve okul, hastane, kreş gibi ortamlarda klinik uygulamayı içerirken, 3-4 yıl sürmektedir. Psikoloji, sosyal bilimler, dil bilimleri, medikal bilimler, özel eğitim gibi alanlarda lisans derecesine sahip olanlar ise dil ve konuşma terapistliği alanında iki yıl süren yüksek lisans eğitimi sonrası terapist olarak çalışabilirler (www.speechtherapy.co.uk).

Dil ve konuşma terapistleri ülkemizde oldukça aranan bir meslek grubudur. Alanda yetişmiş uzman sayısının az oluşu, özellikle hizmet bekleyen otizmli ve gelişimsel yetersizliği olan bireyleri olumsuz yönde etkilemektedir. Ülkemizde beş farklı üniversitede dil ve konuşma terapistliği bölümü açılmış olup öğrenci almaya devam etmektedir. Bu üniversitelerde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında toplam 205 lisans öğrencisi öğrenim görmektedir.

Lisansüstü düzeyde dil ve konuşma terapistliği programı (hem yüksek lisans hem de doktora programı) Anadolu Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi'nde bulunmaktadır. Yaklaşık 3-4 yıl süren tezli ya da tezsiz lisansüstü programlarına dil ve konuşma tera-

pistliği mezunlarının yanı sıra özel eğitim öğretmenliği, psikoloji, fizyoterapi gibi ilişkili alanlardan mezun olan lisans öğrencileri de alınmaktadır ve programı başarıyla bitiren öğrenciler dil ve konuşma terapisti ünvanı kazanmaktadır. Doktora programı ise 4-5 yıl sürmektedir. Ancak, bu programlardan doktora derecesiyle mezun olan akademisyen sayısı çok az olduğu için ülkemizdeki ihtiyacı karşılamaktan çok uzaktır. Tablo 5.1.'de, ülkemizde dil ve konuşma bozukluğu programları olan üniversiteler ve lisans düzeyinde öğrenci kontenjanları yer almaktadır.

Tablo 5.1. Dil ve Konuşma Terapistliği Alanında Lisans, Yüksek Lisans ya da Doktora Programı Olan Üniversiteler ve Lisans Düzeyinde Öğrenci Kontenjanları

Üniversite	2016-2017 Lisans Programı Öğrenci Kontenjanı	Lisansüstü Program	
		Yüksek Lisans	Doktora
1. Anadolu Üniversitesi	30	x	x
2. Biruni Üniversitesi	40		
3. Hacettepe Üniversitesi	50	x	x
4. İstanbul Medipol Üniversitesi	15		
5. Üsküdar Üniversitesi	70		
TOPLAM	**205**	**2**	**2**

Dil ve konuşma güçlükleri, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012)'nde ayrı bir özel gereksinim kategorisi olarak yer almakla birlikte otizm spektrum bozukluğu da dâhil diğer birçok farklı özel gereksinime (örneğin, işitme yetersizliği, gelişimsel yetersizlik, zihinsel yetersizlik, öğrenme güçlüğü gibi) sahip çocukta da yaygın olarak görülmektedir. 2017 yılı Şubat ayı itibarı ile Dil ve Konuşma Terapistleri Derneği'ne üye, ülkemizin farklı illerinde görev yapmakta olan toplam 113 dil ve konuşma terapisti bulunmaktadır. Dil ve konuşma terapistlerinin çalışma alanlarının genişliği dikkate alındığında, alanda lisans ve lisansüstü eğitimi veren bölüm sayısı ve öğrenci sayısının oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Bu nedenle alanda nitelikli öğretim üyesi yetiştirilmesine yönelik yurtdışına (ABD ve Rusya) yetiştirilmek üzere öğrenci gönderilmelidir. Nitelikli personel sayısının yeterli düzeye erişmesiyle birlikte üniversitelerin dil ve konuşma terapistliği bölümlerinin sayısı artırılmalıdır.

Dil ve konuşma terapistliği açısından önemli sorunlardan biri de, bu alandan mezun olan bireylerin kamu dışında, özel merkezlerde çalışıyor olmalarıdır. Bu durum hizmetten yararlanmak isteyen ancak ekonomik düzeyi iyi olmayan bireylerin hizmete erişimlerini olanaksızlaştırmaktadır. Dil ve konuşma terapistliği bölümlerinden mezun olan

terapistlerin hastane, okul ile eğitim ve araştırma merkezlerinde istihdam olanakları arttırılmalı ve hizmetten yararlanacak bireylerin erişimleri kolaylaştırılmalıdır. Ayrıca, otizm gibi dil ve konuşma ile iletişim, etkileşim ve sosyalleşme problemlerinin ağır düzeyde görüldüğü özel gereksinim grupları ile ilgili lisans ya da yüksek lisans düzeyinde uygulamalı derslerin arttırılması, bu alan mezunlarının özel gereksinimli bireylerle daha etkili bir şekilde çalışmalarına katkıda bulunacaktır.

ABD gibi özel eğitim sistemi gelişmiş ülkelerde, dil ve konuşma terapistleri, otizm riski taşıyan çocukların tanı için değerlendirilmesi sürecinde aktif rol oynamaktadırlar. Bu bağlamda, dil ve konuşma terapistlerinin temel görevi otizm spektrum bozukluğuna eşlik eden dil ve konuşma problemlerini kapsamlı olarak değerlendirmek, eğitim ve terapi hizmetleri sunan uzmanlara ve ailelere rehberlik etmek ve dil ve konuşma bozuklukları olan bireylere doğrudan terapi hizmeti sunmaktır (Savaş ve Toğram, 2013). İlerleyen yıllarda sayıları arttıkça, ülkemizde de dil ve konuşma terapistlerinin benzer görevleri daha aktif şekilde üstlenmesi beklenmektedir.

5.4. Fizyoterapist ve İş-Uğraşı Terapisti Yetiştirme

Özel gereksinimli bireylerin bağımsız bireyler olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri için bağımsız yaşam becerilerini kazanmaları oldukça önemlidir. Özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşam becerilerini kazanmalarında ise fizyoterapistlerin ve iş-uğraşı terapistlerinin birbirini tamamlayan önemli rolleri bulunmaktadır. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklarda fizyoterapi hizmetlerinin ana amacı, hareket sistemini ilgilendiren sorunları gidererek günlük yaşam etkinliklerinde bağımsızlığı artırmaktır. İş-uğraşı terapisinin başlıca amacı ise günlük yaşamın gerektirdiği işlevsel becerileri geliştirmek, duyu-algı bütünleşmesine katkıda bulunmak ve bireyi uygun bir işe yönlendirmektir (Tohum Otizm Vakfı, 2010).

Otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklarla çalışan fizyoterapist ve iş-uğraşı terapistleri, çocukların sahip olabileceği duyu bütünlüğü bozukluklarını, motor gelişimindeki gecikmeleri, öz bakım ve günlük yaşam becerilerindeki yetersizlikleri belirleyerek, özel terapi programı geliştirir ve uygularlar. Bunun yanında, çocuğa bakım sağlayan diğer uzmanlara ve ailelere çocukların fiziksel gelişimini desteklemede rehberlik ederler (Bagatell ve Mason, 2015; Bhat, Landa ve Galloway, 2011; Estes, Munson ve Rogers, 2015; Tohum Otizm Vakfı, 2010).

5.4.1. Fizyoterapist Yetiştirme

Fizyoterapi, hareket bozukluğuna yol açan her türlü gelişim yetersizliği, yaralanma, hastalık ve yaşlılıkta, ağrı ve fonksiyon bozukluklarında uzman bir hekimin tanısı sonrası fizyoterapiye özgü değerlendirme yöntemlerini kullanarak, çeşitli tedavi yaklaşımlarını planlayıp uygulamaya yönelik bilgi ve becerinin yer aldığı, sağlık ve yaşam kalitesinin artırılmasında önemli görevleri olan bir alandır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2013).

Yurtdışındaki fizyoterapist yetiştirme programlarına bakıldığında, ABD'de fizyoterapist olarak çalışabilmek için Fiziksel Terapi Eğitimi Akreditasyon Komisyonu (CAPTE) tarafından akredite edilmiş bir fizyoterapi programından doktor derecesi ile mezun olmak gerekmektedir. Bu programlara, kabul edilmek için bazı üniversiteler herhangi bir lisans programından mezun olmayı yeterli görürken, bazı üniversiteler anatomi, egzersiz bilimleri, kinezyoloji, beslenme, hemşirelik ya da diğer ilişkili sağlık bilimleri lisans programlarından mezun olmayı şart koşmaktadır. Bu ülkedeki eyaletlerin çoğu, fizyoterapistlerin, Ulusal Fiziksel Terapi Sınavı'nı geçmeyi ve bir yıl klinik deneyim de içeren bir takım şartları sağlayarak eyalet lisansı almayı zorunlu kılmaktadır.

Kanada'da ise fizyoterapist olabilmek için fizyoterapi alanında yüksek lisans derecesine sahip olmak ve Ulusal Fizyoterapi Beceri Sınavı'nı başarıyla geçmek gerekmektedir. Fizyoterapi programları teorik ve uygulamalı dersler içermektedir. Öğrencilerin programdan mezun olmadan önce en az 1.000 saatlik uygulamalı klinik deneyiminin olması gerekmektedir.

İngiltere'de ise fizyoterapist olabilmek için iki farklı yol bulunmaktadır. Bunlardan ilki, genellikle 3 yıl süren fizyoterapi lisans programlarından mezun olmaktır. İkincisi ise hali hazırda sağlık bilimleri ile ilişkili bir alanda lisans derecesi olanların fizyoterapi alanında iki yıllık yüksek lisans programını bitirmeleridir. Fizyoterapi alanındaki lisans ve yüksek lisans programlarında uygulama dersleri ağırlıktadır.

Ülkemizde ise iki yıllık fizyoterapi teknikerliği ve dört yıllık fizyoterapi ve rehabilitasyon programları bulunmaktadır. Dört yıllık lisans programlarından mezun olan öğrenciler fizyoterapist ünvanı kazanmaktadır. Ülkemizde, fizyoterapi ve rehabilitasyon lisans programı bulunan yaklaşık olarak 50 üniversite ve bu programlardan mezun 12.000 civarında fizyoterapist bulunmaktadır. Bu fizyoterapistlerin büyük bir çoğunluğu hastanelerde ortopedi ya da nöroloji gibi bölümlerde yetişkin rehabilitasyonu üzerine çalışmaktadırlar. Gelişim yetersizliği olan çocuklar ile çalışan fizyoterapist sayısının oldukça

az olduğu düşünülmektedir. Günümüzde 3.000'e yakın fizyoterapist devlet kurumlarına atanmayı beklerken, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde fizyoterapist açığı devam etmektedir.

Ülkemizde yer alan iki ve dört yıllık fizyoterapi ve rehabilitasyon programların ders içeriklerine bakıldığında, özel gereksinimli çocuklara yönelik derslerin olmadığı görülmektedir. Özel gereksinimli çocukların özellikle kaba motor hareketlerinin geliştirilmesinde önemli sorumluluklar üstlenme potansiyeli olan fizyoterapistlerin ön lisans ya da lisans eğitimleri sırasında fiziksel yetersizliğin etkilediği farklı özel gereksinim grupları hakkında kuramsal bilgiler öğrenmeleri ve bu özel gereksinimli çocuklarla çalışma deneyimleri kazanmaları oldukça önemlidir.

5.4.2. İş-Uğraşı Terapisti Yetiştirme

İş-uğraşı terapisi, kişinin günlük yaşamını kolaylaştırmaya ve çevresi ile uyum içinde yaşayabilmesi için fiziksel ve uyumsal yeteneklerinin gelişimini sağlamaya yönelik terapi yaklaşımları uygulayan ve bu konularda rehberlik hizmeti sağlayan bir alandır (Tohum Otizm Vakfı, 2010). İş-uğraşı terapisi, özel gereksinimli bireylerin günlük yaşamın gerektirdiği işlevsel becerilerini geliştirmeye, duyu-algı bütünleşmesine katkıda bulunmaya ve bireyi uygun bir işe yönlendirmeye yönelik bir rol üstlenmiştir.

Yurtdışındaki iş-uğraşı terapisti yetiştiren programlara bakıldığında, ABD'de iş-uğraşı terapisti olabilmek için iş-uğraşı terapisi ya da sağlık bilimleriyle ilişkili dört yıllık bir lisans programından mezun olmak ve iş-uğraşı terapisi alanında yüksek lisans derecesine (iki yıllık eğitim) sahip olmak gerekmektedir. Yüksek lisans programları teorik derslerin yanında 24 haftalık uygulama deneyimi içermektedir. Uygulama deneyimi rehabilitasyon merkezlerine, yaşlı bakım evlerinde, hastanelerde ve okullarda kazanılabilmektedir. İş-uğraşı terapistlerinin yüksek lisans eğitimini bitirdikten sonra alanda çalışmaya başlamadan önce Ulusal İş-uğraşı Terapistliği Sertifika Kurulu (NBCOT) Sınavı'nı başarıyla geçip eyalet lisansını almaları gerekmektedir. Kanada da iş-uğraşı terapisti olabilmek için ise dört yıllık iş-uğraşı terapisi lisans programından mezun olmak ve en az 1.000 saatlik uygulama deneyimine sahip olmak gerekmektedir. İngiltere de iş-uğraşı terapisti olmak için gerekli olan şartlar fizyoterapistlerden istenen şartlar ile benzerlik göstermektedir.

Ülkemizde iş-uğraşı terapisi programı iki yıllık olup, sadece dört üniversitede (Avrasya Üniversitesi, Biruni Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi) bulunmaktadır. Bu dört programa, 2016-2017 öğretim yılında toplam 188 öğrenci yerleştirilmiştir. İş-uğraşı terapisi ön lisans programlarının ders içeriklerine bakıldığında özel gereksinimli çocuklar ile ilişkili olabileceği düşünülen sadece bir ders yer almaktadır. Bu programda da, fizyoterapi programında olduğu gibi iş-uğraşı terapisti adaylarını özel gereksinimli çocuklarla ve öğrencilere çalışmaya hazırlayacak nitelikte derslerin yer alması gerekmektedir. Bu programlardan mezun olan iş-uğraşı terapistlerinin ilgili kamu kurumlarında (okul, hastane ve rehabilitasyon kurumları) istihdam edilmeleri için kadro oluşturulması ve iş-uğraşı terapisinin özel eğitimde ilişkili hizmet olarak tanınması gerekmektedir. Ayrıca daha fazla ve nitelikli iş-uğraşı terapisti yetiştirmek için program sayılarının arttırılması, Kanada ve İngiltere gibi ülkelerde olduğu gibi lisans düzeyinde eğitim programlarının açılması ve bu alanda öğretim üyesi yetiştirmek amacıyla yurtdışına burslu öğrenci gönderilmesi gerekmektedir.

5.5. Sosyal Hizmet Uzmanı Yetiştirme

Özel gereksinimli bireylerin yaşadıkları çevre ile sosyal bütünleşmelerinin sağlanmasında aileye, bireye ve diğer kişilere danışmanlık yapmak, kamusal kaynakların etkili kullanımını sağlamak, özel gereksinimli bireylerin bu hizmetlere erişimini kolaylaştırmak, ekonomik, sosyal ve kültürel yönden ilgili kişi, grup ve topluluklara sorunlarını tanıyıp çözümlemelerinde sahip oldukları olanakları kullanma ve çevredeki olanakları araştırma ve yararlanma konusunda yardımcı olmak gibi rolleri olan bir diğer alan da sosyal hizmetlerdir. Sosyal hizmetler, bireylerin, ailelerin, grupların ve toplulukların refahlarını artırmaya yönelik çalışmalar yürüten bir alandır. Sosyal hizmet uzmanlarının başlıca çalışma ortamları ailelere ve çocuklara hizmet veren kurumlar, sağlık ve ruh sağlığı kurumları ile eğitim kurumlarıdır. Bu nedenle, sosyal hizmet uzmanlarının çoğu devlet tarafından istihdam edilmektedir (Tohum Otizm Vakfı, 2010).

Gelişim yetersizliği olan bireyler ve aileleriyle sürdürülen sosyal hizmet çalışmalarında "sosyal destek" özellikle ağırlık taşır. Aileler, gelişim yetersizliği olan üyelerinin bağımsız yaşamalarında çok kritik bir rol oynar. Bazı aileler resmi bir destek almadan gelişim yetersizliği olan üyelerinin bakımını sağlarken bazıları ise sosyal hizmet uzmanlarının yardımına gereksinim duyar (Erkan, 2003; Tohum Otizm Vakfı, 2010).

80 ÖZEL EĞİTİMLE İLGİLİ DİĞER HİZMETLERE YÖNELİK PERSONEL YETİŞTİRME

ABD gibi birçok ülkede gelişimsel yetersizliği olan bireyler için düzenlenen aile tipi grup evlerinde hizmet veren sosyal hizmet uzmanlarının, özel eğitimde önemli bir yeri bulunmaktadır. Grup evlerinde çalışan bir sosyal hizmet uzmanı, özel gereksinimli bireylere ev içi yaşam becerilerin kazandırılması, diğer bireylerle olan ilişkilerinin düzenlenmesi ve gerekli etkileşim becerilerinin kazandırılması, yakın çevredeki ve toplumdaki kişilerle ilişkilerinin düzenlenmesi ve gerekli etkileşim becerilerinin kazandırılması gibi sorumlulukları üstlenir.

Sosyal hizmet uzmanlarının gelişimsel yetersizliği olan bireylerin iş ve meslek edinimde de önemli rolleri bulunmaktadır. Bu bağlamda, sosyal hizmet uzmanının görevleri arasında, istihdam edilen özel gereksinimli bireyleri çalışma ortamlarında ziyaret ederek kendilerinden beklenen performansın ve bu ortamlarda kendilerinden beklenen sosyal davranışların geliştirilmesine destek vermek, özel gereksinimli bireyin yaşadığı çevrede olumsuz durumların oluşmasını engellemek amacıyla sosyal çevreyi de gelişimsel yetersizliği olan bireye karşı hazırlamak yer almaktadır.

Ülkemizde, özel gereksinimli bireylerin eğitiminde çok fazla rol aldıkları gözlenmeyen sosyal hizmet uzmanları, yurtdışında genellikle üç ya da dört yıllık programlarda yetiştirilirken, ülkemizde iki veya dört yıllık programlarda yetiştirilmekte olup, dört yıllık programlar 40'dan fazla üniversitede öğrenci almaktadır (2016-2017 eğitim-öğretim yılı için öğrenci alan üniversitelerin bir listesine ulaşmak için: http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2016/LYS/TERCIH/OSYSKONTKILAVUZU29072016.pdf). İki ve dört yıllık programların ders içeriklerine bakıldığında, iki yıllık programlarda özel gereksinimli bireyler ve aileleri ile ilgili sadece bir dersin olduğu, dört yıllık programlarda ise sadece seçmeli bir dersin olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli bireylerin eğitimi çok yönlü, kompleks ve birçok disiplinin eşgüdümlü bir şekilde işbirliği içerisinde çalışmasını gerektiren bir alandır. Bu nedenle, sosyal hizmet uzmanlarının da özel gereksinimli bireylerin eğitimi ve rehabilitasyonu ile ilgili bilgi ve deneyim sahibi olması gerekmektedir. Bu bağlamda, sosyal hizmet uzmanı yetiştiren programlara gelişim yetersizliği olan bireylerin özellikleri ve doğrudan bu bireylere sunulan sosyal hizmetlerle ilgili dersler eklenmelidir. Ayrıca, önlisans programlarıyla sosyal hizmet alanına grup evi elemanı ya da iş koçu gibi destek elemanları yetiştirmek de bir olasılık olarak değerlendirilmelidir. Örneğin, ABD'de yüzlerce yüksekokulda (community college) sosyal hizmet asistanı (social work assistant/human services assistant) yetiştirilmektedir.

5.5. Gölge Öğretmen Yetiştirme

Gölge öğretmen, genel anlamda, davranışları ve ihtiyaçları nedeniyle sınıfta yer alan diğer çocuklarla birlikte hareket etme ve öğrenme becerilerinin desteklenmesi gereken özel gereksinimli çocuklara ihtiyaç duyulan düzeyde destek sunan yardımcı eğitmendir (Manansala ve Dizon, 2010). Bu öğretmenler, farklı özel gereksinim durumlarının çocuğun davranışlarını ve öğrenmesini nasıl etkilediği konusunda eğitim alırlar. Gelişimsel yetersizlik ve otizm spektrum bozukluğu tanısı olan çocuklara gölge öğretmen yardımı sunmak, bu çocukların sınıf etkinliklerine ihtiyaç duydukları ekstra yardımı alarak daha aktif ve bağımsız bir şekilde katılımlarını sağlar; çocukların sosyalleşmesini ve hayata uyum sağlamalarını kolaylaştırır (Manansala ve Dizon, 2010; Monahan ve Bryer, 2004).

Otizm spektrum bozukluğu tanısı olan çocuklarla çalışan gölge öğretmenler, sınıf (ya da ev) etkinlikleri sırasında çocuğun yanında olarak günlük rutinleri hatırlatırlar, ödev ve sorumluklarını yerine getirmesine yardımcı olurlar, sergilemekte zorlandığı becerilerde gerekli desteği sunarlar ve katıldığı grubun etkin ve bağımsız bir üyesi olabilmesi için yol gösterip cesaret verirler. Gölge öğretmenin rolü, çocuğun yeterlilikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda çeşitlenmektedir. Otizm tanılı çocuklarla çalışacak gölge öğretmenlerin uygulamalı davranış analizinin temel ilkelerini bilmesi (örneğin, pekiştirme, ipucu sunma, ipucunu silikleştirme gibi) ve bu doğrultuda çocuğu destekleyebilmesi beklenmektedir (Manansala ve Dizon, 2010; Monahan ve Bryer, 2004).

ABD'de gölge öğretmen olarak çalışan kişiler genellikle çocuk gelişimi, erken çocukluk eğitimi ya da özel eğitim alanında önlisans derecesi ile erken çocukluk eğitimi ya da özel eğitim alanında sertifikaya sahip kişilerdir. Ülkemizde, otizm spektrum bozukluğu ya da gelişimsel yetersizlik tanısı almış çocuklarla çalışabilecek gölge öğretmenlerin yetiştirilmesine ve resmi/özel kurumlarda istihdam edilebilmeleri için yasal düzenlemelerin yapılmasına ihtiyaç vardır. Bu öğretmenler, iki yıllık önlisans programları aracılığı ile yetiştirilebilecekleri gibi öğretmenlik eğitimi almış ancak çalışmayan bireyleri sertifikalandırma yoluyla da yetiştirilebilirler.

Bölüm 6

OTİZMDE BİLİMSEL DAYANAKLI UYGULAMALAR*

* Bölüm 6'nın bir kısmı daha önce "Rakap, S. (2016). Özel eğitimde bilimsel dayanaklı uygulamalar. Aksoy, V. (Ed.). Özel eğitim. Ankara: Pegem Akademi" isimli kitap bölümü kapsamında basılmıştır. Yeniden basım için yayınevinden izin alınmıştır.

Eğitimde bilimsel dayanaklı uygulamalar, 'nedensellik çıkarımlarının yapılabileceği araştırma desenlerini kullanan birden çok yüksek kaliteli çalışma tarafından desteklenen ve öğrenci çıktıları üzerinde olumlu sonuçlarının olduğunu kanıtlanan uygulamalar' olarak tanımlamaktadır (Cook ve Cook, 2013). Bir başka tanımda ise, "etkililiği araştırmalar tarafından desteklenmekte olan ve araştırma-uygulama arasındaki açıklığı kapatma yoluyla öğrenci çıktılarını geliştiren öğretim teknikleri" olarak tanımlanmaktadır (Cook, Smith ve Tankersley, 2011).

Bilimsel dayanaklı uygulama terimi ilk olarak 1970'li yıllarda tıp alanında kullanılmış (Bennett vd., 1987) ve 1990'lardan itibaren özellikle İngiltere'de tıp eğitiminin önemli bir parçası haline gelmiştir (Odom vd., 2005). Bu uygulama, doktorların hastalıkların tanılanması ve tedavi edilmesinde bilimsel kanıtları kullanarak seçim yapmaları yoluyla araştırma ve uygulama arasındaki açıklığı azaltmayı amaçlamıştır (Grad, Macaulay, & Warner, 2001). Daha sonraki yıllarda, bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesi ve kullanılmasına yönelik hareket sağlık bilimleri, hemşirelik, psikoloji ve tarım gibi alanlara yayılmıştır (Cook & Cook, 2013; Odom vd., 2005).

Eğitimde bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesi ve kullanılması hareketine ise Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 2001 yılında çıkarılan Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası (No Child Left Behind) ve 2004 yılında çıkarılan Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimi Yasası öncülük etmiştir (Odom vd., 2005; Reichow, 2016; Yell, Drasgow, & Lowrey, 2005). Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası, öğretmenlerin niteliklerinin artırılmasının önemini vurguladığı gibi, özelde dezavantajlı ailelerden gelen ya da bir özel

gereksinime sahip olan öğrencilerin genelde ise tüm öğrencilerin akademik gelişimlerini desteklemek amacıyla sınıflarda bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanılmasını zorunlu kılmıştır (Boyd vd., 2016; Kretlow & Blatz, 2011; Yell vd., 2005). Tarihsel gelişimine bakıldığında, özel eğitim özel gereksinimli bireylerin eğitilmesinde bilimsel dayanaklı uygulamaların ve müdahale yöntemlerinin kullanılmasına verdiği önemden dolayı eğitim alanında bu harekete öncülük eden alanlardan biridir, ancak Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası özel eğitimde bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanılmasına hız kazandırmıştır (Mayton, Wheeler, Menendez, & Zhang, 2010, Odom vd., 2005).

Özel eğitim alanında ise bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesinde ve kullanılmasında öncülüğü otizm spektrum bozukluğu ile ilgilenen bilim insanları ve kuruluşlar yapmıştır. Otizm tanısı olan çocukların yaygınlığının son yıllarda giderek artması, etkili eğitim ve müdahale hizmetlerinin belirlenmesine ve kullanılmasına yönelik talebi artırmaktadır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2016a).

6.1. Bilimsel Dayanaklı Uygulamaların Belirlenmesi

Özel gereksinimli çocuklara yönelik yürütülen eğitsel çabalar ve girişimlerin nihai amacı, bu çocukları gelişimsel açıdan desteklemek ve içinde bulundukları toplumda bağımsız bir şekilde yaşamalarını sağlamaktır. Bu çocuklar için gerçekleştirilen eğitim hizmetlerinin başarılı olması, öğretmenlerin ve çocuklarla çalışan diğer uzmanların kullandıkları yöntem, teknik ve uygulama biçimlerine bağlıdır. Eğitimciler ve eğitim alanında araştırma yapan bilim insanları sınıflarda bilimsel dayanaklı uygulamaların güvenilir bir şekilde sıklıkla kullanılmasının öğrencilerin gelişimlerini olumlu yönde etkileyeceği konusunda hem fikirdirler (Cook, Smith & Tankersley, 2011; Cook & Odom, 2013).

Öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla çalışırken bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanmalarının ilk adımı bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlemesidir. Eğitimde bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesine ve kullanılmasına yönelik hareket doğrultusunda ABD'de ve diğer ülkelerde birçok girişim olmuş ve bu doğrultuda devlet, özel sektör ve meslek kuruluşları tarafından desteklenen organizasyonlar ortaya çıkmıştır (Rakap, Snyder, & Pasia, 2014). Bilimsel dayanaklı uygulamaların araştırma sentezi yoluyla belirlenmesi amacıyla ortaya çıkan ilk kuruluşlardan biri, tıp ve sağlık bilimleri alanlarındaki uygulamaları belirlemek için Birleşik Krallık'ta 1963 yılında kurulan Cochrane Collaboration'dır. Yine İngiltere'de 1993 yılında Londra Üniversitesi Eğitim Enstitüsü kapsamında sosyal müdahale programları üzerinde sistematik alan yazın taramaları yürüterek bilimsel dayanaklı uygulamaları belirlemek amacıyla EPPI-Centre kurulmuştur (Odom vd., 2005). Cochrane Collaboration'ın kullandığı modeli örnek alarak, sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanlarında bilimsel dayanaklı uygulamaları be-

lirlemek amacıyla 1999 yılında ABD'de Campbell Collaboration kurulmuştur (Reichow, 2016). Ayrıca bunlara ek olarak, 2002 yılında, Amerikan Eğitim Bilimleri Enstitüsü kapsamında, eğitimde bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesi amacıyla What Works Clearinghouse kurulmuştur. Bu kuruluş, kurulduğu günden bu yana 12.000'den fazla çalışmayı gözden geçirmiş ve bulguları 700'ün üzerinde yayın ile araştırmacılara, eğitimcilere ve kanun yapıcılara duyurmuştur.

Ayrıca bu kuruluşlara ek olarak, Amerikan Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center; NAC) (http://www.nationalautismcenter.org), Orelena Hawks Puckett Enstitüsü gibi kâr amacı gütmeyen organizasyonlar ile Özel Gereksinimli Çocuklar Birliğine bağlı Erken Çocukluk Bölümü, Amerikan Psikoloji Birliği, Amerikan Konuşma, Dil, İşitme Birliği gibi mesleki organizasyonlar da bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesine yönelik sistematik alan yazın taramaları ve meta-analizler yapmaktadırlar (Odom vd., 2005; Reichow, 2016).

Bilimsel dayanaklı uygulamalar, belirli kriterleri kullanarak bir uygulama hakkında yapılmış deneysel çalışmaların gözden geçirilmesi yoluyla belirlenir. Bir uygulamanın bilimsel dayanaklı olup olmadığını belirlemede dört kriter kullanılmaktadır: (a) çalışmalarda kullanılan araştırma deseni, (b) yapılan çalışmaların yöntemsel kalitesi, (c) aynı bulguları destekleyen yüksek kaliteli çalışma sayısı ve (d) bulguların güçlülüğü ya da etki büyüklüğü (Cook & Cook, 2013; Gersten vd., 2005; Odom vd. 2005; Test vd., 2015).

Gersten vd. (2005) ve Horner vd. (2005) bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesi sürecine, bağımsız değişkenin uygulanması ile bağımlı değişken üzerinde ortaya çıkan değişikliklerin nedensellik ilişkisi çerçevesinde incelenmesine olanak tanıyan deneysel yöntemleri (tam ve yarı deneysel grup araştırma yöntemleri, tek denekli deneysel araştırma yöntemleri) kullanan çalışmaların dâhil edilmesini gerektiğini belirtmişlerdir.

Bilimsel dayanaklı uygulamaları belirlemek amacıyla kurulmuş ya da bu amaçla çalışmalar yapan kuruluşlar ve bilim insanları, grup ve tek denekli deneysel araştırma yöntemlerini kullanan deneysel araştırma çalışmalarının yöntemsel kalitesini belirlemek amacıyla bir grup kriter geliştirmişlerdir (Gersten vd., 2005; Horner vd., 2005; Odom vd., 2005). Bu kriterler kullanılarak kalitesi uygun bulunan araştırma çalışmaları bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesine yönelik sentez çalışmalarını dahil edilmektedir.

Yapılan çalışmaların kalitesine ek olarak, toplam yüksek kaliteli çalışma sayısı da bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesinde kullanılan diğer bir kriterdir. Bir uygulamanın bilimsel dayanaklı olarak kabul edilebilmesi için birden çok yüksek kaliteli deneysel çalışma tarafından bu uygulamanın öğrenci performansı üzerindeki olumlu etkilerinin gösterilmiş olması gerekmektedir (Cook & Cook, 2013; Cook vd., 2008). Bu bağlamda, Gersten vd. (2005), bir uygulamanın bilimsel dayanaklı olarak kabul edilebilmesi için uygulamanın olumlu sonuçlarını rapor eden en az iki yüksek kaliteli ya da dört

kabul edilebilir kaliteli grup desenli deneysel çalışmanın olması gerektiğini belirtirken, Horner vd. (2005), bu bağlamda beş adet tek denekli deneysel çalışmanın bulunması gerektiğini not etmişlerdir. Amerikan Ulusal Otizmde Mesleki Gelişim Merkezi (2009) ise Gersten vd. (2005) ile Horner vd. (2005)'e ek olarak, bir uygulamanın bilimsel dayanaklı olarak kabul edilebilmesi için uygulama hakkında olumlu sonuçlar rapor eden en az bir tane yüksek kaliteli tam ya da yarı-deneysel grup desenli çalışma ile üç tane yüksek kaliteli tek denekli deneysel araştırma deseni kullanan çalışma yapılmış olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Son kriter ise bulguların güçlüğünün yani etki büyüklüğünün değerlendirilmesidir (Cook vd., 2008; Kretlow & Blatz, 2011). Bu bağlamda, What Works Clearinghouse (2011), grup desenli deneysel çalışmalarda etki büyüklüğünün en az 0.25 olması gerektiğini belirtirken, Gersten vd. (2005) ortalama ağırlıklandırılmış etki büyüklüğünün 0'dan istatistiksel olarak anlamlı olumlu bir farklılık göstermesi gerektiğini vurgulamıştır.

6.2. Otizmde Bilimsel Dayanaklı Uygulamaların Belirlenmesi

Amerikan Ulusal Otizm Merkezi (NAC), belirli aralıklarla alan yazın taramaları ve meta-analizler yaparak, otizmde bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesi çalışmalarına öncülük etmektedir. Bu bağlamda, NAC, 2005 yılında iki aşamalı Ulusal Standartlar Projesi'ni başlatmış ve otizm alanında bilimsel dayanağı olan, umut vadeden ve bilimsel dayanağı olmayan uygulamaları belirleyerek 2009 yılında ilk raporunu yayınlamıştır. Çalışmanın ikinci aşamasına ise 2011 yılında başlanmıştır. Aşama 2'de 2007 ile 2012 arasında yapılan bilimsel çalışmalar değerlendirilerek bilimsel dayanağı olan, umut vadeden ve bilimsel dayanağı olmayan uygulamalar belirlenmiş ve bu aşamanın sonuçları 2015 yılında yayınlanmıştır (NAC, 2015). Tablo 6.1. NAC tarafından belirlenen, 0-22 yaş grubu için otizm alanında bilimsel dayanağı olan, umut vadeden ve bilimsel dayanağı olmayan uygulamaları göstermektedir. Tablo 6.2. NAC tarafından belirlenen, 22 yaş üstü bireyler için otizm alanında bilimsel dayanağı olan, umut vadeden ve bilimsel dayanağı olmayan uygulamaları göstermektedir.

6.2.1. Erken Yoğun Davranışsal Müdahale

Amerikan Ulusal Otizm Merkezi tarafından belirlenen bilimsel dayanaklı müdahaleler içerisinde etkililiği konusunda en çok çalışma yapılan ve en çok kanıta sahip olan uygulamalardan biri ve belki de en önemlisi erken yoğun davranışsal müdahaledir (EIBI: Early Intensive Behavioral Intervention). Uygulamalı davranış analizi ilkeleri temelinde geliştirilen bu yöntem Ivar Lovaas'ın liderliğinde California Üniversitesi Los Angeles (UCLA)'da başlatılmış ve birçok deneysel araştırmayla etkililiği kanıtlanan bir uygulamadır.

Erken yoğun davranışsal müdahaleye olabildiğince erken yaşta (mümkünse 2 yaş civarında) bire-bir öğretimle başlanır ve haftada 20-40 saat süreyle sunulur. Uygulama genellikle çocukların evlerinde ya da okullarında yürütülür ve öğretim çocukların gelişimlerini tüm alanlarda desteklemek amacıyla ayrık denemelerle öğretim tekniği kullanılarak yapılır (https://www.tohumotizm.org.tr/egitim-yontemleri-0). Erken yoğun davranışsal müdahalenin etkililiğini inceleyen çalışmalar, çalışmalara katılan çocukların yaklaşık olarak yarısının otizmin etkilediği tüm alanlarda büyük ilerlemeler gösterdiklerini ve eğitimlerinin geri kalanını kaynaştırma ortamlarında akranlarıyla birlikte sürdürebildiklerini göstermiştir (Eldevik vd., 2009; MacDonald, Parry-Cruwys, Dupere ve Aheam, 2014; Reichow, 2012; Reichow, Barton, Boyd ve Hume, 2012; Warren vd., 2011). Otizmde bilimsel dayanaklı diğer uygulamalar ile ilgili bilgi, Tohum Otizm Vakfı'nın internet sitesinden (www.tohumotizm.org.tr) ve Tablo 6.3.'te yer alan web sitelerinden elde edilebilir.

6.3. Öğretmenlerin ve Uzmanların Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar İle İlgili Bilgi Düzeyleri

Ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan çalışmalar, otizm spektrum bozukluğu tanısı olan çocuklarla çalışan öğretmen ve uzmanlar da dahil olmak üzere birçok paydaşın otizm ve bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını ortaya koymaktadır (Borders, Bock ve Szymanski, 2015; Callahan, Henson ve Cowan, 2008; Rakap 2017; Rakap, Balıkçı, Parlak-Rakap ve Kalkan, 2016; Rakap, Kalkan ve Balıkçı, 2017). Örneğin, Rakap vd. (2017), 478 genel eğitim öğretmeni ile yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğunun tanılanması, bu tanıya sahip çocukların özellikleri ve bu çocukların eğitiminde kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamalar konusunda sınırlı bilgiye sahip olduklarını ortaya koymuştur. Dahası, Rakap (2017), 326 özel eğitim öğretmeni ile yaptığı çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin de otizm alanındaki bilimsel dayanaklı uygulamalar konusunda sınırlı bilgiye ve uygulama deneyimine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Çalışmaya katılan alt gruplar arası yapılan analizde, otizmli çocuklar ile çalışma deneyimi olan özel eğitim öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin otizmli çocuklarla çalışma deneyimi olmayan ya da alan değişikliği yaparak özel eğitim alanına geçen öğretmenlere oranla daha iyi olduğunu, ancak bilgi düzeyindeki bu farklılığın uygulamaya yansımadığını göstermiştir. Bu bulgular, özel eğitim öğretmenlerinin ve özel gereksinimli çocuklarla çalışma potansiyeli olan diğer öğretmen ve uzmanların bilimsel dayanaklı uygulamalar konusunda bilgilendirilmesi ve uygulamayı destekleye-

cek şekilde eğitilmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Buna ek olarak, bilimsel dayanaklı uygulamalar ile ilgili güncel ve doğru bilgiler sunan Türkçe web sitelerinin sayılarının artırılması ve erişimlerinin kolaylaştırılması gerekmektedir.

6.4. Bilimsel Dayanaklı Uygulamaların Kullanımının Desteklenmesi

Eğitim araştırmacıları ve öğretmen yetiştirme programlarında çalışan bilim insanları bilimsel dayanaklı uygulamaları belirleme, geliştirme, değerlendirme ve yayma görevine sahipken, öğretmeler ve özel gereksinimli çocuklar ile çalışan diğer uzmanlar öğretim yapmak için bu uygulamaları seçmekle ve kullanmakla sorumludurlar (Kretlow & Blatz, 2011). Yani, öğretmenler ve uzmanlar, bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanılmasına yönelik harekette en çok problemin çıktığı, en zor göreve sahiptirler (Kretlow & Blatz, 2011). Bu nedenle, Amerikan Ulusal Otizmde Mesleki Gelişim Merkezi, Ulusal Otizm Merkezi'nin çalışmalarına paralel olarak öğretmenlerin ve uzmanların otizmli çocuklarla çalışırken bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanmalarını desteklemek için web-tabanlı eğitim modülleri geliştirmektedir.

Bilimsel dayanaklı uygulamaların sınıflarda özel gereksinimli çocuklara öğretim yaparken doğru bir şekilde sıklıkla kullanılması öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında aldıkları eğitim ve sonrasında katıldıkları mesleki gelişim programlarının içerik ve kalitesi ile yakından ilişkilidir. Öğretmen adaylarına öğretmen yetiştirme programlarında aldıkları eğitim sırasında bilimsel dayanaklı uygulamaların özellikleri ve gerçek sınıf ortamında gerçek çocuklarla uygulanması üzerinde ciddi bir eğitim verilmesi gerekmektedir (Rakap, 2016). Günümüzde özel eğitim öğretmen adaylarına birçok ders kapsamında bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkında bilgi sunulmakta, ancak uygulama fırsatı çok nadiren verilmektedir. Scheeler (2008), öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklar ile çalışırken bilimsel dayanaklı uygulamaları doğru bir şekilde kullanma olasılıklarını artırmak için onlara mutlaka lisans eğitimi sırasında bilimsel dayanaklı uygulamalar konusunda performans geribildirimi içeren uygulama imkânlarının sunulması gerektiğini belirtmiştir. Ek olarak, araştırmacılar, alanda özel gereksinimli çocuklar ile çalışmaya başladıklarında, öğretmenlere eğitim seminerlerinin yanında bilimsel dayanaklı uygulamaları doğru ve akıcı bir şekilde kullanmayı öğrenene kadar uygulama yardımı sunulmasının önemini vurgulamışlardır (Cook vd., 2008; Kretlow & Bartholomew, 2010). Yapılan bazı araştırmalar da, bilimsel dayanaklı uygulamaların yüksek lisans düzeyinde uygulama desteği ile birlikte öğretildiğinde, özel eğitim öğretmenleri tarafından kalıcı bir şekilde kullanıldığını göstermektedir (Hall, 2015).

Tablo 6.1. NAC Tarafından Belirlenen Otizm Spektrum Bozukluğu Alanında Bilimsel Dayanağı Olan, Umut Vadeden ve Bilimsel Dayanağı Olmayan Uygulamalar (0-22 Yaş İçin)

Bilimsel Dayanağı Olan Uygulamalar	Umut Vadeden Uygulamalar	Bilimsel Dayanağı Olmayan Uygulamalar

• Davranışsal Müdahaleler
  • Sözel Davranış
  • Ayrık Denemelerle Öğretim
	• Destekleyici ve Alternatif İletişim Araçları	• Hayvan-Destekli Terapi

• Bilişsel Davranışsal Müdahale Paketi	• Gelişimsel İlişki Temelli Müdahale	• İşitsel Bütünleştirme Öğretimi
• Küçük Çocuklar İçin Kapsamlı Davranışsal Müdahale	• Resim Değiş Tokuşuna Dayanan İletişim Sistemi	• Gelişimsel/Bireysel Farklılıklar/İlişki Temelli Yaklaşım
• Dil Öğretimi (Üretim)	• Maruz Bırakma Paketi	• Kavram Haritası
• Model Olma	• İşlevsel İletişim Öğretimi	• Kolaylaştırılmış İletişim
• Doğal Öğretim Stratejileri • Fırsat Öğretimi	• Taklit-Temelli Müdahale	• Gluten-Casein Diyeti
• Ebeveyn Eğitim Paketi	• İletişim Başlatma Öğretimi	• Hareket-Temelli Müdahale
• Akran Eğitim Paketi	• Dil Öğretimi (Üretim & Anlama)	• SENSE Tiyatro Müdahalesi
• Temel Tepki Öğretimi	• Masaj Terapisi	• Duyusal Müdahale Paketi
• Etkinlik Çizelgeleri (Programlar)	• Çok-Bileşenli Paket	• Şok Terapisi
• Replikli Öğretim	• Müzik Terapisi	• Sosyal Davranışsal Öğrenme Stratejisi
• Kendini Yönetme	• Egzersiz	• Sosyal Düşünme Müdahalesi
• Sosyal Beceri Paketi	• Azaltma (Davranış) Paketi	
• Öykü Temelli Müdahaleler	• İşaret Öğretimi	
	• Sosyal İletişim Müdahalesi	
	• Yapılandırılmış Öğretim	
	• Teknoloji-Temelli Müdahale	
	• Zihin Kuramı Öğretimi	

Tablo 6.2. NAC Tarafından Belirlenen Otizm Spektrum Bozukluğu Alanında Bilimsel Dayanağı Olan, Umut Vadeden ve Bilimsel Dayanağı Olmayan Uygulamalar (22 Yaş Üstü)

Bilimsel Dayanağı Olan Uygulamalar	Umut Vadeden Uygulamalar	Bilimsel Dayanağı Olmayan Uygulamalar
• Davranışsal Müdahaleler	• Mesleki Eğitim Paketi	• Bilişsel Davranışsal Müdahale Paketi • Model Olma • Müzik Terapisi • Duyusal Bütünleştirme Paketi

Tablo 6.3. Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar ile İlgili Bilgi Sağlayan Güvenilir İnternet Siteleri

1. Tohum Otizm Vakfı; http://www.tohumotizmportali.org/anasayfa
2. National Autism Center (NAC); http://www.nationalautismcenter.org/
3. National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders; http://fpg.unc.edu/news/research-backs-more-strategies-children-autism
4. What Works Clearinghouse; http://ies.ed.gov/ncee/wwc/
5. National Secondary Transition Technical Assistance Center (NSTTAC) Evidence-Based Practices; http://www.nsttac.org/content/evidence-based-practices
6. The IRIS Center Online Tools; http://iris.peabody.vanderbilt.edu/ebp/
7. State Implementation & Scaling-up of Evidence-based Practices Center; http://sisep.fpg.unc.edu/
8. Promising Practices Network (PPN); http://www.promisingpractices.net
9. National Center on Intensive Intervention; http://www.intensiveintervention.org/
10. National Dropout Prevention Center for Students with Disabilities; http://www.ndpc-sd.org/
11. The Family Center on Technology and Disability; www.fctd.info/resources
12. National Center on Accessible Instructional Materials; http://aim.cast.org/
13. National Center on Universal Design for Learning; www.udlcenter.org
14. Florida Center for Reading Research; http://www.fcrr.org/
15. Best Evidence Encyclopedia; http://www.bestevidence.org/
16. Current Practice Alerts Teaching LD: Information & Resources for Teaching Students With Learning Disabilities; http://www.teachingld.org/ld_resources/alerts/default.htm

Kaynak: Rakap, S. (2016). Özel eğitimde bilimsel dayanaklı uygulamalar. Aksoy, V. (Ed.). Özel eğitim. Ankara: Pegem Akademi.

Bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanılmaya başlanmasından sonra öğrenci başarısını maksimize edecek olan en önemli faktör uygulama güvenirliğidir (Kretlow & Blatz,

2011). Bu bağlamda, uygulama güvenirliği bilimsel dayanaklı uygulamaların ve aktif bileşenlerinin doğru bir şekilde planlandığı gibi uygulanmasıdır. Ancak, bu öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanırken çalıştıkları özel gereksinimli çocukların karakteristik özellikleri, kendi öğretimsel yeterlilikleri ve çevresel beklentiler doğrultusunda bazı uyarlamalar yapmasına engel değildir (Cook vd., 2008; Kretlow & Blatz, 2011). Yapılan birçok araştırma, öğretmenlerin yeni kullanmaya başladıkları bir öğretim yöntemini uygulamada yüksek uygulama güvenirliğine erişmek için uygulama desteği almaları gerektiğini ortaya koymaktadır (Buzhardt, Greenwood, Abbott, & Tapia, 2007; Kretlow & Bartholomew, 2010).

Fixsen, Blase, Metz ve Van Dyke (2013), bilimsel dayanaklı uygulamaların okullarda ve diğer eğitim ortamlarında başarılı bir şekilde kullanılmasına yardımcı olmak için şu formülü geliştirmiştir:

Etkili Müdahaleler (Bilimsel Dayanaklı)	X	**Etkili Uygulamalar** (Yüksek Uygulama Güvenirliği)	=	**Geliştirilmiş Öğrenci** Çıktıları

Bu formülden de anlaşılacağı gibi, bir müdahale ne kadar etkili olursa olsun iyi bir şekilde uygulanmıyorsa (yani uygulama = 0 ise) beklenen öğrenci çıktılarına ulaşılamayacaktır. Yine aynı şekilde, bir müdahale ne kadar etkili bir şekilde uygulanıyorsa uygulansın, eğer bilimsel dayanağı yoksa ya da etkili bir müdahale değilse (yani müdahale = 0 ise) ümit edilen öğrenci çıktılarına ulaşılamayacaktır. Bazı durumlarda ise etkili müdahaleler yüksek uygulama güvenirliği ile uygulanmasına rağmen çocukta istendik değişiklikler ortaya çıkmayacaktır. Bu durumda, öğretmen öğrenciye öğretmeyi amaçladığı hedefleri, çocuğun yeterliliklerini ve belirlediği uygulamayı gözden geçirerek eğitsel kararlar almalıdır. Bu noktada, tekrar etmek gerekirse, öğrencilerin hedefleri ve karakteristik özellikleri göz önünde bulundurularak bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesi özel gereksinimli çocukların gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesinde çok önemli fakat yalnızca ilk adımdır. İstenen öğrenci çıktılarına ulaşmak, ancak öğretmenlerin bu uygulamaları etkili bir şekilde (yani yüksek uygulama güvenirliği ile) doğru ve sık kullanmalarıyla olacaktır

Bölüm 7

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ

7.1. ABD'de Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitimi

ABD'de tüm eğitim kademelerinde otizm spektrum bozukluğu olan çocukların % 91'i okul gününün bir kısmında genel eğitim (kaynaştırma/bütünleştirme) sınıflarında eğitim alırken, %8'i ayrı okullarda ve %1'i de diğer kurumlarda ya da ortamlarda eğitim almaktadırlar. Kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların %39'u okul gününün en az %80'inde genel eğitim sınıflarında eğitim alırken, %34'ü okul gününün %40'ından daha azında, %18'i ise okul gününün %40-%70'inde genel eğitim sınıflarında eğitim almaktadır (Kirk vd., 2014).

Otizmli çocukların eğitim gördüğü genel eğitim okullarının çoğunda otizm alanında uzman kadrolu ya da gezici özel eğitim öğretmenleri, dil konuşma terapistleri, iş-uğraşı terapistleri ve gölge öğretmenler bulunduğu gibi otizmli çocuklar ile çalışacak bu personele uygulamalı davranış analizi temelli uygulamaları kullanmalarında rehberlik etmek üzere okul bölgesi (school district) düzeyinde uygulamalı davranış analistleri görev yapmaktadır. Bu bağlamda, okulun ya da okul bölgesinin benimsemiş olduğu model doğrultusunda, özel eğitim alanında uzmanlığı olan özel eğitim öğretmeni, dil-konuşma terapisti ve davranış analisti gibi uzmanlar genel eğitim sınıfına gelerek burada otizmli çocuklar ile çalışabileceği gibi otizmli çocuğu terapi ya da destek eğitim sınıfına alarakta gelişimlerini destekleyebilirler.

Otizmli çocukların eğitiminde kullanılmak üzere öncelikli olarak üniversitelerin özel

eğitim ya da çocuk gelişimi ile ilgili uygulama ve araştırma merkezlerinde geliştirilmiş ve daha sonra ülke çapında özel ve resmi devlet okullarında kullanılmaya başlanmış model programlar da bulunmaktadır. Bu programların en bilinenleri ülkemizde Tohum Vakfı Özel Eğitim Okulu tarafından da kullanılan ve bu bölümün ilerleyen kısımlarında ayrıntılı olarak tanıtılan Princeton Çocuk Gelişim Enstitüsü tarafından geliştirilmiş PCDI Modeli, Kuzey Karolayna Üniversitesi'nde geliştirilen TEACCH programı, Kolorado Üniversitesinde geliştirilen LEAP programı ve Kaliforniya Üniversitesi'nde geliştirilen Temel Tepki Modeli'dir (Kirk vd., 2014).

7.2. Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitimi

Ülkemizde otizm spektrum bozukluğu tanısı olan çocuklar, diğer özel gereksinim gruplarında olduğu gibi, kaynaştırma eğitimi sınıflarında, genel eğitim okulları içerisindeki özel eğitim sınıflarında ve otizm ya da diğer gelişimsel yetersizliklere sahip olan çocuklar için açılmış özel eğitim merkezleri/okullarında öğrenim görmektedirler. Ek olarak, örgün eğitime devam eden otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklar özel özel eğitim okullarından örgün eğitim, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden ise destek eğitim hizmetleri alabilmektedirler (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2016). Bu kısımda, ülkemizde otizmli çocuklara sunulan kaynaştırma ortamları, özel eğitim okulları, özel özel eğitim okulları ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde sunulan eğitim hizmetleri kısaca özetlenmektedir.

7.2.1. Kaynaştırma/Bütünleştirme Ortamlarında Eğitim

Otizmli çocuklar okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise (meslek eğitimi verilen liseler dahil) ve yükseköğrenim düzeyinde kaynaştırma eğitiminden yararlanabilmektedirler. Kaynaştırma eğitimi ortamlarında öğrenim gören otizm spektrum bozukluğu olan çocukların normal gelişim gösteren akranlarının takip ettiği müfredat programını, Bireysel Eğitim Programı (BEP) temel alınarak yapılan uyarlamalar ve düzenlemeler doğrultusunda ve destek eğitim hizmetlerinden yararlanarak takip etmeleri gerekmektedir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2016a). Ülkemizde, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında resmi devlet okullarına devam eden otizm spektrum bozukluğu tanılı 5523 çocuğun %45.2'si genel eğitim okulları bünyesindeki kaynaştırma sınıflarında öğrenim görmüştür. Kaynaştırma sınıflarında öğrenimlerine devam eden otizmli çocukların oranının oldukça yüksek olması umut vadeden bir durum olmasına karşın bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin

kaynaştırma eğitimi uygulamaları ve otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklarla çalışma konularında kapsamlı bir şekilde eğitilmemiş olmaları otizmli çocukların kaynaştırma eğitiminden yeterli düzeyde yararlanmalarını engellemektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı kaynaştırma eğitimi uygulamalarını yaygınlaştırmak ve öğretmenlerin bu alandaki ihtiyaçlarını karşılamak üzere farklı mesleki gelişim programları ve materyalleri geliştirmiştir. Örneğin, okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarını geliştirmek amacıyla 2011 yılında "Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi Hizmet İçi Eğitim" programı düzenlenmiştir. 2010-2011 eğitim öğretim yılı yaz döneminde (Ağustos 2011) gerçekleştirilen program beş iş günü içerisinde iki uzman tarafından toplam 30 saat olarak sunulmuştur. Programda okul öncesi öğretmenlerine kaynaştırma eğitiminin tarihçesi ve mevzuat, okul öncesi eğitimdeki yeri, felsefi ve bilimsel dayanakları ile tanımı hakkında bilgiler sunulmuş, kaynaştırmada rol oynayan faktörler, destek özel eğitim hizmetleri ve özel eğitimde ek hizmetler açıklanmıştır. Ayrıca, kaynaştırma ortamlarında kullanılabilecek öğretimsel uyarlamalar, çevre düzenlemeleri ile etkili öğretim yöntemleri konuları da işlenmiştir. Ek olarak, Milli Eğitim Bakanlığı, tüm eğitim kademelerinde kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarını desteklemek ve yaygınlaştırmak amacıyla Avrupa Birliği ile ortaklaşa finanse edilen ve Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü koordinesinde yürütülen; Tohum Otizm Vakfı'nın konsorsium ortağı olarak yer aldığı; Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi kapsamında "Bütünleştirme Kapsamında Eğitim Uygulamaları Öğretmen Kılavuz Kitabı (2013)" adı ile bir kaynak kitap geliştirmiştir. Bakanlığın bu girişimleri otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklar da dâhil olmak üzere tüm özel gereksinimli çocukların kaynaştırma uygulamalarından daha kapsamlı bir şekilde yararlanmaları için alt yapı oluşturmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın çabalarına ek olarak, Tohum Otizm Vakfı, Sabancı Vakfı tarafından finanse edilen ve Eğitim Reformu Girişimi ortaklığı ile "Kaynaştırma/Bütünleştirmenin Etkililiğini Artırmak için Politika ve Uygulama Önerileri Projesi (2010/2011)" isimli bir proje yürütmüştür. Engelli çocukların kaliteli eğitime erişmesi için mevzuat düzeyinde benimsenen kaynaştırma yoluyla eğitim yönteminin uygulama düzeyinde etkililiğinin artırılması için başlatılan proje kapsamında, İstanbul'un farklı bölgelerinde bulunan ve farklı özelliklere sahip üç okul belirlenmiş ve bu okullarda kaynaştırma yoluyla eğitimin etkililiğini artırmayı hedefleyen bir destek modeli pilot olarak uygulanmıştır. Proje kapsamında 4 farklı rapor hazırlanıp karar vericilerle paylaşılmıştır:

- Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Destek Modeli Kılavuzu Raporu
- Türkiye'de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Durumu

- Türkiye'de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim: Politika ve Uygulama Örnekleri
- Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimde Dünyadan ve Türkiye'den İyi Örnekler

Benzer şekilde, Koç Holding "Ülkem İçin" projesi kapsamında desteklenen, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Tohum Otizm Vakfı işbirliği ile hayata geçen Beylikdüzü Kaynaştırma Projesi (2014)'nde, Beylikdüzü İlçesi'nde gönüllü olan ilkokullarda öğretmenlere, idarecilere ve öğrencilere kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitimler verilmiş, ilçe çapında kaynaştırma eğitimi konusunda yarışmalar düzenlenmiş ve eğitim yılı sonu şenlikleri vasıtasıyla Beylikdüzü'nde "kaynaştırma eğitimi" bilincinin oluşturulması hedeflenmiştir. Bu pilot uygulama ile Türkiye için örnek oluşturacak bir kaynaştırma eğitimi projesi başlatılmıştır.

Son olarak, 2016 yılında, Tohum Otizm Vakfı, Sabancı Vakfı desteği ile okul öncesi kurum öğretmenlerinin, özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması konusunda eğitilerek konuya ilişkin bilgi, beceri ve mesleki kapasitelerinin artırılması ve buna bağlı olarak özel gereksinimli çocukların akranları ile aynı ortamlarda eğitim almasına katkıda bulunulması amacıyla "Eğitime İlk Adım: Okulöncesinde Kaynaştırma" projesini hayata geçirmiştir. Temmuz 2016-Temmuz 2017 arasında İstanbul'da yürütülen proje, Tohum Otizm Vakfı liderliğinde İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV) işbirliği ile gerçekleştirilmektedir.

7.2.2. Özel Eğitim Okullarında Eğitim

Otizmli çocukların, bireysel ve gelişimsel özellikleri temel alınarak RAM'larda önerilen eğitsel yerleştirme kararları doğrultusunda eğitim aldıkları diğer kurumlar ise özel eğitim okullarıdır. Ülkemizde, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında resmi devlet okullarına devam eden otizm spektrum bozukluğu tanılı 5523 çocuğun %54.8'i özel eğitim okulları bünyesinde öğrenim görmüştür.

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde 2004 yılında çıkarılan 2567 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri Yönergesi doğrultusunda açılan ve sadece otizmli çocukların öğrenim gördüğü Otistik Çocukları Eğitim Merkezleri, 30.03.2012 tarihli ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Özel Eğitim Uygulama Merkezlerine (I. Kademe ve II. Kademe) dönüştürülmüştür. Bu bağlamda, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar orta ve ağır düzeyde zihin yetersizliği olan çocuklar ile aynı eğitim ortamalarında öğrenim görmeye başlamışlardır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2016a). Özel Eğitim Uygulama Merkezi olarak adlandırılan okullarda, Talim

ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 07.03.2013 tarih ve 16 sayılı kararı ile "Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) 1. ve 2. Kademe Eğitim Programı (Otistik Çocuklar İçin)" uygulanmaktadır. Bu programda, otizmli çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak matematik, okuma yazma, beden eğitimi, görsel sanatlar, müzik, din kültürü ve ahlak bilgisi, hayat bilgisi, dil ve konuşma gelişimi, beslenme eğitimi, toplumsal uyum becerileri ile trafik ve ilk yardım eğitimi derslerine yer verildiği görülmektedir. Programda yer alan derslerdeki konuların seçimi, amaçların düzenlenmesi ve kazanımların oluşturulmasında, otizm tanısı almış çocukların gereksinimlerinin karşılanması, yeteneklerinin geliştirilmesi, bağımsız yaşam becerilerinin desteklenmesi, iletişim becerilerinin işlevsel olarak kullanımının geliştirilmesi, sosyal etkileşim becerilerinin desteklenmesi, sürdürebilmesi ve toplum tarafından sosyal kabullerinin artırılması temel alınmış görünse de programda içerik olarak program geliştirme ilkelerenine göre uyarlamalara gereksinim vardır. Ayrıca otizmli çocukların eğitsel gereksinimlerini kapsamlı bir biçimde ela alan ve özellikle öğretmenleri bilimsel dayanaklı eğitim yöntem ve teknikleri konusunda yönlendiren, uygulanabilir güncel bilimsel standartlara uygun daha nitelikli bir programa ihtiyaç duyulmaktadır. Ek olarak, Özel Eğitim Uygulama Merkezleri bünyesinde otizmli küçük çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemek amacıyla okul öncesi eğitimi sınıfları bulunmaktadır. Ülkemizde, spesifik olarak otizmli çocuklar ile çalışmak üzere öğretmen ve destek eğitim personeli yetiştirmek üzere açılmış programlar bulunmaması nedeniyle, bu kurumlarda çalışan öğretmenler üniversitelerin zihin ya da işitme engelliler öğretmenliği bölümlerinden mezun olmuş öğretmenler ile sertifikalandırma yoluyla sınıf öğretmenliğinden özel eğitim öğretmenliğine geçiş yapmış öğretmenlerden oluşmaktadır.

Ülkemizde ortaöğretim (III. Kademe) düzeyinde, otizm tanılı öğrenciler kaynaştırma sınıflarında öğrenim görebildikleri gibi mesleki becerilerini geliştirmeye yönelik hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitim aldığı Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezleri ile orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların da devam ettiği Özel Eğitim İş Uygulama Merkezleri/Okullarında da eğitim alabilmektedirler. Ancak Ülkemizde Özel Eğitim İş Uygulama Merkezleri/Okullarında otizmli çocukların öğrenme ve eğitsel gereksinimlerine uygun bilimsel eğitim programlarına gereksinim duyulmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde sadece otizmli öğrencilerin mesleki eğitim aldığı eğitim kurumları bulunmamasına rağmen otizmli bireylerin bireysel ve gelişimsel özellikleri bu çocukların mesleki beceriler kazanabilmeleri için spesifik bir programda öğrenim görmelerini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, Tohum Otizm Vakfı ve Milli Eğitim

Bakanlığı işbirliği ile 2013-2014 eğitim-öğretim yılında faaliyete geçen Beylikdüzü Özel Eğitim İş Uygulama Okulu, otizmli bireylere mesleki beceriler kazandırılması amacıyla açılmış okullara iyi bir örnek teşkil etmektedir. Beylikdüzü Özel Eğitim İş Uygulama Okulu, Tohum Otizm Vakfı'nın girişimleri ve İstanbul Kalkınma Ajansı'nın Sosyal İçerme ve Toplumsal Bütünleşme- Küçük Ölçekli Altyapı Mali Destek Programı desteği ile otizmli gençlere meslek kazandırmak amacıyla açılmıştır. Proje, dezavantajlı konumda olan otizmli gençlerin, mesleki becerilerini geliştirerek istihdam edilebilirliğini artırmayı ve bağımsız yaşam koşullarının sağlanmasına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda proje hedefleri şu şekildedir:

- Otizmli gençlerin eğitim alabileceği bir iş okulu kurarak fiziki ve eğitim altyapısını oluşturmak.
- Otizmli gençlerin tekstil (serigrafi baskı operatörlüğü), turizm (kat elemanlığı ve çamaşırhane elemanlığı) ve ofis elemanlığı alanlarında iş becerilerini artırarak aktif işgücüne katılmalarını sağlamak.
- Mesleki eğitim almış otizmli gençlerin turizm ve tekstil sektörlerindeki işverenlerle buluşmaları için çalışmalar yürütmek.

2010 yılında başlatılan proje kapsamında, Özel Eğitim İş Uygulama Okulu binası inşa edilmiş, 14-21 yaş arası otizmli öğrenciler için 'İş Eğitim Müfredatı' geliştirilmiş, Özel Eğitim İş Uygulama Okulu yönetici ve eğitimcilerine iş başında uygulamalı eğitimler ve süpervizyonlar verilmiş, insan kaynağının yetkinlikleri güçlendirilmiş ve otizmli çocukların nitelikli eğitim alması ve eğitimlerin sürdürülmesi sağlanmıştır.

Proje bittikten sonra da aynı okulda Koç Holding "Ülkem İçin" projesi kapsamında, Beylikdüzü İş Uygulama Merkezi'nin devamlılığı sağlanmıştır. Bu proje içersinde 2013-2014 eğitim öğretim yılında Tohum Otizm Vakfı uzmanları tarafından Beylikdüzü Özel Eğitim İş Uygulama Okulu eğitmenlerine teorik eğitimler, yerinde uygulama ve süper vizyonlar verilerek desteklenmiştir. 2015-2016 eğitim yılında Domino's Pizzanın sponsorluğunda eğitimler ve süpervizyonlar yapılmıştır. Ayrıca okul içerisine müzik ve görsel sanatlar atölyeleri kurulmuştur.

Bu iyi uygulama örneği model alınarak Beylikdüzü Özel Eğitim İş Uygulama Okuluna benzer, otizmli bireylerin bireysel ve gelişimsel ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte mesleki eğitim merkezlerinin yaygınlaştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu okullarda görev yapacak personelin, otizm ve otizmli bireyler ile çalışma konusunda donanımlı olmaları otizmli bireylerin bu okullardan en üst düzeyde yararlanmalarına olanak sağlayacaktır.

7.2.3. Özel Özel Eğitim Merkezleri/Okulları

Ülkemizde, otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklar, sayıca az olan ve Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak açılan "Özel Özel Eğitim Merkezleri/Okulları"nda da örgün eğitim alabilmektedirler. Bu okullarda eğitim programı olarak Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) 1. ve 2. Kademe Eğitim Programı (Otistik Çocuklar İçin) kullanılmakta ve çoğunlukla bünyelerinde bir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Programı ile birlikte hizmet vermektedirler. Bu kurumlar, otizmli çocukların farklı gelişimsel alanlardaki (dil, konuşma, bilişsel, sosyal-duygusal, davranış vb.) becerilerini geliştirmek ve toplumsal uyumlarını arttırmak amacıyla hizmet veren özel öğretim kurumlarıdır. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların okullaşma oranını artırmak için özel özel eğitim okulları önemli bir seçenek olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak devlet desteği olmadığı için bu okullar ülkemizde yaygınlaşmamaktadır. Özellikle zorunlu eğitim çağına gelmiş okul eğitimine ihtiyaç duyan otizmli çocukların yoğun eğitim gereksinimleri bu okullarda karşılanabilir.

7.2.4 Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri

Ülkemizde, otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklara hizmet veren ve Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak çalışan bir diğer özel eğitim kurumu ise Özet Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleridir. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde eğitim alan özel gereksinimli bireyler için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından destek eğitim modülleri geliştirilmiştir. Otizmli çocuklar için ise "Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Destek Eğitim Programı" hazırlanmıştır. Otizmli çocuklar Özel Eğitim ve Rehabilitasyon merkezlerinde bu program kapsamında eğitim almaktadır. Bu merkezlerde görev yapan öğretmenler ağırlıklı olarak sertifika programları yoluyla sınıf öğretmenliğinden özel eğitim öğretmenliğine geçiş yapmış öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu durum otizmli çocukların nitelikli eğitim hizmetlerinden yararlanmasını olumsuz yönde etkilemektedir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2016a). Yukarıda eğitim programıyla ilgili belirtilen gereksinimler destek eğitim merkezlerinde kullanılan eğitim programları için de geçerlidir. Bu bağlamda, daha güncel bilimsel dayanaklı programların geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

7.3. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar için Eğitim Programları

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de otizm spektrum bozukluğu tanılı çocukların eğitiminde bilimsel temelli geliştirilen eğitim programlarının kullanımına yönelik eğilim her geçen gün artmaktadır. Bu programların en temel özelliği Uygulamalı Davranış Analizi ilkeleri temelinde geliştirilmiş olmaları ve etki düzeylerinin oldukça yüksek oluşudur. Bu kısımda ülkemizde otizm spektrum bozukluğu tanılı çocukların eğitiminde kullanılan eğitim programları tanıtılmıştır.

7.3.1. Okul Programları (PCDI Modeli)

Princeton Child Development Institute (PCDI) 1970 yılında ABD'nin Princeton şehrinde kurulmuş, kar amacı olmayan bir sivil toplum kuruluşudur. PCDI, kurulduğu günden bu yana otizm spektrum bozukluğu olan bireylere erken çocukluk, okulöncesi, okul, yetişkin yaşam becerileri, bakım ve destekli istihdam programları sunma; bilimsel araştırma ve geliştirme, yaygınlaştırma ve personel yetiştirmede büyük başarı elde etmiş, dünyaca tanınan bir kuruluştur. Bu başarılarından dolayı 1999 yılında, Uluslararası Davranış Analizi Birliği tarafından verilen 'Davranış Analizine Kalıcı Katkı' ödülünü almaya hak kazanmıştır. Ülkemizde Tohum Vakfı Özel Eğitim Okulu, PCDI'ın bir yaygınlaştırma kolu olarak 11 yıldır hizmet vermektedir.

7.3.1.1. PCDI Modelinin Tanıtımı

PCDI Okulu Modeli'nde sunulan bireyselleştirilmiş öğretim programları (hedef davranış tanımları, davranış ölçme yöntemleri, öğretim yöntemleri, öğrenci performans grafikleri, gözlemciler arası güvenilirlik verileri) her çocuk için özel olarak hazırlanır. Çocukların performansına ilişkin düzenli veri toplanır ve grafiksel analiz yapılır. Bu grafikler öğretim programını yeniden gözden geçirmeye ve geliştirmeye yardım eder ve böylece ilerlemelerin sürekli olması sağlanır. Eğitim programı (müfredat), akademik, dil, sosyal etkileşim, öz bakım, serbest zaman, aile ve toplumsal yaşam becerileri ile zarar verici ya da tekrarlayan davranışları azaltmaya yönelik programları kapsar. Tüm öğretim ve davranış azaltma süreçleri uygulamalı davranış analizi ilkelerini esas alır ve uygulamalarda bilimsel dayanağı olan yöntemler kullanılır.

Eğitim programlarından eğitimciler, eğitimcilere danışmanlık yapan formatörler ve program yöneticileri sorumludur. Çocuklardaki ilerlemeleri gösteren veriler eğitimci ve formatörler tarafından her gün düzenli olarak gözden geçirilir. Çocuklardaki olumlu ge-

lişmeler eğitimcisinin başarısını gösterir. Formatörler, bir eğitim protokolü (eğitimciler için önceden belirlenen hedefler ve veriye dayalı gözlem kayıtları) kullanarak eğitimcilere sürekli işbaşında uygulamalı eğitimler verirler. Uygulamalı eğitimlerin ardından bu protokol değerlendirme protokolü olarak kullanılır ve eğitimcilerdeki gelişmeler değerlendirilir. Bir formatörün başarısını, eğitimcisinin değerlendirme sırasında gösterdiği başarı ve öğrencideki ilerlemeler ortaya koyar. Sonuç olarak yöneticiler, öğrenciler, eğitimciler ve formatörler için yapılan değerlendirme sonuçlarının olumlu yönde olması halinde başarılı kabul edilirler. Birbiri ile bağlantılı bu sonuçların oluşturduğu sistem, etkili bir programın geliştirilmesinde büyük önem taşır.

7.3.1.2. PCDI Eğitim Programı (Müfredat)

PCDI eğitim programı, 1975 yılında okula kayıtlı bulunan çocukların beceri eksiklikleri ve davranış problemlerine yönelik geliştirilmiş bir dizi bireyselleştirilmiş öğretim programıyla başlamıştır. Her yeni çocuğun programa kaydı ile birlikte daha çok program geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Eğitim programı geliştirmeye yönelik bu yaklaşım, şu anda erken çocukluk, okulöncesi, okul, mesleki eğitim ve yetişkin yaşam becerileri üzerine 1.000'den fazla hedef davranışın öğretimini kapsayan sürekli genişleyen bir veri tabanı ile sonuçlanmıştır. Her birinde ortalama 10 ile 150 arasında hedef davranış öğretim programının yazılı olduğu alanlar sırasıyla; eşleme, yönerge takibi, motor taklit, sözel taklit, ifade edici dil, alıcı dil, serbest zaman, sosyal beceriler, tuvalet, akran etkileşimi, beden eğitimi, okuma, el yazısı, öz-bakım, müzik, sanat, matematik, fen, sosyal bilgiler, sağlık, mesleki eğitim ve toplumsal yaşam becerileridir. Bazı hedef davranışların öğretimi basitten karmaşığa doğru bir sıra izlerken, bazılarında böyle bir sıralama yoktur. Uzman, hedefleri çocuğun gereksinimlerine göre ailenin değer verdiği davranışlar arasından kendi seçer. Programlar, birçok çocuk için uygun olsa da uygulamaya başlamadan önce çocuğun öğrenme özelliklerini ve uyaran tercihlerini göstermek adına tekrar gözden geçirilerek bireyselleştirilir.

Bazı programlar, ticari olarak dışarıdan satın alınan mevcut öğretim programlarına dayalıdır. Bazıları ise (örneğin, edat kullanmak, zamir kullanmak, sözel taklit, akran etkileşimi) yayımlanmış bilimsel araştırmalara dayanarak geliştirilmiştir. Ayrıca eğitim programına dâhil edilmiş bilgisayara dayalı bazı programlar da (örneğin, sözcük tanıma, vb.) mevcuttur. Bu programlardan bazıları ölçme yöntemlerini detaylı bir şekilde içermediğinden bilgisayarlar daha çok ödül etkinlikleri, boş zaman becerileri kazandırmak, çocukların ve gençlerin klavye becerileri edinmesine yardımcı olmak amacıyla kullanılır.

Her çocuk için özel olarak hazırlanan BEP'te (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) yer

alan hedefler (kısa dönemli amaçlar), yukarıda da açıklandığı gibi ailelerin ilgileri ve endişelerini göz önünde bulundurarak seçildiği gibi her bir çocuğun beceri ve beceri eksikliklerine göre de seçilebilir (Dunlap & Robbins, 1991). Örneğin, ailesi müziğe değer veren bir çocuğa piyano çalma öğretilebilir veya ebeveynleri spordan hoşlanan bir çocuğa futbol topuna vurma ya da ebeleme oynama öğretilebilir. Bireyselliğe özel bir önem verilse de birçok çocuğun ilk eğitim programı ortak özellikler taşır. "Buraya gel," "Bana bak", "Otur" gibi basit yönergeleri izlemeyi öğrenme, öğreneceği diğer birçok motor davranışın kaçınılmaz bir ön koşuludur. Motor ve sözel taklit becerileri kazanmak tekrarlayan davranışlarla aynı anda yapılamayacak davranış dağarcığını geliştirir ve ifade edici dil gelişimine katkıda bulunur. Ayrıca, motor ve sözel taklit becerileri birçok beceri alanında daha sonraki edinimi kolaylaştırır (Young, Krantz, McClannahan, Poulson, 1994).

İlk başlarda çocuğun programında, eşleme ve daha sonra resim-nesne ilişkilendirme becerilerine özel bir önem verilir. Bu hedeflere ulaşıldığında çocuklar, bağımsız çalışma, oynama, değişik etkinliklerde bulunma ve bir yetişkinin yönlendirmesi olmadan değişik ortamlara girmelerini sağlayan fotoğraflı etkinlik çizelgesini izlemeyi öğrenirler.

Fotoğraflı etkinlik çizelgesi (ve okuyabilen çocuklar için yazılı etkinlik çizelgeleri), çocuklara farklı etkinlikler arasından seçimler yapmayı ve günlük işlerinde değişiklik yapmayı öğretmek için mükemmel araçlardır (McClannahan & Krantz, 1999). Ayrıca, etkinlik çizelgeleri yeni becerileri okulöncesinden ev ve toplumsal ortamlara genellemeye yardımcı olur (Krantz, MacDuff, & McClannahan, 1993) ve bağlam içinde sosyal etkileşimi öğretmek için bir araç işlevi görür.

Gerekli alıcı ve ifade edici dil becerileri kazanan yürüme çağındaki ve okulöncesi eğitim dönemindeki çocuklar için kısa süre içinde akademik becerilerle ilgili hedef davranışların öğretimine başlanır. Boyama, kesme, yapıştırma gibi etkinliklere ve aritmetik, el yazısı ve sosyal oyun becerileri gibi becerilerin öğretimine kaynaştırmaya geçiş için hazırlık döneminde olan çocuğun temel becerileri kazanmasının hemen ardından başlanır.

Davranış problemleri kapsamlı bir şekilde ele alınır. Parmak oyunu ya da el çırpma gibi tekrarlayan davranış yapan çocuklara oyuncak ve kitap taşıması ve kullanmadığı zamanlarda ellerini cebine koyması öğretilir. Parmak ucunda yürüyen çocuklar için "ayaklar aşağıda", öfkelenen ya da kendi kendine zarar veren çocuklar için "eller aşağı", "düzgün oturur" ve başka birçok farklı yönergeler verilir. Sözel tekrarlayan davranış yapan çocuklar için ise sözel taklit için yönerge verilir. İstenmeyen birçok davranış, uygun davranış dağarcığının sistematik ve ustaca gelişmesinin bir sonucu olarak gitgide azalır.

7.3.1.3. Değerlendirme

PCDI okulları ve yaygınlaştırma kollarında eğitime 60 ayın altında başlayan çocuklardan %32-%50'si akranlarının devam ettiği okullara/sınıflara geçiş yapabilmişler ve bu sınıflarda başarılı olabilmişlerdir. Okulda görev yapan personel ve öğrenci velileri, tarafsız uzmanlar tarafından hazırlanan memnuniyet anketleri aracılığı ile bireyselleştirilmiş öğretim programlarının yıllık değerlendirilmesini yaparlar. Belirli aralıklarla PCDI uzmanları tarafından toplanan veriler, erken çocukluk okulöncesi ve okul programlarında %80 ile %100 arasında hedeflenen yönde davranış değişikliği olduğunu göstermektedir. Bu etkili programlar tuvalet becerileri, farklı yiyecekleri kabul etme, eğitimcilerin ve ailelerin yönergelerini takip etme, sohbet başlatma, serbest zaman etkinlikleri ile ilgili seçim yapma ve öğrenme etkinlikleri ile ilgili belirli sürelerde meşgul olma gibi beceriler kazandırmaya yöneliktir. Ayrıca, ailelerden, yönetim kurulu üyelerinden, personelden, yıllık geri bildirimler istenir. Böylece, geri bildirimlerle gelen öneriler doğrultusunda program güçlendirilmeye devam edilir.

7.3.2. Destek Eğitim Programları (Tohum Otizm Vakfı Eğitim Modeli)

7.3.2.1. Tohum Otizm Vakfı Eğitim Modelinin Tanıtımı

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Tohum Vakfı Özel Eğitim Okulu'nda otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara erken çocukluk eğitimi, ev programı, okulöncesi eğitim, okul eğitimi ve destek özel eğitim (kurs) hizmetleri sunulur ve personel yetiştirilir. ABD'de bulunan Princeton Child Development Institute'den (PCDI) alınan özel eğitim hizmetleri ve personel yetiştirme modeli, Uygulamalı Davranış Analizi yöntemine dayalıdır.

Destek eğitim programı, tam ya da yarı zamanlı bir okul programından yararlanan ancak özel eğitime de gereksinimi olan veya haftanın belirli bir gün ve saatinde bireysel olarak seanslı eğitim almak isteyen otizmli çocuklara sunulan hizmetlerdir. Haftada 2 ve 3 günlük kurumda yürütülen sistematik paket programlardan oluşur. Çocuklar, kuruma geldikleri her gün 2 seans üst üste (1,5 saat) bireysel özel eğitim hizmeti alırlar. Aileler, haftada bir kurumu ziyaret ederler; bu ziyaretler sırasında çocuklarıyla yürütülen çalışmaları gözleyip uygulamalara katılırlar. Ayrıca aileler, çocuklarının programından sorumlu formatörlerle her ay bire-bir yapılan aile eğitim çalışmalarına katılıp çocuklarının gelişimiyle ilgili daha detaylı bilgi alma fırsatı bulurlar. Bu eğitimlerde, evde ve diğer toplumsal ortamlarda yaşanılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri geliştirilip ailelere uygulama konusunda danışmanlık yapılır.

Destek eğitim programından yaşları 2-21 arasında değişen ortalama 120 otizm tanısı almış çocuk ve genç yararlanmaktadır. Programda 14 eğitmen, 4 formatör, 1 eğitim koor-

dinatörü, 1 direktör ve diğer idari personel görev yapmaktadır. Her eğitmen, eğitim-öğretim yılı boyunca en fazla 7 çocuktan sorumludur. Eğitmenler haftanın üç günü (Pazartesi-Çarşamba-Cuma) çocuklardan 3'ü; diğer iki günü (Salı-Perşembe) ise diğer 4'ü ile çalışır. Eğitimler hafta içi 5 gün sabah 9:00'da başlar ve haftanın tek günlerinde 14:45'de, çift günlerinde 16:30'da biter. Kurum hafta sonları eğitime kapalıdır.

7.3.2.2. Eğitim Programları

Yıllık Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları (BEP), MEB Yaygın Gelişimsel Yetersizlikler Destek Eğitim ve PCDI programları temel alınarak her çocuğun eğitsel ve davranışsal gereksinimlerine uygun olarak hazırlanır. BEP'te yer alan her hedef davranışın öğretimi her çocuk için bireyselleştirilerek özel olarak geliştirilir. Çocukların performanslarına ilişkin düzenli veri toplanır ve grafiksel analiz yapılır. Öğretime ve problem davranışların azaltılmasına ilişkin tüm yöntemler, Uygulamalı Davranış Analizi ilkelerini esas alır ve uygulamalarda sadece bilimsel dayanağı güçlü yöntemler kullanılır.

Öğretim programlarından eğitimciler, eğitimcilere danışmanlık yapan formatörler ve program yöneticileri sorumludur. Çocuklardaki ilerlemeleri gösteren değerlendirme sonuçları (veriler) eğitimci ve formatörler tarafından her gün düzenli olarak gözden geçirilir. Çocuklardaki olumlu gelişmeler eğitimcinin başarısını gösterir. Formatörler, bir eğitim protokolü (eğitimciler için önceden belirlenen hedefler ve veriye dayalı gözlem kayıtları) kullanarak eğitimcilere sürekli işbaşında uygulamalı eğitim verirler. Uygulamalı eğitimlerin ardından, bu protokol değerlendirme protokolüne dönüştürülür ve bu kez eğitimcilerin yeterliliklerini değerlendirmede kullanılır. Bir formatörün başarısını, yetiştirdiği eğitimcinin değerlendirme sırasında gösterdiği başarı ve öğrencideki ilerlemeler ortaya koyar. Değerlendirmelerde öğrencilerin, eğitimcilerin ve formatörlerin aldıkları sonuçların olumlu yönde çıkması halinde yöneticiler başarılı kabul edilirler. Birbiri ile bağlantılı bu sonuçların oluşturduğu sistem, etkili bir programın geliştirilmesinde büyük önem taşır.

7.3.2.3. Değerlendirme Sonuçları

Destek eğitim programında eğitime 60 ayın altında başlayan çocuklardan % 8-12'si normal gelişen akranlarının devam ettiği okullara başarılı geçişler yapmışlar ve bu okullarda başarılı olabilmişlerdir. Görev yapan eğitim personeli ve öğrenci velileri, tarafsız uzmanlarca hazırlanan memnuniyet anketleri aracılığı ile her yıl bireyselleştirilmiş eğitim programlarını değerlendirirler. Değerlendirme sonuçları eğitim personelinin ve ailelerin çocuklar için uygulanan eğitim programlarından memnun olduklarını göstermektedir.

Ayrıca belirli aralıklarla dış denetçiler tarafından yapılan değerlendirmeler destek eğitim programlarında çocukların % 80-100 arasında hedeflenen yönde ilerlemeler gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Program yöneticileri ve formatörler tarafından yetiştirilen eğitim personeli için yapılan değerlendirme sonuçları ise, eğitmenlerin %80-100 arasında davranış analistliği becerileri kazanabildiklerini ve sürdürebildiklerini göstermektedir. Yıllık gerçekleştirilen değerlendirmelerden elde edilen tüm bu sonuçlar ve öneriler, programın güçlendirilmesinde kullanılmaktadır.

7.4. Üniversite Temelli Geliştirilmiş Programlar

7.4.1. Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programının (OÇİDEP) Tanıtımı

Uygulamalı Davranış Analizi ilkeleri doğrultusunda geliştirilen Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programını (OÇİDEP) geliştirme çalışmaları, 2006 yılında Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Biriminde başlamıştır. OÇİDEP, Lovaas tarafından geliştirilen erken yoğun davranışsal eğitim modeline dayalı olarak ve Wisconsin Early Autism Project (WEAP) gözlemleri sonucunda geliştirilmiş bir erken müdahale programıdır (Kırcaali-İftar, Kurt ve Kürkçüoğlu, 2014).

Yoğun, kesintisiz ve bire-bir davranışsal eğitim sağlamayı amaçlayan OÇİDEP'te temel amaç çocuğun öğrenme ortamında eğlendirilerek eğitilmesidir. OÇİDEP kapsamında, masa başında yanlışsız öğretim yöntemleri kullanılarak ayrık denemelerle bire-bir formatında eğitim yapılabildiği gibi serbest oyun etkinlikleri de eğitim ortamı olarak kullanılabilmektedir (Güleç-Aslan, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2009). OÇİDEP kapsamında çocuğa kazandırılması hedeflenen farklı düzeylerde beceri grupları yer almaktadır. Öğretime eşleme, taklit, alıcı dil ve oyun becerileriyle başlanmakta, çocuğun bireysel özelliklerine bağlı olarak ifade edici dil becerilerini geliştirmek amacıyla fırsat öğretimi veya Resim Değiş Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi (PECS) de kullanılmaktadır. Ek olarak, her çocuğun mümkün olan ilk fırsatta akran etkileşimi fırsatlarından yararlanması da OÇİDEP'in hedefleri arasındadır (Güleç-Aslan, vd., 2009; Kırcaali-İftar vd., 2014).

7.4.1.1. OÇİDEP'in Kapsamı

OÇİDEP kapsamında otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklara bireysel özellikleri doğrultusunda öğretilmesi amaçlanan beceriler şu şekildedir (http://www.ocidep.com/program--zellikleri.html):

- Taklit becerileri: Tek-basamaklı taklit, yüz hareketlerinin taklidi, iki basamaklı taklit, gömülü taklit
- Eşleme ve sınıflama: Üç ve iki boyutlu eş olan ve olmayan nesneleri eşleme, sınıfa göre eşleme, ayırma, sınıflama
- Oyun: Tek basamaklı oyun, çok basamaklı oyun, gömülü oyun
- Alıcı dil: Tek ve iki basamaklı alıcı dil becerileri, jest destekli alıcı dil becerileri
- Adına tepki verme
- İfade edici dil: Jeste dayalı, sözel ve görsel iletişim becerileri
- Ortak dikkat: Ortak dikkat girişimine tepki verme, ortak dikkat başlatma
- Tuvalet becerileri
- Soyunma-giyinme becerileri
- Beslenme becerileri
- Blok dizaynı
- Adı söylenen nesneyi ve eylemi belirleme
- İşitilen sesin kaynağını belirleme
- El becerileri: Çizim yapma, makasla kesme
- Kavramlar: Renk kavramı, şekil kavramı, zıtlık kavramı
- Akran etkileşimi

7.4.1.2. OÇİDEP'in Uygulanışı

OÇİDEP'in, eve ve kuruma dayalı olarak uygulanabilecek bir müdahale programıdır. Ancak, genel ilke olarak OÇİDEP tarzı erken eğitim programlarının küçük çocukların doğal ortamı olan ev ortamında uygulanması benimsenmektedir. Her çocuk için, OÇİDEP uygulama ekibi bir koordinatör, doktoralı bir danışman ve iki eğitmen aracılığı ile uygulanır. Eğitmenler, genellikle, ön eğitimden geçen uzman olmayan ya da yarı-uzman kişilerden oluşmaktadır. Eğitmenlerin çocuklarla yürüttükleri OÇİDEP çalışmaları danışmanlar tarafından haftalık olarak takip edilir. Bu gözlemlerin amacı, hem eğitim programını yönlendirmek hem de eğitimciye OÇİDEP uygulama performansı hakkında geri bildirim sunmaktır. Danışmanların, otizm, uygulamalı davranış analizi ve yoğun davranışsal eğitim alanlarında bilgi ve deneyimlerinin olması gerekmektedir. Koordinatör ise danışmanlarla haftalık olarak yaptığı toplantılar, aylık eğitim uygulama gözlemleri ve altı ayda bir ailelerle yapılan toplantılar yoluyla her çocuğun programını yakından takip eder (Güleç-Aslan, vd., 2009; Kırcaali-İftar vd., 2014; http://www.ocidep.com/program--zellikleri.html).

OÇİDEP'in genel işleyiş ilkeleri şu şekildedir:

1. OÇİDEP eğitimleri ev ortamında haftada 5 gün ve günde 6 saat olarak yürütülür (haftalık 30 saat). Ev eğitiminin yapılacağı gün ve saatler ebeveynler ile işbirliği içerisinde belirlenir.
2. Günlük eğitim oturumları 45 dakika öğretim+15 dakika teneffüs şeklinde sunulur.
3. OÇİDEP'te yer alan öğretimsel süreçlerin büyük bir çoğunluğunda bire-bir eğitime dayalı, en az 4-5, en fazla 25-30 öğretim denemesinin yer aldığı, ayrık denemelerle öğretim yaklaşımı benimsenmektedir.
4. Öğretim denemelerinde çocuk ile mümkün olduğunca yüz yüze ve göz göze olmaya çalışılmaktadır.
5. Öğretimlerden sonraki 15 dakikalık teneffüs zamanları başlangıçta öğrencinin serbest oyun oynadığı zamanlar olarak kullanılırken, ilerleyen süreçlerde ise öğrendiklerini genelleyebileceği ortamlar olarak kullanılır.
6. Programın ilk gününde danışman, eğitmenlere programın uygulanacağı çocuğun evinde yarım günlük uygulamalı eğitim verir.
7. Öğretim oturumları masa başında bire-bir yürütülen yapılandırılmış öğretim oturumlarından ve serbest oyun etkinliklerinden oluşur.
8. Gerekli olan durumlarda çocukların gelişimlerini desteklemek amacıyla farklı uygulamalar kullanılabilir. Örneğin, sözel ifade edici dil becerilerini edinmekte zorlanan çocuklara Resim Değiş Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi (PECS) öğretilir.
9. Danışman ve eğitmenler aile ile düzenli olarak 1.5 saatlik toplantılar yaparlar. Bu toplantılara ayda bir koordinatör de katılır.

OÇİDEP kapsamında, sistematik pekiştirme (olumlu pekiştirme, ayrımlı pekiştirme, pekiştirmeyi silikleştirme vb.), uyaran kontrolü (öncül düzenleme, ipucu sunma ve silikleştirme vb.), güdüsel işlemler (pekiştirmenin etkililiğini artırmak amacıyla çocuğun ilgilerinden, tercihlerinden vb. yararlanma) ve genelleme olmak üzere dört sürece yer verilmektedir (Hayward, Gale ve Eikeseth, 2009; http://www.ocidep.com/program--zellikleri.html).

7.4.1.3. Erken Yoğun Davranışsal Müdahalelerin Etkililiği

Erken yoğun davranışsal müdahalenin etkililiğinin incelendiği, Türkiye, ABD, Avusturalya, Hong Kong, İngiltere, İsrail, Kanada, Norveç ve Malezya'da yürütülen birçok deneysel çalışma ile bu deneysel çalışmaları betimleyen meta-analizler bulunmaktadır

(Örneğin, Eldevik vd., 2009; MacDonald, Parry-Cruwys, Dupere ve Aheam, 2014; Reichow, 2012; Reichow, Barton, Boyd ve Hume, 2012; Warren vd., 2011). Bu çalışmaların ve meta-analizlerin ortaya koyduğu temel bulgu, erken yoğun davranışsal müdahalelerin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitiminde etkili olduğu ancak etkililiği inceleyen çalışmaların çok küçük bir kısmının seçkisiz atama ile kontrol gruplu gerçek deneme (randomized controlled trial) olması nedeniyle ek çalışmalara ihtiyaç duyulduğudur.

7.5. Web Tabanlı Programlar (Tohum Otizm Vakfı Eğitim Portalı)

7.5.1. Tohum Otizm Vakfı Eğitim Portalı'nın Tanıtımı

Tohum Otizm Vakfı Eğitim Portalı, Avrupa Birliği Okulöncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Hibe Programı çerçevesinde desteklenen bir proje ile başta anne-babalar olmak üzere tüm aile üyelerine, eğitmenlere, öğretmenlere, uzmanlara ve otizmle ilgilenen tüm bireylere yönelik geliştirilmiş ve ücretsiz olarak kullanıma açılmış web tabanlı bir eğitim programıdır. Eğitim portalının geliştirilmesinin temel nedeni, ülkemizde otizmli çocuklara yönelik özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi hizmetleri sunacak yetişmiş özel eğitim öğretmenlerinin ve destek personelin sayıca yetersiz olması ve bu nedenle otizmli çocukların büyük çoğunluğunun erken müdahale hizmetlerinden yararlanamamasıdır. Eğitim portalı aracılığı ile anne-babaların ve diğer aile üyelerinin, okulöncesi eğitimcilerin, ilkokul, özel eğitim kurumları ve rehberlik ve araştırma merkezleri gibi kurumlarda çalışan personelin, ilgili alanlarda öğrenim gören üniversite öğrencilerinin ve konuyla ilgilenen tüm bireylerin otizm hakkında bilgi ve beceri kazanmaları hedeflenmektedir. Ayrıca, ülke çapında otizmli çocuklarla etkileşimde bulunan tüm bireylerin kolayca eğitilmesi, hem farkındalığın artmasına yardımcı olacak hem de otizmli çocuklara sunulan eğitim hizmetlerinde kalite ve tutarlılık sağlayacaktır. Böylece, birçok otizmli çocuğun daha sonraki eğitim yaşamlarının daha verimli geçmesi ve topluma uyumlarının kolaylaşması beklenmektedir. Ek olarak, bu portalın, Türkiye'deki mevcut özel eğitim sisteminde bulunmayan 0-3 yaş erken çocukluk müfredatının hazırlanmasına ve 3-8 yaş okulöncesi özel eğitim müfredatının yenilenmesine katkıda bulunacağı umulmaktadır (http://www.tohumotizmportali.org).

7.5.2. Tohum Otizm Vakfı Eğitim Portalı'nın Kapsamı

Eğitim Portalı kapsamında 5 bölüm altında 20 modül, 173 video bulunmaktadır. Bölümler ve modüller şu şekildedir (http://www.tohumotizmportali.org/anasayfa):

Bölüm 1 Otizmi Anlamak

1. Otizm Spektrum Bozukluğunu tanıyalım
2. Otizmde eğitim ve terapi yöntemleri
3. Otizmli çocukların değerlendirilmesi

Bölüm 2 Davranışları Yönetmek

4. Uygulamalı Davranış Analizi
5. Öğretim ortamı oluşturma
6. Davranışları ölçme ve değerlendirme
7. Yeni davranışlar kazandırma
8. Problem davranışlarla başa çıkma

Bölüm 3 Temel Becerileri Kazandırmak

9. Öğretimi planlama ve yürütme
10. Dikkati yöneltme ve başkalarının yönergelerini anlama
11. Başkalarının davranışlarını taklit etme
12. Nesneleri eşleme ve sınıflama
13. Etkinlik çizelgesi takip etme ve seçim yapma
14. Oyun oynama
15. Teknoloji yoluyla otizmli çocukların öğrenme fırsatlarının artırılması

Bölüm 4 Etkileşim ve Özbakım Becerilerini Kazandırmak

16. Başkalarıyla iletişim kurma ve sohbet etme
17. Kendi gereksinimlerini karşılama
18. Akranlarla etkileşimde bulunma

Bölüm 5 Toplumsal Yaşama Katılımı Sağlamak

19. Kaynaştırma
20. Normal yaşama dönüş

Modülleri belirtilen sırayla takip etmenin yararlı olacağı önerilmekle birlikte böyle bir zorunluluk bulunmamaktadır. Öğretim yapılan çocukların özellikleri doğrultusunda modüller farklı sırayla takip edilebilir. Tüm modülleri bitiren ve modül sonlarındaki

değerlendirmeleri başarıyla tamamlayan kişilere Başarı Belgesi verilmektedir. 2011-2016 yılları arasında toplam 733 kişi tüm modülleri tamamlayarak İleri Düzey Başarı Belgesi alırken 1.045 kişide ilk 9 modülü bitirerek Başlangıç Düzeyi Başarı Belgesi almıştır.

Halen 23.339 kullanıcısı olan portalın, kullanıcı dağılımı ise %30 öğretmen, %20 öğrenci, %4 uzman, %3 akraba, %1 kardeş, %7 baba, %11 anne, %24 diğer kullanıcılar şeklindedir. 2011 yılında Portal üyesi 1.941 kişiyle yapılan Portalı Değerlendirme Çalışmasına 264 üye gönderilen anketi doldurarak katılmıştır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu portalın kullanımının kolay (%87.5), anlaşılır (%92.8) ve yararlı olduğunu (%95.5) belirtmişlerdir. Katılımcılar, okul çağındaki (%61.7), ergenlik dönemindeki (%29.2) ve yetişkinlik dönemindeki (%9.1) otizmli bireyler içinde benzer eğitim portallarının açılmasını önermişlerdir.

7.6. Teknoloji Uygulamaları

Dünyada genelinde otizmli çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemek amacıyla teknolojinin kullanımı hızla yaygınlaşmaktadır. Bu amaçla kullanılan teknolojilerden biri de, otizmli çocuklara bilgi ve beceri kazandırmak amacıyla geliştirilen tablet ve akıllı telefonlara uyumlu uygulamalardır. Apple Store ve Google Play Store incelendiğinde, otizmli ve özel gereksinimli bireylere yönelik başka dilllerde geliştirilmiş birçok uygulamanın olduğu görülmektedir.

Ülkemizde bilimsel araştırma projeleri kapsamında özel gereksinimli çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemek amacıyla geliştirilmeye başlanmış uygulamalar olmakla birlikte, otizmli çocuklar için tablet uygulamaları geliştirilmesi alanında öncülüğü Tohum Otizm Vakfı yapmaktadır. Bu bağlamda, ABD Ankara Büyükelçiliği tarafından desteklenen, Tohum Otizm Vakfı tarafından geliştirilen ve yürütülen "Tablet Bilgisayarım Benim İçin Konuşuyor (2012)" – Tohum 1 ve Tohum 2, teknolojik gelişmelerin otizmli bireylerin eğitiminde kullanılmasını teşvik etmek ve her ortamda eğitim fırsatlarının yaygınlaştırılmasını desteklemek için hazırlanmıştır. Türkiye'de otizmli çocuklara yönelik geliştirilen ilk Türkçe tablet uygulamaları olan Tohum 1 ve Tohum 2, otizmli çocuklara nesne fotoğraflarını eşleme, eylemleri tanıma ve vücut bölümlerini farklı zorluk düzeylerine göre ayırt etmeyi tablet bilgisayarlar üzerinden eğlenceli bir şekilde öğretmek amacıyla tasarlanmıştır. Proje kapsamında geliştirilen tablet uygulamaları, hem Apple Store'da hem de Google Play Store'da ücretsiz olarak indirilip kullanılabilmektedir.

Benzer şekilde, Tohum Otizm Vakfı tarafından geliştirilen ve İstanbul Kalkınma Ajansı'nın finanse ettiği "Teknoloji Yoluyla Otizmli Çocukların Öğrenme Fırsatlarının Artı-

rılması (2014)" Projesi, dezavantajlı konumda olan otizmli çocukların iletişim, akademik ve günlük yaşamda kullanabilecekleri kavramları, tablet ve masaüstü bilgisayarlar üzerinden her ortamda daha etkin, kolay ve eğlenceli bir biçimde öğrenebilmeleri için hazırlanmıştır. "Kavram Öğretimi" adı verilen uygulama, Türkiye'de otizmli çocuklar için hazırlanan, hem web, hem Android, hem de IOS tabanlı ilk ücretsiz uygulamadır.

Tohum Otizm Vakfı tarafından 2015 yılında gerçekleştirilen bir diğer proje de 'Otizmli Çocukların Eğitimi İçin Yeni Tablet Uygulamaları Geliştirilmesi' projesidir. 'Dinle&Anla' isimli mobil uygulamasının amacı otizmli çocukların özel eğitiminde güncel teknolojilerin kullanımının yaygınlaştırılmasına katkıda bulunmaktır. Ayrıca projenin yürütme aşamasında uygulamanın pilot çalışmaları yapılmış ve İstanbul'da farkındalık seminerleri düzenlenmiştir. Rotterdam Üniversitesi Mezunlar Derneği tarafından desteklenen proje Eylül 2015-Aralık2016 arasında yürütülmüştür.

Bölüm 8

OTİZMLİ BİREYLERİN TOPLUMSAL HAYATA GEÇİŞİ (OKUL SONRASI YAŞAM)

Tüm bireylerin gelişim ve büyüme süreci içerisinde geçiş yaptıkları yaşamlarını etkileyen önemli dönemler bulunmaktadır. Geçişler, okulöncesinden meslek hayatına geçişe kadar her ortamda bilgi ve kayıt aktarımlarını içeren süreçtir. Bu bağlamda geçişler, çocuğun ilk kez okula gitmesiyle başlayan ve bireyin yaşamı boyunca devam eden bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Özel gereksinimli çocuklar, özellikle de sosyalleşme, iletişim, etkileşim ve uyum güçlüğü yaşayan otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklar karakteristik özellikleri itibariyle geçiş süreçlerinde güçlük yaşamaktadırlar.

Tüm özel gereksinimli çocuklarda olduğu gibi otizmli çocuklarda da okuldan sonra toplumsal hayata geçiş oldukça önemlidir. Otizmli bireylerin, toplumsal hayata geçiş dönemine kadar, toplum ile uyumlu ve bağımsız bir şekilde yaşama için gerekli olan becerileri kazanmaları gerekmektedir. Bu nedenle otizmli çocuklar için okul sonrası toplumsal yaşama geçiş sürecinin iyi planlanması ve geçiş sürecini kolaylaştıracak gerekli uyumsal ve mesleki becerilerin öğretilmesi gerekmektedir. Geçişlerin etkili ve olumlu sonuçlar ortaya çıkarması, geçiş süreçlerinde yer alan aktörlerin (aile, birey, öğretmen, psikolojik danışman, meslek uzmanı, iş-uğraşı terapisti vb.) işbirliği yapmasına da bağlıdır.

Etkili bir geçiş planının özellikleri şu şekildedir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2012):

- Geçişle ilgili çalışmalar geçişten en az bir yıl önce başlamalıdır.
- Geçiş planları birey merkezli olarak olmalıdır. Bireyin fikirleri dikkate alınmalı ve önem verilmelidir.

- Eğitim personeli, otizmli birey, ilgili meslek uzmanı ve aile işbirliği içinde çalışmalıdır.
- Geçiş amaçları, öğrenciye sunulan hizmetler ve desteklerle ilişkili ve ölçülebilir olmalıdır.
- Hali hazırda o zamana kadar yapılan çalışmaları temel almalıdır.
- Bireyin ilgi ve yetenek alanları belirtilmelidir.
- Destek ve öğretim stratejileri yer almalıdır.
- Varsa öğrencinin kullandığı ilaçlar ve tıbbi destekler belirtilmelidir.
- Öğrencinin kullandığı özel araçlar (gözlük, ortez-protez vs.) varsa belirtilmelidir.
- Planda yer alan ifadeler olumlu olmalıdır.
- Bazı kişisel bilgiler (adli olaylar, aile bilgileri vb.) gizli tutulurken, bazı bilgilerin (gelişim özellikleri, sağlık bilgileri vb.) ise kurumlar arası paylaşımı yapılmalıdır.
- BEP biriminin yaptığı çalışmalar, bireyin geçiş süreçlerine kesintisiz katkı sağlamalıdır.
- Aile ve bireye gerekli rehberlik ve danışmanlık hizmeti sağlanmalıdır.
- Planlar, açık ve anlaşılır olmalıdır.
- Aktif katılımı içermelidir.
- Zaman zaman gözden geçirilerek güncellenmelidir.
- Kültürel konularda hassas olmalıdır.

8.1. ABD'deki Yasal Düzenlemeler ve Uygulamalar

Özel gereksinimli çocukların toplumsal hayata geçişleriyle ilgili süreçlerin planlaması ve uygulanması Amerika Birleşik Devletleri'nde zorunlu kılınmıştır (Rakap ve Kalkan, 2017). Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimi Yasası (IDEA) 2004'te geçiş planlaması şu şekilde ifade edilmiştir:

> "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları, 16 yaşındaki ve uygun olan durumlarda daha genç yaştaki çocuklar için geçiş planı içermek zorundadır. Geçiş planı, öğretim, toplumsal deneyimler, iş ile ilgili konularda gelişim sağlayabilme ve okul sonrası yetişkin yaşamı için amaçlar içermelidir (Rakap ve Kalkan, 2017)."

IDEA 2004'te topluma ya da işe geçiş ile ilgili planlamaların lise eğitiminin ilk yıllarından başlayarak yapılması gerektirdiği ifade edilmektedir. Bu bağlamda, özel gereksinimli bireylerin BEP'leri eğitim, iş ve uygun olan durumlarda bağımsız yaşam için yaşa uygun ölçülebilir okul sonrası amaçları içermelidir. BEP ekibi, çocuğun bu amaçlara ulaşmasına

yardımcı olacak geçiş hizmetlerini özel olarak planlamak ve sağlanmak zorundadır. (Rakap ve Kalkan, 2017).

IDEA (2004)'te geçiş hizmetleri şu şekilde tanımlanmaktadır:

1. Geçiş hizmetleri, akademik ve işlevsel başarılarını destekleyerek, çocuğun üniversite eğitimine, destekli işyerinde çalışmaya, sürekli ve yetişkin eğitimine, yetişkin hizmetlerine ve bağımsız yaşama geçişini kolaylaştırmak için tasarlanır.
2. Geçiş hizmetleri, güçlü yanlarını, tercihlerini ve ilgilerini temel alarak çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda planlanır ve uygulanır.
3. Geçiş hizmetleri, öğretimi, ilişkili hizmetleri, toplumsal deneyimleri, çalışma hayatı ve okul sonrası yetişkin yaşamı ile ilgili amaçların geliştirilmesini ve uygun olan durumlarda, günlük yaşam becerilerinin kazanımını ve işlevsel mesleki değerlendirmeyi içerir.

8.1.1. Otizmli Bireylerin İş Yaşamları

Bu planlamaların varlığına ve yasal düzenlemelere rağmen, otizm spektrum bozukluğuna sahip bireyler Amerika Birleşik Devletleri'nde dahi geçişlerde ve okul sonrası hayatta birçok sorunla karşılaşmaktadırlar. Çalışma Bakanlığı verilerine göre 2011 yılında ABD'de 15-64 yaş arasındaki normal gelişim gösteren bireylerin %70'i iş sahibiyken aynı yaş grubundaki özel gereksinimli bireylerin iş sahibi olma oranı %27'dir. Otizmli bireylerin çoğu bir işte çalışmazken, iş sahibi olanlar genellikle korumalı işyerlerinde ya da gönüllü olarak çalışmaktadırlar. Ek olarak, iş sahibi otizmli bireylerin sık sık iş değiştirdiği ve yeni iş yerlerine uyum sağlamada güçlükler yaşadıkları görülmektedir (Friedman, Warfield ve Parish, 2013).

Son dönemlerde yürütülen bazı çalışmaların otizmli bireylerin iş hayatına kazandırılmasında ve işlerini sürdürmelerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar kapsamında, işe uyumu kolaylaştırmak amacıyla, otizmli bireylerin bireysel özellikleri ile çalışacağı işin karakteristik özelliklerinin eşleştirilmesi, seçenekler sunma, görev tercihlerinin değerlendirme yoluyla belirlenmesi, sosyal ve iletişime dayalı ihtiyaçların belirlenmesi ve desteklenmesi, gerekli uyarlama ve değişikliklerin yapılması gibi stratejiler kullanılmıştır (Friedman vd., 2013).

İş koçluğu, otizm ve diğer gelişimsel yetersizliklere sahip bireylerin iş yerlerine uyumu, görevleri öğrenmesi ve bu iş yerlerinde çalışan diğer bireylerin otizmli bireyleri tanıması açısından oldukça önemli bir roldür. İş koçluğu bireysel olarak sunulabileceği gibi küçük gruplar hâlinde de sunulabilir. İş koçunun görevi sadece otizmli bireyi işe hazırlamak değil aynı zamanda iş yerinde kişiler arası ilişkiler geliştirmesine de yardımcı olmaktır. Otizmli bireylerin bir işyerinde çalışmaya başlamadan önce iş yerinde yapacağı görevler konusunda eğitim alması işyerine uyumunu ve iş verimini artıracaktır. Bu bağlamda iş koçu, iş yerini ziyaret ederek otizmli bireyin görev ve sorunlulukları ile çevresel beklentiler hakkında bilgi alır ve bu bilgiler doğrultusunda işe başlayacak otizmli bireyi hazırlar. İşe başladığında, isteğe bağlı olarak, iş başında otizmli bireyi gözlemler ve performans geribildirimi sunarak geliştirilmesi gereken alanlar üzerinde destek sağlar. Ek olarak, işyerinde çalışan diğer personelden ya da işverenden istek gelmesi halinde iş koçları bu bireylere otizm ve otizmli bireylerin karakteristik özellikleri hakkında bilgilendirme oturumları yapabilir.

8.1.2. Otizmli Bireylerde Barınma ve Bağımsız Yaşama

Eyaletlerin desteklediği ev dışı yaşam ortamlarındaki bekleme listesinin çok kabarık olmasından ötürü son yıllarda ABD'de ailesiyle birlikte yaşayan özel gereksinimli yetişkin bireylerin sayısında önemli artışlar görülmektedir (Friedman vd., 2013). Bu özel gereksinimli bireylerin yetişkinliğe geçişten sonra ailelerinin evinin dışında devlet destekli evlerde yaşama olanaklarının olduğu ancak bu olanakların tüm özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olmadığını göstermektedir. Bu bağlamda, otizmli yetişkinlerin destekli yaşam evlerinde düşük düzeyde yardım ile bağımsız yaşamalarına yardımcı olmak için bu bireylerin öz-bakım becerileri ile günlük etkinliklere uygun katılım becerilerinin artırılması ve uygun olmayan davranış problemlerinin de azaltılması gerekmektedir. Bu becerilere ek olarak, güvenlik, zaman yönetimi, kendini savunma, sağlık ve para yönetimi ve ulaşım becerileri gibi becerilerin değerlendirilerek otizmli yetişkinlerin destekli yaşam evlerinde bağımsız olarak yaşamaları için gerekli olan desteğin tür ve seviyesinin belirlenmesi gerekmektedir.

ABD'de, otizm ya da diğer özel gereksinim tanısı olan bireylerin ailelerinin evlerinden ayrılarak bir yetişkin olarak ayrı yaşamalarını destekleyen uygulamalar mevcut-

tur. Otizmli yetişkinler sahip oldukları bağımsız yaşam becerilerine göre birçok farklı ortamlarda yaşayabilirler: *tamamen bağımsız yaşam, destekli yaşam (supported living), denetimli yaşam (supervised living), destekli grup evleri (supported group homes), paylaşımlı yaşam (shared living ya da home-sharing) ve yatılı yurtlar (residential settings ya da nursing home).*

Destekli yaşam ya da destekli grup evleri, özel gereksinimli bireylerin tek başlarına ya da başkalarıyla birlikte yaşadıkları ve hizmet sağlayıcılar tarafından kontrol edildikleri (örneğin, fatura ödeme, kişisel bakım ve ev temizliğine yardım etme) ev ya da apartmanlardır. Bu evlerde kalan bireyler 24 saat süpervizyona ihtiyaç duymayan bireylerdir. Destekli yaşam evleri, devlet tarafından desteklendiği gibi özel kurumlar tarafından da sunulabilir.

Denetimli yaşam, grup evleri olarak da adlandırılan bu uygulamada, program, ev, yemek, vaka yönetimi ve diğer hizmetleri 24 saat süpervizyon ile birlikte sağlar. Bu kapsamda aynı evde ya da apartmanda 2-5 kişi yaşar. Program devlet tarafından desteklendiği gibi özel kurumlar tarafından da sunulabilir.

Paylaşımlı yaşam, normal gelişim gösteren bir bireyin özel gereksinimli bir bireyle oda, yemek ya da maaş karşılığında aynı evde yaşaması, bakım sağlaması ve eşlik etmesi durumudur. Bu program, bazı eyaletlerde devlet tarafından desteklenmektedir.

8.1.3. Otizmli Bireyler ve Üniversite Eğitimi

Liseden mezun olan özel gereksinimli bireylerin çoğu üniversite ya da kolej eğitimine devam etmek isterler ancak bunu gerçekleştirmek için nereden başlayacaklarını bilemezler. Seçilecek üniversiteye karar verilirken program türleri ile bireyin akademik, sosyal ve coğrafi özellikleri arasındaki uyuma, sahip olduğu bağımsız yaşam becerileri ışığında göz atmak gerekmektedir. ABD'deki kolej ve üniversitelerden birçoğu özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarına cevap verecek hizmet ve programlara sahiptirler (Örneğin, Drexel University Autism Support Program, Rutgers Developmental Disabilities Center, Boston University Supported Education Services, Autism Collaborative Center at Eastern Michigan University, Bellevue College, Autism Spectrum Navigators). Buna ek olarak, ABD'de, yüzlerce kolej ve üniversitede zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için yüz yüze ve online programlar bulunmaktadır.

8.2. Türkiye'deki Yasal Düzenlemeler

Ülkemizde özel gereksinimli bireylerin eğitim ve sosyal haklarını güvence altına alan başlıca yasal düzenlemeler (anayasanın özel gereksinimli bireyler ile ilgili hükümlerine ek olarak), 573 Sayılı Kanun Hükmündeki Kararname, 5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanun, 2022 Sayılı Kanun ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğidir. Bu yasal düzenlemelere ek olarak, özel gereksinimli bireylerin iş hayatına geçişlerini kolaylaştırmak amacıyla da bazı yasal düzenlemeler yapılmıştır (örneğin, İş Kanunu'nun 5 ve 30. Maddesi, Engelli ve Eski Hükümlü Çalıştırmayan İşverenlerden Tahsil Edilen İdari Para Cezalarını Kullanmaya Yetkili Komisyona Dair Yönetmelik'in 2. ve 4. Maddesi, ve Yurtiçinde İşe Yerleştirme Hizmetleri Hakkında Yönetmelik'in 10, 11, 12, 13 ve 53. Maddesi). Bu yasal düzenlemeler, otizmli bireyleri kapsayacak şekilde tüm özel gereksinimli bireyler için geliştirilmiş olup hiç bir düzenlemede otizmli bireyler ile ilgili ayrı bir bölüm bulunmamaktadır. Bu yasal düzenlemeler incelendiğinde, özel gereksinimli bireylerin okul sonrası toplumsal hayata geçişini kolaylaştıran geçiş planlamasına ve sürecine yer verilmediği görülmemektedir.

Ülkemizde de geçiş planlamasının lise düzeyindeki özel gereksinimli öğrencilerin BEP'lerinde yer alması ve etkin bir şekilde kullanılması amacıyla yasal düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Geçiş planlamalarının yasal olarak zorunlu kılınması, özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşama geçişlerinde çok önemli bir süreci onların lehine işletecektir. Bu bağlamda özel gereksinimli bireylerin eğitim hakları ve mesleki istihdamı ile ilgili iki temel yasal düzenlemede de (573 Sayılı Kanun Hükmündeki Kararname, 5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanun) geçiş planlanmasıyla ilgili görev ve sorumluluklara dair tanımlamalar yapılmalıdır. Sadece geçiş sürecinde değil, geçiş sonrasında özel gereksinimli bireylerin toplumsal hayata ve iş yaşamına uyumunu arttırmak amacıyla yaşam ve iş koçlarının görev alması ve bu görev tanımlamalarının iş kanunu ve ilgili diğer yasal metinlerde zorunlu kılınması gerekmektedir. Dahası, ilerleyen yıllarda, otizm spektrum bozukluğu ya da diğer gelişimsel yetersizliklere sahip bireyler için farklı yaşam seçeneklerinin (örneğin, destekli, denetimli ya da paylaşımlı yaşam gibi) geliştirilmesi düşünülmesi gereken konulardandır. Bu bağlamda, liseden mezun olan özel gereksinimli öğrencilerin ve ailelerinin kullanabileceği içerisinde bağımsız yaşam, eğitim ve çalışma hayatı ile ilgili bilgilerin ve farklı seçeneklerin yer aldığı bir Yetişkinliğe Geçiş

Rehberi geliştirilmesi yetişkinliğe geçiş sürecini hem aileler hem de özel gereksinimli bireyler için kolaylaştırıcı faktörlerden biri olacaktır.

Genel toplumumuzun yaklaşık %10'u özel gereksinimli bireylerden oluşmasına rağmen üniversiteye devam eden özel gereksinimli öğrenci sayısı yok denecek kadar azdır. Üniversiteye devam eden öğrencilerin büyük çoğunluğunu fiziksel yetersizliğe, görme ya da işitme yetersizliğine sahip ancak zihinsel yetersizliği olmayan bireyler oluşturmaktadır. Zihinsel ve farklı gelişimsel yetersizlikleri olan öğrencilere üniversite eğitiminin kapılarının açılması ve üniversiteye devam eden özel gereksinimli öğrencilerin daha iyi imkânlara sahip olmaları için üniversitelerin Engelli Öğrenci Birimlerinin bu öğrencilerin kampüs hayatına uyumunu kolaylaştırıcı programlar geliştirmeleri ve uygulamaları gerekmektedir.

Bölüm 9

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU VE TOPLUMSAL GELİŞMELER

Özel gereksinimli bireylere yönelik fırsat eşitliği kavramıyla 1800'lü yıllarda başlayan toplumsal çabalar, Amerika Birleşik Devletlerin'nde 1920'lilerde çocuk bürolarının oluşturulması, ardından 1950'li yıllarda sivil hareketler ve sonrasında gerçekleşen yasal düzenlemeler ile hem ABD'de hem de dünyanın farklı yerlerinde, özel gereksinimli bireyler ile ilgili algıları biçimlendirmiştir. Tarihsel süreç içerisinde, özel gereksinimli bireyler ile ilgili yaşanan en önemli değişim şüphesiz, bu bireylerin hasta görülmeyip, gereksinimlerinin eğitim yoluyla giderilmesi gerektiği yönündeki anlayış değişikliğidir. Bu anlayış değişikliği ülkemizde 1951 yılında, bu çocukların eğitim hizmetinin Sağlık ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'ndan alınıp, Milli Eğitim Bakanlığı'na devredilmesiyle gerçekleşmiştir. Son yıllarda yaşanan toplumsal ve bilimsel gelişmeler ışığında, hem ülkemizde hem de tüm dünyada özel gereksinimli bireylerin gerek eğitim, gerekse diğer sosyal ihtiyaçlarının giderilmesinde pozitif toplumsal değişimlerin yaşandığı görülmektedir.

Genel olarak özel gereksinimli bireylere yönelik olarak var olan bu pozitif değişim, özel gereksinimlilik yelpazesi içerisinde otizmli bireyler gibi bazı özel gereksinim grupları için daha da önemli hale gelmiştir. Çünkü, otizmli bireylerin büyük bir çoğunluğu karakteristik özellikleri itibariyle hem normal gelişim hem de diğer özel gereksinimli bireylere sağlanan hizmetlerden en az düzeyde yararlanmaktadır. Ayrıca, görülme oranında da son yıllarda meydana gelen önemli artış, otizmli bireylere yönelik girişilen toplumsal çabaların kapsamını genişletmiş ve niteliğini artırmıştır.

9.1. Otizm Eylem Planı

Ülkemizde, son yıllarda özel gereksinimli bireylere yönelik pozitif birçok toplumsal ve kamusal değişim yaşanmaktadır. Toplumsal ve kamusal boyutta yaşanan bu değişim, özel gereksinimli bireylere yönelik var olan politikaların da değişmesine ve gelişmesine neden olmuştur. Bu değişimin bir sonucu olarak, özel gereksinimli bireylerin yaşam kalitesinin arttırılması, eğitim ve sosyal sorunlarının çözümüne yönelik çalışmalar sürdürülmektedir. Özel gereksinimli bireylerin yaşam alanlarında karşılaştığı sorunlara yönelik temel hak ve hizmetlere ilişkin yasal düzenlemeler ihtiyaca göre gerçekleştirilmekle birlikte özellikle otizmi olan bireylere yönelik spesifik çalışmalar yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu gereklilikten hareketle ve yapılan çalışmaların otizmli bireylerin ve ailelerinin yaşamlarında gelişmeler sağlamasına rağmen hedeflenen düzeyde olmaması nedeniyle, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, otizmli bireyler ve ailelerine sunulacak hizmetlerin kalitesini artırmak amacıyla politikalar geliştirilmesine yönelik çalışmalara hız vermiş ve konuyu tüm boyutlarıyla ele almaya başlamıştır. Bu bağlamda, Bakanlık kurumlarında otizmli bireylerin gündüzlü bakım, misafir bakım ve evde bakım desteğinden yararlanmaları için gerekli adımlar atılmış, otizmli bireylere özgü bir bakım modeli geliştirmek üzere Bakanlığın Umut Evi modeli uyarlanmıştır. Yine Bakanlık tarafından desteklenen "Engelliler Destek Programı (EDES)" kapsamında otizmli bireyler ile ilgili projelerin geliştirilmesi teşvik edilmiş, 2013 yılında otizmli bireylerin eğitim sorunlarının da ele alındığı "Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin Verimliliğinin Araştırılması Projesi" gerçekleştirilmiş ve sonuçları kamuoyuyla paylaşılmıştır. 2014 yılı 2 Nisan Dünya Otizm Farkındalık Günü'nde "Türkiye'de Otizm İçin Neler Oluyor?" konulu toplantı gerçekleştirilmiştir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2016).

Otizm ile ilgili çalışmaların başarıya ulaşabilmesinin ancak ulusal düzeyde ilgili kurum ve kuruluşların işbirliği içersinde çalışmasıyla mümkün olacağından hareketle Otizm Platformu'na üye sivil toplum kuruluşlarınca hazırlanan ve ilgili Bakanlıklar ile paylaşılan "Türkiye'de Otizm: Sorunlar, Beklentiler, Çözüm Önerileri" raporu, konuya ilişkin tüm paydaşların görüşünü kapsayan çalıştaylarda ele alınmıştır. Rapordaki öneriler tek tek incelenerek ülkemizde, otizmli bireylerin ve ailelerinin artan ihtiyaçlarını karşılamak, otizmli bireylerin ve ailelerinin yaşam kalitesini arttırmak, ailelere destek vermek, sistemli ve nitelikli bakım hizmetlerinin sunulabilmesini sağlamak için uygun politikaların geliştirilmesine yönelik "Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Eylem Planı Taslağı" hazırlanmıştır. Bu taslak, ilgili paydaşların görüşleri doğrultusunda revize edil-

miş ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planı (2016-2019) adıyla 13/04/2016 tarihli ve 2016/8 sayılı Yüksek Planlama Kurulu Kararı doğrultusunda 3 Aralık 2016 tarihli ve 29907 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanmıştır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2016b).

Otizmli bireylerin her türlü kamusal hizmetlerden normal gelişim gösteren bireyler gibi yararlanmasını sağlamak ve bağımsız biçimde toplumsal yaşamın her alanına katılımlarını kolaylaştırmak amacıyla planda 6 öncelikli alan belirlenmiştir:

- 1. Farkındalık Çalışmaları ve Kurumlar Arası İşbirliği,
- 2. Erken Tanı, Tedavi ve Müdahale Zincirinin Kurulması,
- 3. Ailelere Yönelik Hizmetlerin Geliştirilmesi,
- 4. Eğitsel Değerlendirme, Özel Eğitim, Destek Eğitim ve Rehabilitasyon Hizmetlerinin Geliştirilmesi,
- 5. İstihdam Süreçleri ve Çalışma Hayatı,
- 6. Sosyal Hizmet, Sosyal Yardım ve Toplumsal Yaşama Katılım.

Eylem Planında belirlenen her bir alan, otizmli bireylerin toplumsal hayata katılımında önemli bir süreci tanımlamakta ve karşılaştıkları güçlüklerin çözümüne katkı sağlamaktadır. Otizmli bireyler ile ilgili farkındalığın artması ve olumlu tutumların geliştirilebilmesi için mutlaka farkındalık çalışmalarının yapılması ve kurumlar arası işbirliğinin etkin bir şekilde sürdürülmesi gerekmektedir. Otizmli bireylerde, erken tanılamanın önemi erken müdahalenin yararlarının daha net anlaşılmasıyla birlikte daha açık hale gelmiştir. Bu nedenle, gelişmiş birçok ülkede olduğu gibi, ülkemizde de tarama, tanılama ve müdahale hizmetleri arasındaki bağlantının kurulması gerekmektedir. Otizmli bireyler, özel gereksinimli bireyler içerisinde oldukça geniş ve farklı karakteristik özelliklere sahip bir gruptur. Bu durum ailelerin, ebeveynlik becerilerinde önemli sınırlılıklar oluşturmakta ve çocuklarına yetememelerinin bir tükenmişlik oluşturduğu görülmektedir (Benson, 2006; Dillenburger vd., 2010; Güleç-Aslan, Cihan ve Altın, 2014). Bu nedenle, otizmli bireylerin ailelerine gerekli destek hizmetlerin sağlanması otizmli çocukların tedavi ve müdahale sürecinde oldukça önemlidir. Otizmli bireylerin erken tanılanması kadar, gereksinimlerinin doğru bir şekilde belirlenmesi ve gereksinimlerine yönelik eğitim hizmetlerinden yararlanması da önemlidir. Bu öncelikli olarak işlevsel bir eğitsel değerlendirme sisteminin ve takiben etkili özel eğitim ve iyileştirme uygulamalarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması ile mümkün olacaktır. Otizmli çocukların aldıkları eğitim, ancak okul sonrası çalışma hayatını ve bağımsız yaşamı olumlu bir şekilde etkile-

diğinde tam olarak başarılı sayılabilir. Bu bağlamda, otizmli çocukların okul hayatından iş hayatına ve yetişkinliğe geçişi ile ilgili düzenlemelerin yapılması ve gerekli sosyal desteklerin geliştirilmesi çok önemlidir.

9.2. Farkındalık Çalışmaları

Bilindiği gibi yaşadığımız toplum içinde sadece otizmli bireylere değil, tüm özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu olmayan tutum ve davranışlar yaygın bir şekilde görülmektedir. Buna ek olarak, son yıllarda ülkemizde yapılan çalışmalar, otizmli çocuklar ve öğrenciler ile çalışan ya da çalışma potansiyeli olan öğretmenler (Rakap, Balıkçı, Parlak-Rakap, ve Kalkan 2016; Rakap, Kalkan ve Balıkçı, 2017; Yasar ve Kronin 2014; Yumak ve Akgul 2010) ile sağlık personelinin (Özçelik vd., 2015) otizm hakkında eksik ya da yanlış bilgilere sahip olduğunu göstermektedir.

GFK Türkiye desteği ile 2015 yılında Tohum Otizm Vakfı tarafından 15 ilde (Adana, Ankara, Antalya, Balıkesir, Bursa, Diyarbakır, Erzurum, Gaziantep, İstanbul, İzmir, Kayseri, Konya, Malatya, Samsun, Trabzon) yaptırılan, 15 yaş ve üstü A,B,C1,C2,D,E SES grubundan 1.237 tüketicinin katıldığı "Türkiye'deki Bireylerin Otizm Algısı Araştırması" Türkiye'de her 10 kişiden yalnızca 3'ünün otizmi duyduğunu, otizmin belirtilerini bilenlerin %7 civarında olduğunu ve otizmin nedenleri hakkında doğru bilgiye sahip olan katılımcı oranının yalnızca %19 olduğunu ortaya koymuştur. Yüz yüze anket tekniği ile yapılan çalışma ayrıca kadınların erkeklere oranla farkındalıklarının daha yüksek olduğunu, katılımcıların %63'ünün çevrelerinde otizmli bir birey olmadığını ve otizmi duyanların sadece %18'inin otizmin tedavi edilebileceğini ve tedavide kullanılan temel yöntemin ağırlıkla hastanede tedavi olduğunu düşündüğünü ortaya koymuştur.Yapılan bu araştırmanın sonuçları, alan yazındaki diğer araştırmaların sonuçlarıyla birlikte, genel olarak, toplumumuzda otizm hakkındaki bilgi ve farkındalık düzeyinin oldukça düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu olumsuzluklar, ülkemizde otizm hakkında toplumun farklı kesimlerinin bilinçlenmesi için farkındalık çalışmaları yürütülmesini zorunlu kılmaktadır. Ülkemizde OSB'li bireylere yönelik yürütülen farkındalık çalışmaları, özel ve kamu kuruluşları ile sivil toplum örgütleri tarafından çeşitli kesimlere eğitimlerin verilmesi, kamu spotlarının hazırlanması, sosyal projelerin yürütülmesi ve farkındalık seminerlerinin verilmesi şeklinde yürütülmektedir. Bu farkındalık seminerlerinden biri, 2012 yılında Tohum Otizm Vakfı tarafından Hollanda Konsolosluğu Matra Hibe Programları desteği ile yürütülen "Otizm Aile Seminerleri: Bilmek Anlamaktır" projesi kapsamında sunulan seminerlerdir.

Bu projede, İstanbul'da yaşayan 0-8 yaşları arasındaki otizmli çocukların ebeveynlerini iki günlük seminerlerle bilgilendirip otizme yakınlaştırmak ve üniversite gençlerini hem profesyonel anlamda hem de sosyal sorumluluk anlamında geliştirmek hedeflenmiştir. Projenin temel amacı, otizmli çocukların topluma entegre olmasına katkı sunmaktır. Seminerler, Tohum Otizm Vakfı'ndan eğitim alan psikoloji 3. ve 4. sınıf öğrencileri tarafından verilmiş olup seminerler esnasında 1. ve 2. sınıf öğrencileri de ailelerin çocuklarına bakıcılık yaparak ebeveynlerin eğitimlere katılmasına destek olmuştur.

Farkındalık kapsamında yürütülen diğer eğitim faaliyetlerine bir sonraki başlıkta yer verilmiştir. Ülkemizde OSB'li bireylere yönelik farkındalık çalışmaları yürüten birçok kuruluş bulunmakla birlikte, yoğun bir şekilde farkındalık çalışmaları yürüten kuruluşların başında Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve Tohum Otizm Vakfı gelmektedir.

Farkındalık çalışmaları kapsamında Tohum Otizm Vakfı tarafından yürütülen kampanyalar ve proje faaliyetleri şu şekildedir:

Kampanyalar:

- **Doğuş Kampanyası**

  Tohum Otizm Vakfı, 2005 yılında kamuoyunu otizm hakkında bilgilendirmek ve erken tanıya olanak sağlamak amacıyla, otizmin belirtilerine dikkat çeken yurt çapında bir kampanya düzenlemiştir. Üç hafta süren ulusal medya, radyo, televizyon ve basın aracılığıyla düzenlenen "Doğuş" isimli bu kampanyada erken tanı ve eğitim ile bir çocuğun yeniden doğabileceği vurgulanmıştır. Kampanya süresince vakıf bilgi merkezini 4.448 kişi aramış, 2.700 aile otizm spektrum bozukluğu hakkında genel bilgi almış, çocuğunda otizm spektrum bozukluğu olduğundan şüphelenen 1.600 aile ise vakıftaki uzmanlar tarafından kendi bölgelerindeki merkezlere yönlendirilmişlerdir.

- **Otizmin Farkındayım, Onların Yanındayım**

  8 Mayıs 2009 tarihinde Kanal D'de yayınlanan Tohum Otizm Vakfı Beyaz Show Özel Programı'nda "Otizmin Farkındayım, Onların Yanındayım!" bilinçlendirme ve destek kampanyası topluma duyarlı ünlülerin destekleri ile gerçekleştirmiştir. Program boyunca projeler için bağış toplanmasının yanı sıra, erken tanı ve eğitim için farkındalık sağlanmıştır. Kampanyanın duyurusunun yapıldığı programa dönemin Sağlık Bakanı, Milli Eğitim Bakanı ve birçok sanatçı katılarak destek vermişlerdir. Kampanyanın duyurusunun gerçekleştirildiği gecenin ardından otizm spektrum bozukluğu şüphesi ile Türkiye'nin her ilinden Vakıf merkezine başvu-

rular yapılmıştır. Mayıs 2009 tarihinden itibaren "Otizmin Farkındayım, Onların Yanındayım!" sloganı ile kampanyaya destek veren ünlülerin sesinden hazırlanan radyo spotları ve gazete ilanları yayınlanarak kampanyanın devam etmesi sağlanmıştır.

- **Biri Bana Anlatsın**

  15 Ocak 2011 tarihinde NTV'de düzenlenen "Biri Bana Anlatsın Özel" programında "Otizmin Farkındayım, Onların Yanındayım!" bilinçlendirme ve destek kampanyası devam etmiş, Prof. Dr. Yankı Yazgan, Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu, sinema eleştirmeni Sevin Okyay'ın yanı sıra birçok sevilen oyuncu ve sanatçı otizmli çocuklar için bir araya gelmiştir.

- **Ben Büyüyünce**

  Tohum Otizm Vakfı ve Starbucks, 2015 Nisan Otizm Farkındalık ayında "Ben Büyüyünce" isimli yeni bir farkındalık kampanyası başlatmıştır. Kampanya boyunca www.benbuyuyunce.com web sitesi üzerinden, otizmde erken tanı ve eğitimin önemine ilişkin bilgiler paylaşılmıştır.Türkiye'nin dört bir yanından Büyükşehir Belediyelerinin de desteğiyle billboardlar hazırlanmıştır. Medya gruplarının desteğiyle yaklaşık 30 dergi ve gazetede konuya dikkat çeken ilanları yayınlanmıştır. Farkındalık amaçlı 200 basın ve kanaat önderine saksılar içinde tohumlar gönderilerek "Sen de destek ol" çağrısı yapılmıştır. 230 Starbucks mağazasına bilgilendirme broşürler yerleştirilmiştir. 'Ben Büyüyünce' kampanyasının aynı isimli şarkısını, Poyraz Karayel dizisinin başrol oyuncuları seslendirerek kampanyaya destek olmuşlardır. Sosyal medyada ise #benbüyüyünce etiketiyle yapılan paylaşımlar kampanyanın geniş kitlelere ulaşmasına yardımcı olmuştur.

- **Otizme Mavi Işık Yak**

  2 Nisan Dünya Otizm Farkındalık Günü'nde otizm hakkında farkındalık yaratmak için ABD'de Autism Speaks tarafından başlatılan ve bütün dünyada ilgi gören 'Mavi Işık Yak' kampanyası (Light It Up Blue), Tohum Otizm Vakfı'nın çağrısı ile 2014 yılında Türkiye'de de başlamış ve 2016 ve 2017 yılında büyük ivme kazanmıştır. Kampanya ile 2016 yılında İstanbul'da Boğaziçi Köprüsü, Fatih Sultan Mehmet Köprüsü ve Galata Kulesi başta olmak üzere, pek çok bina otizmin rengi olan mavi ışıkla aydınlatılmış, binlerce kişi mavi giyerek otizme destek mesajı vermiş ve bir-

çok haber spikeri otizme destek olmak amacıyla mavi kurdelalar takmıştır. 2 Nisan günü #otizmemaviisikyak etiketi toplamda 12.880 gönderi alarak ve altı buçuk saat trend topic listesinde yer alarak Türkiye'de ki en başarılı 2 Nisan Otizm Farkındalık Günü twitter kampanyası olmuştur. 2017 yılında da #otizmemaviisikyak etiketi toplamda 9.000 gönderi alarak uzun süre trend topic listesinde yer almış ve bir çok bina mavi ışıkla aydılatılmıştır. 2014 yılından beri her 2 Nisan günü kampanyaya destek vermeleri için Cumhurbaşkanı, Başbakan, Bakanlar ve Milletvekillerine mavi kurdele ve mektuplar gönderilerek kampanyaya destek vermeleri istenmiştir.

• Bir Tohum Ek

Tohum Otizm Vakfı ve Kiehl's 2015 Nisan ayında otizmli çocukların eğitimi ve otizm farkındalığının artırılması amacıyla bağış toplamayı hedefleyen "Bir Tohum Ek" kampanyasını hayata geçirmiştir. Kampanya kapsamında yapılan sokak etkinliklerinin arasında İstanbul'un farklı noktalarında cemiyet, moda, sanat ve spor dünyasının ünlü ve sevilen isimleri tohum dağıtarak hem bağış toplamış hem de otizme dikkat çekmişlerdir. "Bir Tohum Ek" kampanyası #birtohumek etiketi ile sosyal medya üzerinde büyük ilgi görmüştür.

• Çocuğum Büyüyünce

Nisan 2016'da TBWA desteği ile hazırlanan "Çocuğum Büyüyünce" kampanyasında otizmli çocukların annelerinin hayallerine yer verilmiş ve Tohum Otizm Vakfı'na destek çağrısı yapılmıştır. Kamu spotu olarak izin alınan bu filmde otizmli çocukları olan annelerin hayallerinin, birçok çocuk için küçük ama otizmli çocuklar için ne kadar büyük hayaller olduğu, fakat erken tanı ve eğitimle ulaşılabilir hayaller olabileceği gösterilmek istenmiştir.

• Kalbini Paylaş

Nisan 2016'da Starbucks işbirliği ile gerçekleştirilen kampanyada www.kalbinipaylaş.com sitesinden ve mağzalara yerleştirilen 10 kiosktan otizm farkındalığı için bilgi paylaşımları yapılmış, sosyal medya da 2 Nisan haftasonu satılan tatlıların satış geliri vakfımıza bağışlanmıştır. #kalbini paylaş etiketi ile yapılan paylaşımlarla, Facebook'ta 4.998.616 ileti görüntülenmesi ve Twitter'da 1.848.703 görüntülenme gerçekleşmiştir.

• Bu Bir Şaka Değil

Nisan 2017'de Grey4129 Ajans ve Ekşi Sözlük işbirliği ile gerçekleştirilen kampanya farkındalığı yükseltmek ve toplumun otizmli bireyler ve aileleri ile empati kurabilmesini sağlamak amacı ile haberin hızlıca yayıldığı ve geniş etki yarattığı www.eksisozluk.com web sitesi üzerinden yürütüldü. Kampanyaya onlarca ünlü, basın mensubu, yazılı ve e-basın destek verdi. Kampanya kapsamında 12.369 sosyal medya paylaşımı yapıldı. Kampanya görselleri toplamda 71.079.345 görüntüleme aldı. Ekşi Sözlük ve sosyal medya mecraları üzerinden kampanyamızı kurguladık.

Projeler:

• Otizm Tarama Projesi (2006)

Bu proje hakkında ayrıntılı bilgi için Bölüm 2 Sayfa 31'e bakınız.

• Otizmli Çocukların Fiziki Bağımsızlıklarını ve Hareketliliklerini Eğitim Yoluyla Geliştirerek Topluma Tam Katılımlarını Destekleme (2008)

Avrupa Birliği'nden alınan bir fonla hayata geçirilen proje ile, beş pilot bölgede (Bursa, Adana, Gaziantep, Kocaeli ve İzmir), otizmli çocukların topluma katılımının arttırılması için, özel eğitim öğretmenlerinin ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) personelinin otizm konusunda eğitilmesi amaçlanmıştır. Bursa Otistik Çocuklar Eğitim Derneği ile Adana Otizm Derneği de Tohum Otizm Vakfı'nın proje ortakları olarak çalışmada yer almıştır. Bu proje dâhilinde Tohum Otizm Vakfı, "Otizm Eğitim Kiti" isimli bir kaynak kitapçık hazırlayarak dağıtmaya başlamıştır. Bu kitapçığın hazırlanma amacı, otizmli çocuk ailelerini genel olarak otizm, eğitim hakları ve hukuksal danışmanlık konularında bilgilendirmektir.

• Kaynaştırma/Bütünleştirmenin Etkililiğini Artırmak İçin Politika ve Uygulama Önerileri (2010)

Bu proje hakkında ayrıntılı bilgi için Bölüm 7 Sayfa 99'a bakınız.

• Anne-Babalara Yönelik E-Öğrenme Portalı İle Otizmli Çocukların Okulöncesi Eğitime Katılımlarının Artırılması Projesi (2010)

Bu proje hakkında ayrıntılı bilgi için Bölüm 7 Sayfa 112'ye bakınız.

• Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Teknik İhalesi (2010)

Avrupa Birliği / IPA-I Katılım Öncesi Mali Yardım Aracı Geçiş Dönemi Desteği ve Kurumsal Yapılanma Bileşeni tarafından finanse edilen "Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Teknik İhalesi'nde Tohum Otizm Vakfı konsorsiyum ortağı olarak yer almıştır. Teknik ihale kapsamında, Türkiye›deki özel eğitim hizmetlerini iyileştirmek suretiyle, dezavantajlı gruplara dâhil ve özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin topluma katılmasına katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

• **Otizmli Gençlerin Üretkenliğinin Artırılması ve İşgücü Piyasasına Girişlerinin Desteklenmesi Projesi (2010)**

Bu proje hakkında ayrıntılı bilgi için Bölüm 7 Sayfa 102'ye bakınız.

• **Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri Geliştirme Projesi (2011)**

Tohum Otizm Vakfı, İstanbul Ticaret Odası, İstanbul Bağcılar İTO ve Lokman Hekim OÇEM ile protokol imzalayarak "OÇEM Kaliteli Eğitim" projesini hayata geçirmiştir. Proje kapsamında öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamalar konusunda mesleki gelişimlerini destekleyerek, çocukların eğitim hedeflerine uygun şekilde sınıfları düzenleyerek ve materyallerle donatarak, zorunlu eğitim çağındaki otizmli çocukların ihtiyaçlarına uygun ve kaliteli eğitim almalarına katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

• **Kaynaştırma Çizgi Film Projesi (2012)**

Tohum Otizm Vakfı, farklılıklarla birlikte yaşamak, saygı göstermek ve anlayışlı olmak temasından yola çıkarak, alandaki uzmanlarla birlikte okul öncesi ve ilköğretim 1. Kademede ki öğrencilere ve öğretmenlerine yönelik çizgi film hazırlatmıştır. 'Gökkuşağı Okulu' isimli çizgi film tüm ilköğretim okullarına dağıtılmıştır.

• **Otizm Aile Seminerleri: Bilmek Anlamaktır Projesi (2012)**

Bu proje hakkında ayrıntılı bilgi için Bölüm 9 Sayfa 132'ye bakınız.

• **Tablet Bilgisayarım Benim İçin Konuşuyor Projesi (2012)**

Bu proje hakkında ayrıntılı bilgi için Bölüm 7 Sayfa 114'e bakınız.

• **T.C. Mesleki Yeterlilik Kurumu Eksik Meslek Elemanları Projesi (2013)**

Tohum Otizm Vakfı tarafından gelişimsel yetersizliği olan çocuklara yönelik ulusal ve uluslararası yasal-yönetsel düzenlemelerle ilgili iyileştirilmiş haklara bağlı hizmetleri sunabilecek sayıda ve donanımda meslek elemanlarının yetiştirilmesi ve istihdam edilmesi konusunda savunu çalışmaları yapılmıştır. Türkiye'de engelliler ile çalışan eksik meslek elemanları ile ilgili MYK ile yapılan protokol kapsamında ev eğitmeni, okul destek elemanı, yetişkin destek elemanı, rehabilitasyon danışmanı, davranış analisti alanlarında meslek standartları hazırlanmış ve MYK'ya sunulmuştur. Çalışma halen devam etmektedir.

• **Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Teknik İhalesi (2014)**

Avrupa Birliği / IPA-II Katılım Öncesi Mali Yardım Aracı Geçiş Dönemi Desteği ve Kurumsal Yapılanma Bileşeni tarafından finanse edilen "Özel Eğitimin Güç-

lendirilmesi Teknik İhalesi'nde Tohum Otizm Vakfı konsorsiyum ortağı olarak yer almıştır. Teknik ihale kapsamında, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nin kapasiteleri artırılmış, psikoloji/rehberlik öğretmenlerinin mesleki becerileri geliştirilmiş ve özel eğitim alanında çalışan ilgili kurumları bir araya getiren ulusal çapta bir konferans düzenlenmiş*tir.*

- **Teknoloji Yoluyla Otizmli Çocukların Öğrenme Fırsatlarının Artırılması Projesi (2014)**
  Bu proje hakkında ayrıntılı bilgi için Bölüm 7 Sayfa 114'e bakınız.

- **Beylikdüzü Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi (2014)**
  Bu proje hakkında ayrıntılı bilgi için Bölüm 7 Sayfa 102'ye bakınız.

- **Beylikdüzü Kaynaştırma Projesi (2014)**
  Bu proje hakkında ayrıntılı bilgi için Bölüm 7 Sayfa 100'e bakınız.

- **Bağımsızlığıma Yol Verin Projesi (2014)**
  Avrupa Birliği tarafından finanse edilen, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve Tohum Otizm Vakfı tarafından yürütülen "Bağımsızlığıma Yol Verin" projesinin iki amacı bulunmaktadır. Birincisi, gelişimsel yetersizliği olan (zihin engelli ve otizmli) bireylerin, toplumsal entegrasyonunda esas olan temel yaya becerilerinin kazandırılmasıdır. İkincisi ise, trafiği yoğunlukla kullanan bireylerde, özellikle de araç sürücülerinde, yolların farklılıkları olan kişilerle birlikte kullanıldığının altı çizilerek farkındalık yaratılmasıdır.

- **Rehberlik Birimi (2014)**
  Özel Tohum Vakfı Özel Eğitim Okulu 'Rehberlik Birimi' 2014 yılında kurulmuştur. Türkiye'nin her yerinden Vakfa ulaşan ailelere danışmanlık hizmeti veren ve otizmli çocuklara ücretsiz eğitsel değerlendirme yapan Özel Tohum Vakfı Özel Eğitim Okulu bünyesindeki Rehberlik Birimi mail, telefon, yüz yüze gerçekleştirilen eğitim ve bire bir görüşmelerle 6.983 kişiye ulaşarak bilgilendirme ve danışmanlık yapmıştır. Rehberlik Birimin çalışmaları devam etmektedir.

- **Otizm Dostu Şehir: Gaziantep (2015)**
  Gaziantep ilinde otizm konusunda farkındalık yaratmak, yerel aktörlerin kapasitesini geliştirmek ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı koordinasyonunda hazırlanan Otizm Eylem Planı Taslağı'nın Gaziantep iline ölçeklendirilerek yerel düzeyde uygulanmasına katkı sağlamak için Gaziantep Büyükşehir Belediyesi ile 2015 yılında protokol imzalanmıştır. Bu bağlamda Gaziantep'te 1 yıl boyunca ailelere, T.C. Sağlık Bakanlığı ve T.C. Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği içerisinde sağlık personeli, doktor ve eğitimcilere yönelik eğitimler düzenlenmiştir.

- **Otizmli Çocukların Eğitimi İçin Yeni Tablet Uygulamaları Geliştirilmesi (2015)**
  Bu proje hakkında ayrıntılı bilgi için Bölüm 7 Sayfa 115'e bakınız.

• **Okullarda Yaratıcılık Atölyeleri (2015)**
İstanbul Kalkınma Ajansı tarafından Yaratıcı Endüstriler Mali Destek Programı kapsamında desteklenen Okullarda Yaratıcılık Atölyeleri Projesi ile birlikte gelişimsel yetersizliği bulunan çocukların yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesi ve bu yolla İstanbul'da yaratıcı endüstriler sektörünün gelişmesine katkıda bulunulması amaçlanmıştır. Proje kapsamında 12 kaynaştırma okuluna müzik, resim ve seramik atölyeleri kurulmuş, eğitimci eğitimleri ve farkındalık seminerleri düzenlenmiştir.

• **Sürekli Eğitim Birimi (2015)**
Tohum Otizm Vakfı daha çok öğretmene, otizmli çocuk ve ailelerine ulaşmak için kendi bünyesinde Garanti Bankası desteği ile 'Sürekli Eğitim Birimi'ni hayata geçirmiştir. Sürekli Eğitim Birimi, otizmli bireylerin eğitimini üstlenecek Özel Eğitim Uygulama Merkezi öğretmenlerinin geliştirilmesi, kaynaştırma okulları sınıf ve branş öğretmenlerinin niteliklerinin artırılması, yeni açılacak Özel Eğitim Uygulama Merkezleri için öğretmen yetiştirilmesi, Tohum Otizm Vakfı eğitim portalının geliştirilmesi ve sürekliliğinin sağlanması, yeni teknoloji ve uygulamalardan faydalanılarak eğitim materyallerinin ve metodlarının geliştirilmesine katkı sağlamak amacıyla çalışmalar yürütmektedir. Kurulduğu günden bu yana Sürekli Eğitim Birimi'nin çalışmalarıyla 24 ilde toplamda 124 adet eğitim gerçekleştirmiş ve 429 saat eğitim hizmeti sunulmuştur. Gerçekleştirilen eğitimlerde toplamda 11.520 kişiye ulaşılmıştır. Sürekli Eğitim Birimi, yapmış olduğu bu çalışmalarla Kasım 2016'da düzenlenen Classloom Eğitimde En İyiler Yarışmasında 'Eğitim Odaklı Sosyal Sorumluluk Projeleri' kategorisinde birincilik ödülü almıştır.

• **Eğitime İlk Adım: Okulöncesinde Kaynaştırma (2016)**
Bu proje hakkında ayrıntılı bilgi için Bölüm 7 Sayfa 100'e bakınız.

• **Otizmde Tarama, Tanılama ve Eğitim Modelinin Geliştirilmesi (2016)**
Bu proje hakkında ayrıntılı bilgi için Bölüm 2 Sayfa 31'e bakınız.

Tohum Otizm Vakfı, faaliyet gösterdiği 14 yılda 33 devlet okuluna eğitim, materyal, müfredat desteğinde bulunulmuş, 24 adet ulusal ve uluslararası hibe projesi yürüterek, farklı alanlarda temel hedef kitlesini oluşturan otizmli bireyler ve ailelerinin ihtiyaçlarının karşılanmasına katkı sağlamıştır. Tohum Otizm Vakfı kurulduğu günden bu güne yaklaşık 204.718 otizmli çocuk ve ailenin hayatında fark yaratarak öncü bir kuruluş olmuştur.

Ayrıca, Tohum Otizm Vakfı, bugüne kadar otizmli çocuklar ile ilgili aşağıda belirtilen rapor ve kitapları yayınlamış, araştırmaları gerçekleştirmiş.

Raporlar:

- Türkiye'de Gelişimsel Yetersizlik ve Özel Eğitim Raporu
- Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Destek Modeli Kılavuzu Raporu
- Türkiye'de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Durumu

- Türkiye'de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim: Politika ve Uygulama Önerileri
- Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimde Dünyadan ve Türkiye'den İyi Örnekler
- Otizm Tarama Projesi Sonuç Raporu
- Engelsiz Türkiye İçin: Yolun Neresindeyiz?

Kitaplar:

- Resimlerle Düşünmek
- Otizm El Rehberi
- Otizmli Çocuklara Konuşma Becerileri Becerilerinin Öğretimi
- Otizmli Çocukların Eğitiminde Etkinlik Çizelgelerinin Kullanımı
- Sözel Davramış Yaklaşımı

Kaynak Kitapçıklar:

- Otizm Eğitim Kiti
- Otizm Şimdi Ne Olacak?
- Otizmde Eğitim, Terapi ve Tedavi Yöntemleri
- Görseller
- UNESCO- Herkesin Dahil Olduğu Dünya Belgesel Filmi
- "Beni Koşulsuzca Sevin" Animasyon filmi

Araştırma:

- GFK Türkiye & Tohum Otizm Vakfı 'Türkiye'de ki Bireylerin Otizm Algısı ve Bilgi Düzeyi' Araştırması

9.3. Eğitim Faaliyetleri

Otizmli çocuklar ile ilgili toplumsal farkındalığın arttırılmasında en önemli stratejilerden biri de toplumun ilgili kesimlerinin bilgilendirilmesinden geçmektedir. Otizmli bireylere yönelik farkındalığın artması ve olumlu tutumların geliştirilmesi için bilgilendirme en etkili yollardan birisidir (Akbey ve Kalaycı, 2016). Son zamanlarda farkındalık çalışmaları kapsamında yürütülen eğitim etkinliklerinin başında Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın, Otizm Spektrum Bozukluğu Farkındalık ve Bilgilendirme Seminerleri Projesi içerisinde yürüttüğü eğitimler gelmektedir. Proje kapsamında 11 farklı ilde eğitim seminerleri gerçekleştirilmiştir. Proje ile otizm spektrum bozukluğunun kamuoyunda tanıtılması ve otizm konusunda toplumda duyarlılığın artırılması için bilgilendirme ve bilinçlendirmeye yönelik farkındalık seminerleri gerçekleştirilmiş ve bu seminerlere toplam 2.750 kişi katılmıştır. Seminerlerin hedef grubu içerisinde öncelikle otizmli birey

ve/veya otizme eşlik eden zihin engeli olan bireye sahip aileler ile bunlara yönelik Sivil Toplum Kuruluşu temsilcileri; illerdeki kamu kurum ve kuruluşlarının çalışanları (Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü, İl Milli Eğitim Müdürlüğü, İl Sağlık Müdürlüğü, İl Halk Sağlığı Müdürlüğü, Belediyeler vb.); illerdeki üniversitelerin Engelli Koordinasyon Birimlerinde görev yapan personel ile ilgili bölümlerin öğrencileri yer almıştır.

Farkındalık çalışmaları kapsamında yoğun bir şekilde eğitim ve bilgilendirme faaliyetleri yürüten bir diğer kuruluş ise Tohum Otizm Vakfı'dır. 2006 yılında kurulan Tohum Otizm Vakfı'nın eğitim ve bilgilendirme amaçlı yürüttüğü çalışmalar şu şekildedir:

- Tohum Otizm Vakfı Özel Eğitim Okulu model okul olarak otizmli çocuklara PCDI modeli kullanılarak eğitim sunmaktadır. Bugüne kadar okulda, 1.385 öğrenciye birebir eğitim verilmiş ve 774 öğrenciye burs desteği sağlanmıştır.
- Tohum Otizm Vakfı, Milli Eğitim Bakanlığı ile yapılan protokol çerçevesinde Türkiye çapında 8.275 öğretmene otizm konusunda seminer ve eğitim vermiştir.
- Otizm, otizm farkındalığı ve sosyal sorumluluk çalışmaları kapsamında 4.384 üniversite öğrencisine ve 5.699 lise öğrencisine yönelik eğitimler düzenlenmiştir.
- Tohum Otizm Vakfı tarafından 10.213 aileye yüz yüze eğitim verilmiştir.
- 1.695 doktor ve sağlık personeline otizm ve tarama ölçekleri konusunda eğitim verilmiştir.
- 98.048 adet eğitim kiti, 'Otizm Şimdi Ne Olacak?', 'Otizm'de Eğitim, Terapi ve Tedavi Yöntemleri', 'Otizmli Çocuğumu Tanımak İstiyorum' kitapçıkları ücretsiz olarak dağıtılmıştır.

9.4. Savunuculuk Faaliyetleri

Dünya genelinde 650 milyonun üzerinde özel gereksinimli birey yaşamakta ve yaklaşık 2 milyar insan özel gereksinimli bireyler ile iç içe bulunmaktadır. Dünyanın hemen hemen her yerinde özel gereksinimli bireyler çoğunlukla toplumun sınırlarında yaşamakta ve en temel yaşam deneyimlerinden yoksun bırakılmaktadır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2012). Bu nedenle özel gereksinimli bireylerin temel yaşam gereksinimlerini savunmak, çağdaşlaşmanın ve insan olmanın bir gereğidir. Otizmli bireylerin başta eğitim hakkı olmak üzere diğer tüm toplumsal haklarının edinilmesi ve korunmasını sağlamak amacıyla sürdürülen çalışmaların tamamına savunuculuk denilmektedir. Özel gereksinimli bireylerin toplumsal hakları, kamu tarafından ulusal ve uluslararası yasalar ve yönetsel düzenlemeler ile korunmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin haklarının savunulmasında sivil toplum kuruluşlarının rolleri de oldukça önemlidir. Ek olarak, diğer bireylerin özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalıklarının arttırılması ve bilgilendirilmeleri de özel gereksinimli bireylerin haklarının korunması için gereklidir. Çünkü, özel gereksinimli bireylerin, diğer bireylerin yararlandığı her türlü hak ve olanaklardan eşit fırsatlarda yararlanabilmeleri çoğu zaman etkileşimde bulundukları bireylerin tutum ve davranışlarıyla ilişkilidir.

Özel gereksinimli bireylerin haklarını neden korumalı ve savunmalıyız?

- Her bireyin insan olmaktan kaynaklanan onuru ve değeri bulunmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin haklarının da diğer bireylerin hakları gibi temsil edilmesi gerekmektedir.
- Birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de özel gereksinimli bireylerin büyük bir çoğunluğu okula gitme, istihdam edilme, oy kullanma ve hizmetlere erişmede güçlükle karşılaşmaktadırlar.
- Özel gereksinimli bireyleri ötekileştirmek ve bu bireylerin bağımlı bir şekilde hayat sürmelerine neden olmak, onlara sağlanacak hizmetlerin maliyetini arttırmaktadır.
- Herkesin birgün bir özel gereksinime sahip olmasının olasılık dâhilinde olduğunu düşünmek gerekmektedir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2012).

Savunuculuk faaliyetleriyle ilgili farkındalık çalışmalarına daha önceki başlıklarda yer verildiğinden, bu başlık altında savunuculuk faaliyetlerini biçimlendiren ulusal ve uluslararası yasal düzenlemelere yer verilmiştir. Özel gereksinimli bireyler ile ilgili ulusal ve uluslararası başlıca düzenlemeler şunlardır (MEB, 2013):

Ulusal:

- TC Anayasası, Madde 42 "… Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır."
- 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde -7 "Eğitim Hakkı" - "İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır." Madde -8 "Fırsat ve İmkân Eşitliği" - Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır."
- 5378 Sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun, Madde 15- "Hiçbir gerekçeyle özürlülerin eğitim alması engellenemez. Özürlü çocuklara, gençlere ve yetişkinlere özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak bütünleştirilmiş ortamlarda ve özürlü olmayanlarla eşit eğitim imkânı sağlanır."
- 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında K.H.K., Madde 24- "Resmî ve özel okulöncesi, ilköğretim ve orta öğretim okulları ile yaygın eğitim kurumları; kendi çevrelerindeki özel eğitime ihtiyacı olan bireylere özel eğitim hizmetleri sağlamakla yükümlüdür''

Uluslararası:

- 1948- İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi
- 1960- UNESCO Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme
- 1966- BM Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi

- 1971- BM Zihinsel Engelli Bireylerin Hakları Bildirisi
- 1975- BM Engelli Hakları Bildirgesi
- 1981- UNESCO Malaga Eğitim, Önleme ve Katılım Faaliyetleri Dünya Konferansı ve Sundberg Bildirgesi
- 1982- BM Engelliler İçin Dünya Eylem Programı
- 1989- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme
- 1990- Herkes için Eğitim Dünya Konferansı
- 1993- BM Engelliler İçin Fırsat Eşitliği Standart Kurallar
- 1994- UNESCO Salamanca Bildirgesi
- 1996- BM Engellilik Strateji Belgesi
- 2000- Engelliler İçin Engelsiz Avrupa Tebliği
- 2003- BM Engellilik İçin Fırsat Eşitliği
- 2006- BM Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme
- 2006 – 2015 Avrupa Konseyi Engelliler Eylem Planı
- 2010 - 2020 Avrupa Birliği Engellilik Stratejisi

Ülkemizin de imza attığı birçok uluslararası sözleşme ve ulusal düzenleme olmasına rağmen, özel gereksinimli bireylerin hizmetlere erişimi ve toplumsal hayata katılımında güçlükler görülmektedir. Bu güçlüklerin altında yatan temel sebep, bireylerin olumsuz tutum ve yargılarıdır. Nihayetinde, yasaları işleten bu yargılara sahip bireylerdir. Bu nedenle, savunuculuk faaliyetleriyle birlikte farkındalık oluşturma ve bilgilendirme oldukça önemlidir.

Ülkemizde, sivil toplum örgütü olarak otizmli bireyler ile ilgili kapsamlı savunuculuk çalışmaları yürüten kuruluşların başında Tohum Otizm Vakfı gelmektedir. Vakfın amaçları kapsamında yürüttüğü savunuculuk çalışmalarının hedefi, ülkemizde yürürlülükte olan kanun/yasa ve işleyiş kanallarıyla erken tanı ve eğitim olanaklarının erişebilirliğinin artırılması, alandaki uzmanların nitelik ve niceliklerinin artırılması ve uygulamaların dünya standartlarına getirilmesidir. Vakfın kurulduğu yıldan bu yana yapılan savunu faaliyetleri kapsamında, Ankara'da 140 kurum ziyareti gerçekleştirilmiştir. Yukarıda ayrıntılı olarak açıklanan 'Türkiye'deki Bireylerin Otizm Algısı' adlı araştırmanın özet sonuç raporu kamu, özel sektör ve vakfın paydaşları ile paylaşılmıştır. 2017 yılı Otizm Farkındalık çalışmaları kapsamında, Cumhurbaşkanı ve eşi, Bakanlar ve eşleri ile TBMM'de yer alan milletvekillerine içerisinde kravat&fular, milletvekillerine özel çağrı filmi, tebrik ve bilgilendirme mektubunun yer aldığı birer özel kutu gönderilmiştir.

Bölüm 10

SONUÇ VE ÖNERİLER

Özel gereksinimli bireylerin toplumun bağımsız, katılımcı ve üretken üyeleri olabilmeleri erken çocukluk döneminden itibaren bu bireylere sunulan özel eğitim hizmetlerinin kalitesi ve yoğunluğu ile yakından ilişkilidir. Bu bireylere sunulan hizmetlerin kalitesi ise öncelikli olarak global düzeyde gerçekleştirilen yasal düzenlemeler ile akabinde bu yasal gerekliliklerı çocuk ve aile düzeyinde uygulamakla sorumlu olan öğretmen ve diğer uzmanların niteliği ile yakından ilişkilidir. Otizm spektrum bozukluğu gibi son yıllarda yaygınlığında önemli bir artış görülen ve ilgili müdahale ve eğitim yöntemlerinde hızlı gelişmeler olan bir alanda nitelikli uzman personel yetiştirilmesi ve bu personelin periyodik olarak otizm ile ilgili gelişmeler doğrultusunda bilgi ve becerilerini güncellemesi çok önemlidir.

Bu raporda, genelde tüm özel gereksinimli bireylerin özelde ise otizmli bireylerin tanılanmasından toplumsal hayata geçişlerine kadar hem ülkemiz hem de diğer ülkelerde kullanılan süreçler ele alınmıştır. Ülkemizde kullanılan süreçler ve uygulamalar ile ABD ve bazı Avrupa ülkelerinde kullanılan süreçler ve uygulamalarda bazı benzerlikler olduğu gibi birçok farklılıklar da vardır. Aşağıda, bu benzerlik ve farklılıklar doğrultusunda raporun sonuçları ve ülkemizdeki özel eğitim sisteminin gelişmesine katkıda bulunacağını ümit ettiğimiz öneriler sunulmuştur.

10.1. Sonuç

- Ülkemizde, Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa'daki ülkelerde olduğu gibi okul çağındaki (ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki) özel gereksinimli çocukların büyük bir kısmı kaynaştırma eğitimi ortamlarında öğrenim görmektedirler. Bu bakımdan bir benzerlik olsa da ülkemizdeki kaynaştırma uygulamaları ile diğer ülkelerdeki kaynaştırma uygulamaları arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıkların

temel nedenlerinden biri ve belki de en önemlisi, kaynaştırma sınıflarında görev yapan sınıf, branş ya da okulöncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklar ile çalışmak için gerekli olan bilgi ve beceriye sahip olmamalarıdır. Buna ek olarak, kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlere, okul düzeyinde sunulan destek hizmetler (özel eğitim danışmanlığı, sınıfiçi yardım vb.) çok sınırlıdır. Ayrıca, okulöncesi düzeyde (3-5 yaş grubu için) kaynaştırma eğitimi, hem kaynaştırma hizmetlerinden yararlanan çocuk sayısı hem de sunulan hizmetlerin niteliği bakımından gelişmiş birçok ülkenin çok gerisindedir.

- Genel nüfusun yaklaşık olarak %1'inin otizm spektrum bozukluğuna sahip olduğu düşünüldüğünde, ülkemizde otizmli çocukların okullaşma oranının çok düşük olduğu görülmektedir. Okullaşma oranının, ABD ve birçok Avrupa ülkesinin gerisinde kalmasının ana nedenlerinde biri ülkemizde kapsamlı bir tarama, tanılama ve değerlendirme sisteminin olmayışıdır.
- Ülkemizde, gelişimsel yetersizlikler ve otizm spektrum bozukluğu için, ABD ve bazı Avrupa ülkelerinde var olan, evrensel bir tarama, tanılama ve değerlendirme sistemi bulunmamaktadır. Bu nedenle, özellikle otizmli çocukların belirlenmesinde sorumluluk ailelerin ya da okulöncesi dönem çocukları ile çalışan öğretmenler ile diğer personelin sırtına yüklenmektedir. Ailelerin, öğretmenlerin ve diğer uzmanların otizm spektrum bozukluğunun özellikleri ve belirtileri hakkında sınırlı bilgiye sahip olmaları, bu çocukların tanı alma yaşlarını yukarıya çekmektedir.
- Otizmli çocukların belirlenmesi sürecinde tarama ya da tanılama amacıyla kullanılmak üzere adaptasyon yoluyla ülkemize kazandırılmış ve psikometrik özellikleri incelenmiş sadece birkaç ölçme aracı bulunmaktadır. Dahası, ölçme araçlarını kullanabilecek eğitilmiş uzman sayısı oldukça sınırlıdır. Bu sınırlılıkların tümü otizmli çocukların erken dönemlerde tanılanmasının önünde engel oluşturmaktadır.
- Özellikle, ABD'de otizm tanılaması yapan klinikler ya da hastaneler kapsamında hizmet veren, çocuklarına tanı konulduğunda ebeveynlere özel gereksinim durumu ve kaynaklar ile ilgili bilgi sağlayan, aile destek birimleri bulunmaktadır. Bu birimler, ailelere en doğru ve güncel bilgileri sağlayarak, onların özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmanın getirdiği kaygı ve stresle başa çıkmalarına yardımcı olurlar.
- Ülkemizde özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili yapılan yasal düzenlemelerin çoğu ABD ve Avrupa ülkelerinde yapılan yasal düzenlemeler ile benzerlik göstermektedir. Ancak, ülkemizdeki yasal düzenlemelerde, eğitimde bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanılması ve öğretmen niteliklerinin artırılması gibi hususları yer almamaktadır. Ek olarak, ülkemizde, özel gereksinimli bireylerin toplumsal hayata geçişlerini, istihdamlarını ve diğer toplumsal hizmetlere erişimini destekleyecek kapsamlı yasal düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır.
- Ülkemizde otizm tanısı almış çocuklar genelde kaynaştırma eğitimi adı altında ya normal gelişen akranlarının devam ettiği sınıflara veya diğer engelli çocukların devam ettiği okullara yerleştirilmektedirler. Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin eğitiminde Uygulamalı Davranış Analizi ilkelerine dayalı öğretim programlarının etkili olduğu bilimsel olarak kanıtlanmıştır. Diğer uygulamaların hiçbiri Uygulamalı

Davranış Analizi ile kıyaslanabilecek düzeyde etkili sonuçlar sunamamaktadır. Ancak kaynaştırma ve özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenler Uygulamalı Davranış Analizi konusunda ya çok az bilgi ve deneyime sahiptir ya da bu konuda hiç bilgi sahibi değillerdir.

- Ülkemizde lisans düzeyinde özel eğitim öğretmeni yetiştiren programlar, kuramsal içerik olarak ABD ve Avrupa ülkelerindeki programlar ile benzerlik gösterirken, uygulamalı ders sayısı ve süresinin diğer ülkelerle kıyaslandığında daha az olduğu görülmektedir. Ek olarak, diğer ülkelerde öğretmenlik uygulamaları öğretmen adayının en üst düzeyde deneyim kazanmasını sağlamak için MODEL UYGULAMA OKULLARINDA yapılırken ülkemizde bu tür bir uygulama bulunmamaktadır.
- Ülkemizde de diğer ülkelerde olduğu gibi spesifik olarak otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklarla çalışmak üzere özel eğitim öğretmeni yetiştirme çabaları yeni özel eğitim öğretmenliği programında alan uzmanlığı kazandırılması yoluyla başlamıştır. Bu çabaların başarıya ulaşması, özel eğitim öğretmenliği programlarında otizm alanında uzman nitelikli akademik personel sayısının artırılması ile mümkün olacaktır. Otizmli çocuklarla çalışacak öğretmenlerin niteliğini artırmak için ABD'de kullanılan sertifika programlarına benzer programların ülkemizde de açılması üzerinde durulması gereken önemli bir konudur.
- Özel gereksinimli çocuklarla ve öğrencilerle kaynaştırma ortamlarında çalışacak personelin (okulöncesi ya da sınıf öğretmeni) yetiştirilmesi için özellikle ABD'de ek çaba sarf edilmektedir; bu personelin hem alan bilgisine sahip olarak hem de özel gereksinimli çocuklara öğretim yapabilecek donanımda yetişmesini sağlamak amacıyla bütünleşik programlar ile sertifika programları geliştirilmiştir.
- Ülkemizde özel eğitim öğretmeni yetiştiren programların sadece birkaçında yeterli sayıda öğretim üyesi bulunmakta bu nedenle çoğu programda özel eğitim uzmanı olan akademik personel çok ağır ders yüküyle karşı karşıya kalmakta ya da dersler alan dışından olan akademik personel tarafından yürütülmektedir. Dahası, çoğu programda yeni özel eğitim öğretmenliği programı kapsamında öğretmen adaylarının uzmanlaşmasına olanak sağlayacak altı alanda (zihin yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu, öğrenme güçlüğü, özel yetenek, işitme yetersizliği ve görme yetersizliği) uzmanlaşmış personel bulunmamaktadır.
- ABD'de ve birçok Avrupa ülkesinde otizmli çocukların eğitiminde önemli bir role sahip olan davranış analistleri ve teknikerlerinin yetiştirilmesine büyük önem verilmektedir. Ülkemizde yüksek lisans düzeyinde davranış analisti yetiştirmek için bir program olmasına rağmen bu program otizm alanındaki ihtiyacı karşılayacak düzeyde mezun vermemektedir. Ayrıca ülkemizde Davranış Analistliği bir meslek olarak tanınmamaktadır. Dolayısıyla, lisans üstü sertifika programlarıyla yetiştirilmiş olsalar bile Davranış Analisti olarak istihdam edilmeleri mümkün olmayacaktır.
- Erken yaşlardan itibaren otizmli çocukların ve ailelerin gelişimlerini desteklemede önemli rolleri olan dil ve konuşma terapistleri, fizyoterapistler, iş-uğraşı terapistleri, sosyal hizmet uzmanları gibi uzmanların yetiştirilmesinde ülkemizde önemli adımlar atılmıştır ve bu alanlardaki çalışmalar devam etmektedir. Gelecek yıllarda, hem

bu programların sayı ve niteliklerini artırmak hem de özel eğitim ile ilgili içeriklerini zenginleştirmek üzerinde durulmalıdır. Ek olarak, ülkemizde, gelişimsel yetersizliklere ve otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların sınıf etkinliklerine daha aktif ve bağımsız katılmalarında ve hayata uyum sağlamalarında önemli rolleri olan gölge öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdam edilmesi ile ilgili yasal bir düzenleme bulunmamaktadır.

- ABD'de, 2001 yılında çıkarılan Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (NCLB) Yasası ve 2004 yılında çıkarılan Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimi Yasası (IDEA) ile birlikte eğitim alanında bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesi ve sınıflarda bu belirlenen uygulamaların kullanılması hız kazanmıştır. Dahası, bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanımını yaygınlaştırmak amacıyla eğitim modülleri hazırlanmış, mesleki eğitim merkezleri kurulmuştur. Ülkemizde de benzer çalışmaların yapılmasına ve bilimsel dayanaklı uygulamaların özel gereksinimli çocuklar ile yapılan çalışmaların merkezine yerleştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.
- Ülkemizde, otizmli çocukların gelişim ve öğrenmelerinin bilimsel dayanaklı uygulamaların öğretmenler ve uzmanlar tarafından kullanılması yoluyla desteklenmesi amacıyla Tohum Otizm Vakfı bünyesinde kurulan ve PCDI modelini kullanan bir özel eğitim okulu ve destek eğitim programı ile üniversite-temelli geliştirilmiş ve bilimsel dayanaklı bir uygulama olan erken yoğun davranışsal müdahale modelini kullanan Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı bulunmaktadır. Bu çalışmalara ek olarak, yine Tohum Otizm Vakfı bünyesinde, otizmli çocuklarla ilgili tüm paydaşların (örneğin, ebeveynler, öğretmenler) otizm ile ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla kurulmuş web-tabanlı bir eğitim portalı bulunmaktadır.
- Özellikle, ABD'de ve bazı Avrupa ülkelerinde özel gereksinimli bireylerin okul sonrası toplumsal hayata geçişlerini destekleyecek kapsamlı yasal düzenlemeler ve sistemler mevcuttur. Ülkemizde de özel gereksinimli bireylerin lise sonrası bir üst öğrenime devam etmelerini, iş hayatına katılmalarını ve mümkün olduğunca bağımsız yaşamalarını desteklemek üzere yapılmış bazı yasal düzenlemeler bulunmaktadır. Ancak, bu yasal düzenlemelerin kapsamı ve uygulanış şekli özel gereksinimli bireylerin toplumsal hayata geçiş ile ilgili gereksinimlerini karşılayamamaktadır.
- Ülkemizde, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklara ve ailelerine sunulan özel eğitim hizmetlerinin geliştirilmesi, otizmli bireylerin toplumsal hayata katılımlarının desteklenmesi ve otizm hakkında farkındalık oluşturulması amacıyla Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı ve Tohum Otizm Vakfı gibi bazı kurum ve kuruluşlar çalışmalar yürütmeye devam etmektedirler. Bu çalışmaların başarıya ulaşabilmesi için önemli faktörlerden biri otizm ile ilgili kurum ve kuruluşların işbirliği içerisinde çalışmasıdır.

Sonuç olarak, ülkemizde özel gereksinimli çocukların tanılanması ve değerlendirilmesi sürecinden başlayarak toplumsal hayata geçişlerine kadar tüm alanlarda farklı düzeylerde gelişmeler görülmekte, özel eğitim sistemimiz gün geçtikçe özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılayacak şekilde gelişmektedir. Ancak, daha çok özel gereksinimli bireyin ve ailelerinin daha kapsamlı özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerinden faydalanabilmesi için, raporda ayrıntılı olarak ele alınan ve aşağıda özetlenen alanlarda çalışmalar yapılması gerekmektedir.

10.2. Öneriler

Raporun bu son bölümünde, raporda ele alınan konular ve yukarıda belirtilen sonuçlar doğrultusunda, otizmli bireylere ve ailelerine sunulacak hizmetlerin yoğunluğunun ve kalitesinin artırılması amacıyla öneriler sunulmuştur. Sunulan önerilerden bir kısmı (örneğin, tanı, tedavi ve müdahale yöntemleri ile ilgili öneriler), Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planı (2016-2019)'nda yer alan Eksen, Öncelik ve Tedbirler ile ilişkiyken, bazı öneriler ise (örneğin, özel eğitim öğretmeni ya da ilişki uzmanları yetiştiren programlar ile ilgili öneriler) bu raporda ele alınan konulara özgüdür.

- Özel gereksinimli çocuklara ve ailelerine sunulan özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerinin kapsam ve niteliğini artırmak ve özel gereksinimli bireylerin toplumsal hayata geçişlerini kolaylaştırmak için daha kapsamlı yasal düzenlemeler yapılmalı; bu düzenlemelerin hayata geçirilebilmesine olanak verecek altyapı çalışmaları gerçekleştirilmeli ve bu bağlamda kurumlar arası işbirliğine önem verilmelidir.
- Otizmli ve diğer gelişimsel yetersizliği olan çocukların mümkün olan en erken yaşta belirlenebilmesi amacıyla ulusal tarama sistemi kurulmalıdır. Bu bağlamda, Aile Sağlığı Merkezlerine periyodik olarak giden çocuklara fiziksel gelişim testlerine ek olarak gelişimsel yetersizlikleri belirleme amacıyla gelişimsel tarama envanterleri uygulanmalı ya da ebeveynlerin uygulamaları sağlanmalıdır. Bu amaçla kullanılabilecek ve teknik bilgi gerektirmeyen iki ölçek, Erken Gelişim Evreleri Envanteri (genel gelişimsel yetersizlik riski için) ve Değiştirilmiş Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği (otizm riski için)'dir.
- Otizmli çocukların tanılama ve değerlendirme işlemlerinin daha kapsamlı bir şekilde yapılabilmesi ve otizmli çocuklar ile ailelerine uygun desteklerin planlanabilmesi ve sağlanabilmesi için üniversite hastaneleri kapsamında otizm klinikleri ya da otizm tanılama merkezleri kurulmalıdır. Bu merkezlerdeki uzmanlar, çocuğun kapsamlı değerlendirme etkinlikleri sonunda tanı almasını sağlamalı ve tanı konulduktan sonra aileleri yönlendirmelidir.
- Özel eğitim öğretmeni yetiştiren programların öğretim üyesi açığının kapatılması için çalışmalar hızlandırılmalı ve yeni özel eğitim öğretmenliği programı kapsamında uzmanlaşmaya olanak tanımak için özel eğitimin farklı alanlarında (örneğin, otizm spektrum bozukluğu, öğrenme güçlüğü gibi) uzmanlığı olan öğretim üyeleri yetiştirilmelidir. Bu bağlamda, özel eğitim alanında yurtdışına lisansüstü eğitime gönderilen bursiyer sayısı artırılmalıdır.
- Daha nitelikli özel eğitim öğretmeni yetiştirmek amacıyla özellikle öğretim üyesi sayısı az olan programlara daha az sayıda öğrenci yerleştirilmelidir. Bu bağlamda, yeterli öğretim üyesine sahip olmayan programlar kapatılmalı ve yenileri açılmamalıdır.
- Özel eğitim öğretmenliği programındaki uygulamalı derslerin sayısının artırılması ve son sınıftaki öğretmenlik uygulamasının rastgele herhangi bir okul ya da kurum yerine model uygulama okullarında yapılması sağlanmalıdır. Ek olarak, öğretmen adaylarının seçtikleri uzmanlık alanında öğretmenlik uygulaması yapmaları ve devlet okullarına ya da özel kurumlara atamalarının da bu uzmanlık alanı göz önünde bulundurularak yapılması sağlanmalıdır.

- Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesine yönelik bilimsel dayanaklı etkili müdahale programlarının bir çocuğu davranışçı yaklaşım temel alınarak geliştirilmiştir. Bu bağlamda, bu müdahale programlarının daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için davranış analistlerinin ve teknikerlerinin yetiştirilmesine öncelik verilmeli; bu uzmanları eğitmek için yüksek lisans ve doktora düzeyinde programlar açılmalı; eğitim standartları geliştirilmeli ve yurtdışına bu alanda eğitim görmek üzere öğrenci gönderilmelidir. Bu bağlamda, Davranış Analistliği'nin bir meslek olarak tanınması ve otizmli bireylerin eğitim aldığı, bakımının ve rehabilitasyonunun yapıldığı kurumlar, işyerleri, okullar ve sınıflarda istihdam edilmelerinin yolunun açılması gerekmektedir.
- Otizmli ve diğer gelişimsel yetersizliği olan bireylere destek eğitim hizmetleri sunmada görev alan ya da alabilecek olan dil ve konuşma terapisti, fizyoterapist, iş-uğraş terapisti, sosyal hizmet uzmanı gibi uzmanları yetiştiren programlar kapsamında özel gereksinimli bireylerin eğitimi ile içerik artırılmalı ve bu uzman adaylarının uygulama deneyimleri sırasında özel gereksinimli çocuklarla ve aileleriyle çalışma becerileri kazanmaları sağlanmalıdır.
- Kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarının yaygınlaştırılması ve doğru bir şekilde uygulanabilmesi için hem okulöncesi ya da sınıf öğretmenliği eğitim programında uzman hem de özel gereksinimli çocuklara öğretim yapmak için bilgi ve beceri sahibi öğretmenler yetiştirilmelidir. Bu bütünleşik kaynaştırma eğitimi öğretmenliği programlarının açılması yoluyla yapılabileceği gibi okulöncesi ve sınıf öğretmeni yetiştiren programlarda özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları ile ilgili içeriğin artırılması yoluyla da yapılabilir.
- Otizm spektrum bozukluğuna ya da diğer gelişimsel yetersizliklere sahip çocukların okul yaşamına ve sosyal yaşama uyum sağlamalarında önemli görevleri bulunan gölge öğretmenlerin yetiştirilmesi için önlisan programları açılmalı ve bu programlardan yetişen gölge öğretmenlerin istihdamlarının yapılabilmesi için gerekli yasal düzenlemeler ivedilikle yapılmalıdır. Ek olarak, özel gereksinimli bireylere, özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetleri sunmaları amacıyla iş ya da yaşam koçu ile ev eğitmeni gibi destek personeli yetiştirmek için önlisans programları açılmalı ve bu personelin istihdamı için de gerekli yasal ve yönetsel düzenlemeler yapılmalıdır.
- Ülkemizdeki özel eğitim öğretmeni ve özel gereksinimli bireylerle çalışacak diğer uzman personel açığını en kısa sürede kapatmak ve bu personelin niteliğini artırmak için lisansüstü sertifika programları geliştirilmeli, kısa süreli sertifika programlarıyla sisteme katılan öğretmenlere de lisansüstü sertifika alma zorunluluğu getirilmelidir.
- Özel eğitim ve ilişkili alanlarda personel yetiştirmeye hız verilirken bu yetişmiş personelin özel eğitim okulları ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde istihdam edilebilmeleri için yasal düzenlemeler yapılmalıdır.
- Üniversiteler, araştırma merkezleri ve Tohum Otizm Vakfı gibi özel eğitim ile ilişkili sivil toplum kuruluşları, özel gereksinimli çocuklar ile çalışırken bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanılmasını özendirmeli ve bu bağlamda bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesi ve yaygın bir şekilde kullanılması için mesleki gelişim programları ve materyalleri geliştirmesine öncülük etmelidir. Ayrıca, öğretmenlerin, devlet desteği ile işe başlamadan önce ve ayrıca belirli periyotlarda (örneğin 2 yılda bir 40 saat eğitim) bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkında mesleki gelişim programlarına katılmaları zorunlu tutulmalıdır.

- Milli Eğitim Bakanlığı, otizmli bireyler başta olmak üzere diğer özel gereksinimli bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerine ve diğer uzmanlara bilimsel dayanaklı uygulamaların sınıflarda kullanımına yönelik işbaşı uygulama yardımını da içeren hizmet içi eğitim programları hazırlamalıdır. Bu bağlamda, öğretmenlerin yaptıkları uygulamalarını yönlendirecek ve öğretmenlere sürekli danışmanlık sağlanmasına olanak tanıyacak bir mesleki gelişim sistemi geliştirilmelidir.
- Araştırmalar, otizmli çocukların erken çocukluk döneminden itibaren hafta da 20-40 saat arası erken yoğun davranışsal müdahale hizmetlerinden yararlandıklarında normal gelişim gösteren akranlarını yakalama potansiyellerinin olduğunu göstermektedir. Ancak, bu yoğunlukta bir müdahale programı aileler için oldukça maliyetlidir. Bu bağlamda, erken eğitim yoluyla otizmli bireylerin yetişkinlikteki bakım maliyetlerinin azaltılması amacıyla, özel gereksinimli öğrencilerin rehabilitasyon merkezlerinden devletin katkısı ile ücretsiz alabileceği aylık 12 saatlik hizmetlerin, belirli gelir seviyesinin altında olup otizmli çocuğa sahip aileler için artırılması sağlanmalıdır. Özellikle, 2-5 yaş aralığında otizmli çocukların haftalık en az 20 saatlik erken yoğun davranışsal müdahaleden faydalanması için gerekli düzenlemeler yapılmalı ve önlemler alınmalıdır.
- Otizmli bireylerin toplumsal hayata geçişlerini kolaylaştırmak amacıyla, lise çağındaki otizmli öğrenciler için geçiş planlarının hazırlanması zorunlu hale getirilmeli; bu geçiş planları bireyin ilgileri doğrultusunda meslek, üst eğitim ve bağımsız yaşam seçeneklerini keşfetmesine ve bu konularda karar vermesine yardımcı olmalıdır.
- Özel gereksinimli bireylerin, meslek hayatına geçişlerini kolaylaştırmak amacıyla iş koçluğu mekanizması kurulmalı, üniversite eğitimine devam edebilmeleri için üniversiteler bünyesinde özel destek programları geliştirilmeli, ve mümkün olduğu kadar bağımsız yaşamalarını desteklemek için de farklı yaşam seçenekleri geliştirilmeli ve devlet tarafından desteklenmelidir.
- Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde otizm tanılı çocukların eğitsel değerlendirmelerini yapan özel eğitim öğretmenleri dahil, otizmli çocuklar ile karşılaşma ve çalışma potansiyeli olan tüm meslek gruplarına (örneğin, hemşireler, çocuk doktorları, öğretmenler, çocuk gelişim uzmanları), meslek grubundaki uzmanın otizmli çocuklarla kuracağı etkileşimin içeriği ve yoğunluğu ile orantılı olarak otizm hakkında farkındalık, bilgi ve beceri kazandırmak için eğitimler sunulmalıdır.
- Özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti sunan özel kurumların hizmet kalitesini artırabilmek için, MEB tarafından bu kurumların programları yeniden yapılandırılmalı, denetimler için uzmanlar yetiştirilmeli ve bu kurumlarda çalışan personelin sertifikalandırılması sağlanmalıdır.

Özetle, Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planı (2016-2019)'nda detaylı olarak belirtilen öncelikler ve tedbirler paralelinde yukarıda belirtilen önerilerin de dikkate alınması, otizmli çocuklar, öğrenciler ve yetişkinler ile bu bireylerin ailelerine daha kapsamlı hizmetlerin sağlanmasına ve otizm hakkında toplumsal bir farkındalığın oluşmasına katkıda bulunacaktır. Bu kapsamlı hizmetler sisteminin geliştirilmesi birçok kurum ve kuruluşun işbirliği içersinde çalışmasını gerektiren zorlu fakat başarılabilecek bir süreçtir.

KAYNAKÇA

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2012). Engellilerin haklarına ilişkin sözleşme ve ihtiyari protokolü konusunda parlamenterlere yönelik el kitabı. Ankara: Pulat Basımevi.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2013). Destek özel eğitim hizmetlerinin verimliliğinin araştırılması projesi (DESÖP). Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2016a). Otizm spektrum bozukluğu. Ankara: Grafik-Ofset Matbaacılık Reklamcılık.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2016b). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik ulusal eylem planı. Ankara: Grafik-Ofset Matbaacılık Reklamcılık.

Akbey, Ö. & Kalaycı, C. (2016). Otizm spektrum bozukluğu (OSB): tarama, tanılama ve değerlendirme. Diken, İ. H. (Ed.). Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu. Ankara: Pegem Akademi.

Aksoy, V., & Diken, İ. H. (2017). Otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklar için eğitsel değerlendirme ve öğrenme hızı öngörüsü kayıt formlarının psikometrik niteliklerinin belirlenmesi. İlköğretim Online, 16(1), 60-77.

Aksoy, V. & Şahin, Ş. (2016). Otizm spektrum bozukluğu: Tarama, tanılama ve değerlendirme. In İ.H. Diken, & H. Bakkaloğlu (Eds.), Zihin yetersizliği ve otizm spectrum bozukluğu (ss. 230-263). Ankara: Pegem Akademi.

Alberto P. A., Troutman A. C. (2012) Applied behavior analysis for teachers, 9th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

American Academy of Pediatrics. (2017). Maternal influenza vaccination and autism risk. AAP Grand Rounds, 37(2), 17-17.

American Psychiatric Association. (2000). DSM IV-R Manual. American Psychiatric Pub.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®). American Psychiatric Pub.

American Speech-Language-Hearing Association-ASHA. (2016). Scope of practice in speech-language pathology.

Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkezi (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(3), 2009-2031.

Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. Journal of Applied Behavior Analysis, 1(1), 91-97.

Bagatell, N., & Mason, A. (2015). Occupational therapy and autism spectrum disorder: a scoping review of 70 years of literature. American Journal of Occupational Therapy, 69(Supplement_1), 6911505017p1-6911505017p1.

Baio, J. (2014). Developmental Disabilities Monitoring Network Surveillance Year 2010 Principal Investigators; Centers for Disease Control and Prevention (CDC). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years—Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2010. MMWR Surveill. Summ, 63, 1-21.

Baker, J. P. (2013). Autism at 70--redrawing the boundaries. The New England Journal of Medicine, 369(12), 1089.

Bennett, K. J., Sackett, D. L., Haynes, R. B., Neufeld, V. R., Tugwell, P., & Roberts, R. (1987). A controlled trial of teaching critical appraisal of the clinical literature to medical students. Journal of the American Medical Association, 257, 2451-2454.

Benson, P. L. (2006). All kids are our kids: what communities must do to raise caring and responsible children and adolescents. Jossey-Bass.

Berry, A. B., Petrin, R. A., Gravelle, M. L., & Farmer, T. W. (2011). Issues in special education teacher recruitment, retention, and professional development: Considerations in supporting rural teachers. Rural Special Education Quarterly, 30(4), 3-11.

Bhat, A. N., Landa, R. J., & Galloway, J. C. C. (2011). Current perspectives on motor functioning in infants, children, and adults with autism spectrum disorders. Physical Therapy, 91(7), 1116.

Borders, C. M., Bock, S. J., & Szymanski, C. (2015). Teacher ratings of evidence-based practices from the field of autism. Journal of deaf studies and deaf education, 20(1), 91-100.

Boyd, B. A., Kucharczyk, S., & Wong, C. (2016). Implementing evidence-based practices in early childhood classroom settings. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), Handbook of early childhood special education (pp. 335–348). New York, NY: Springer.

Boyd, B. A., Kucharczyk, S., & Wong, C. (2016). Implementing evidence-based practices in early childhood classroom settings. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), Handbook of early childhood special education (pp. 335–348). New York, NY: Springer.

Brownell, M. T., Ross, D. D., Colón, E. P., & McCallum, C. L. (2005). Critical features of special education teacher preparation: A comparison with general teacher education. The Journal of Special Education, 38(4), 242-252.

Buescher, A. V., Cidav, Z., Knapp, M., & Mandell, D. S. (2014). Costs of autism spectrum disorders in the United Kingdom and the United States. JAMA pediatrics, 168(8), 721-728.

Buzhardt, J., Greenwood, C. R., Abbott, M., & Tapia, Y. (2007). Scaling Up ClassWide Peer Tutoring: Investigating Barriers to Wide-Scale Implementation from a Distance. Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 5(2), 75-96.

Caena, F. (2014). Initial teacher education in europe: an overview of policy issues. European Commission. ET2020 Working Group of Schools Policy. Consultado en http: / /ec. europa. eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education_en. pdf.

Cakiroglu, O., & Melekoglu, M. A. (2014). Statistical trends and developments within inclusive education in Turkey. International Journal of Inclusive Education, 18(8), 798-808.

Callahan, K., Henson, R. K., & Cowan, A. K. (2008). Social validation of evidence-based practices in autism by parents, teachers, and administrators. Journal of Autism and Developmental Disorders, 38(4), 678-692

Christensen, D. L. (2016). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2012. MMWR. Surveillance Summaries, 65.

Christensen, D. L., Bilder, D. A., Zahorodny, W., Pettygrove, S., Durkin, M. S., Fitzgerald, R. T., ... & Yeargin-Allsopp, M. (2016). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among 4-year-old children in the autism and developmental disabilities monitoring network. Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 37(1), 1-8.

Cook, B. G., & Cook, S. C. (2013). Unraveling evidence-based practices in special education. The Journal of Special Education, 47(2), 71-82.

Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. Exceptional Children, 79(2), 135-144.

Cook, B. G., Smith, G. J., & Tankersley, M. (2011). Evidence-based practices in education. In S. Graham, T. Urban, & K. Harris (Eds.), APA educational psychology handbook (Vol. 3). Washington, DC: American Psychological Association.

Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2008). Evidence-based practices in special education: Some practical considerations. Intervention in School and Clinic, 44, 69–75.

Coşkun, İ. & Boldan, Ö. (2014). Zihindel engelliler öğretmenliği sertifika programına devam eden özel eğitim sınıf öğretmeni adaylarının sertifika programlarının işlevselliğine ilişkin görüşleri. International Journal of Social Science, 24, 303-318.

CPLOL (1993). Code of ethics and professional conduct. Standing Liaison Committee of Speech and Language Therapists or Logopedists of European Union, Version 24/01/99. [www.cplol.org].

Çitil, M. (2013). Yasalar ve özel eğitim. Ankara: Vize Yayıncılık.

Damico, J. S., Müller, N., & Ball, M. J. (2010). The handbook of language and speech disorders (Vol. 28). John Wiley & Sons.

Diken, İ. H., Ardiç, A., Diken, Ö., & Gilliam, J. E. (2012). Gilliam otistik bozukluk derecelendirme ölçegi-2 Türkçe versiyonu'nun (GOBDÖ-2-TV) geçerlik ve güvenirliğinin araştırılması. Eğitim ve Bilim, 37(166), 318.

DİLKOM. (2017). Dil ve konuşma terapisi programı. http://abp.anadolu.edu.tr/tr/program/programProfili/1399/8/1

Dillenburger, K., Keenan, M., Doherty, A., Byrne, T., & Gallagher, S. (2010). Focus on practice: living with children diagnosed with autistic spectrum disorder: parental and professional views. British Journal of Special Education, 37(1), 13-23.

Dunlap, G., Iovannone, R., & Kincaid, D. (2008). Essential components for effective autism educational programs. In J. K. Luiselli, D. C. Russo, W. P. Christian, & S. M. Wilczynski (Eds.), Effective practices for children with autism: Educational and behavioral support interventions that work (pp. 111-135). New York, NY: Oxford University Press.

Dunlap, G., & Robbins, F. R. (1991). Current perspectives in service delivery for young children with autism. Comprehensive Mental Health Care.

Efilti, E., & Çoklar, A. N. (2016). Engelli çocuğa sahip anne-babaların çocuğu ile ilgili internetten yararlanma durumları. Trakya University Journal of Social Science, 18(1).

Eldevik, S., Hastings, R. P., Hughes, J. C., Jahr, E., Eikeseth, S., & Cross, S. (2009). Meta-analysis of early intensive behavioral intervention for children with autism. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 38(3), 439-450.

Eldevik, S., Hastings, R. P., Hughes, J. C., Jahr, E., Eikeseth, S., & Cross, S. (2009). Meta-analysis of early intensive behavioral intervention for children with autism. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 38(3), 439-450.

Erkan, G. (2003). Özürlülerle sosyal hizmet uygulamaları. Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 25 (4).

Estes, A., Munson, J., Rogers, S. J., Greenson, J., Winter, J., & Dawson, G. (2015). Long-term outcomes of early intervention in 6-year-old children with autism spectrum disorder. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 54(7), 580-587.

European Agency for Development in Special Needs Education (2016). Country policy review and analysis methodology report (CPRA Methodology Report). Retrieved from https://www.european-agency.org/sites/default/files/CPRA%20Methodology%20Report.pdf

Fixsen, D., Blase, K., Metz, A., & Van Dyke, M. (2013). Statewide implementation of evidence-based programs. Exceptional Children, 79(2), 213-230.

Friedman, N. D., Warfield, M. E., & Parish, S. L. (2013). Transition to adulthood for individuals with autism spectrum disorder: Current issues and future perspectives. Neuropsychiatry, 3(2), 181-192.

Gersten, R., Fuchs, L. S., Compton, D., Coyne, M., Greenwood, C., & Innocenti, M. S. (2005). Quality indicators for group experimental and quasi-experimental research in special education. Exceptional Children, 71, 149–164.

Gökçe, F., Kartal, T., Rıdvanoğlu, S., Erezkan, H.G., & Alışcı, Ö.S. (2002). Özürlülerle ilgili mevzuat. Ankara: Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.

Grad, R., Macaulay, A. C., & Warner, M. (2001). Teaching evidence-based medical care: description and evaluation. Family Medicine-Kansas City, 33(8), 602-606.

Güleç-Aslan, Y., Cihan, H., & Altın, D. (2014). Otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuk sahibi annelerin deneyimleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 50(50).

Güleç-Aslan, Y., Kırcaali-İftar, G., & Uzuner, Y. (2009). Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİDEP) ev uygulamasının bir çocukla incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 10(1), 1-25.

Gürsel, O. (2012). Özel eğitimde değerlendirme. İbrahim H. Diken (Ed.) Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde. (5. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Hall, L. J. (2015). Sustaining evidence-based practices by graduated special educators of students with ASD: Creating a community of practice. Teacher Education and Special Education, 38(1), 28-43.

Harris, S. L., & Delmolino, L. (2002). Applied behavior analysis: Its application in the treatment of autism and related disorders in young children. Infants & Young Children, 14(3), 11-17.

Hayward, D. W., Gale, C. M., ve Eikeseth, S. (2009). Intensive behavioural intervention for young children with autism: A research-based service model. Research in ASD, 3, 571-580.

Herbert, M. R. (2010). Contributions of the environment and environmentally vulnerable physiology to autism spectrum disorders. Current opinion in neurology, 23(2), 103-110.

Hoge, C. W., Riviere, L. A., Wilk, J. E., Herrell, R. K., & Weathers, F. W. (2014). The prevalence of post-traumatic stress disorder (PTSD) in US combat soldiers: a head-to-head comparison of DSM-5 versus DSM-IV-TR symptom criteria with the PTSD checklist. The Lancet Psychiatry, 1(4), 269-277.

Horner, R. H., Carr, E .G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of sing-

le-subject research to identify evidence-based practice in special education. Exceptional Children, 71,165–179.

Huai, N., Braden, J. P., White, J. L., & Elliott, S. N. (2006). Effect of an Internet-based Professional development program on teachers' assessment literacy for all students. Teacher Education and Special Education, 29, 244-260. doi:10.1177/088840640602900405

İncekaş, S. (2009). Çocukluk otizmini derecelendirme ölçeği türkçe formu geçerlik ve güvenirlik çalışması. Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Jack, J. (2014). Autism and gender: From refrigerator mothers to computer geeks. University of Illinois Press.

Järbrink, K. (2007). The economic consequences of autistic spectrum disorder among children in a Swedish municipality. Autism, 11(5), 453-463.

Kana, R. K., Libero, L. E., Hu, C. P., Deshpande, H. D., & Colburn, J. S. (2014). Functional brain networks and white matter underlying theory-of-mind in autism. Social cognitive and affective neuroscience, 9(1), 98-105.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. The Nervous Child, 2(2), 217–250.

Kapci, E. G., Kucuker, S., & Uslu, R. I. (2015). Ages & Stages Questionnaires (Turkish Version). Ankara, Turkey: Egiten Kitapevi.

Kara, A. (2009). Tiomersal içeren aşi uygulamaları sonrasında prematüre ve düşük doğum ağırlıklı yenidoğanlarda civa seviyesi. Journal of Pediatric Infection, 199-201.

Karasu, N. (2014). Guidance and research centers of Turkey: from the perspective of parents. European Journal of Special Needs Education, 29(3), 358-369.

Kargın, T. (2004). Baş makale: kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (2) 1-13.

Kargın, T. (2007). Baş makale: eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8 (1) 1-13.

Kaysılı, B. K. (2013). Zihin kuramı: otizm spektrum bozukluğu olan ve normal gelişen çocukların performanslarının karşılaştırılması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 14(1).

Kemple, K. M., Hartle, L. C., Correa, V. I., & Fox, L. (1994). Preparing teachers for inclusive education: The development of a unified teacher education program in early childhood and early childhood special education. Teacher Education and Special Education, 17(1), 38-51.

Kırcaali-İftar, G., Kurt, O. ve Ülke Kürkçüoğlu, B. (2014). Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı I ve II (OÇİDEP). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kirk, S., Gallagher, J. J., & Coleman, M. R. (2014). Educating exceptional children (14th Ed.). Belmont, CA: Cengage Learning.

Kleinman, J. M., Ventola, P. E., Pandey, J., Verbalis, A. D., Barton, M., Hodgson, S., ... & Fein, D. (2008). Diagnostic stability in very young children with autism spectrum disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 38(4), 606-615.

Klin, A., & Mercadante, M. T. (2006). Autism and the pervasive developmental disorders. Revista Brasileira de Psiquiatria, 28, s1-s2.

Knapczyk, D. R., Frey, T. J., & Wall-Marencik, W. (2005). An evaluation of web conferencing in online teacher preparation. Teacher Education and Special Education, 28, 114-124. doi:10.1177/088840640502800205

Kobak, K. A., Stone, W. L., Ousley, O. Y., & Swanson, A. (2011). Web-based training in early autism screening: results from a pilot study. Telemedicine and E-Health, 17(8), 640-644.

Koegel, R. L., Shirotova, L., & Koegel, L. K. (2009). Brief report: Using individualized orienting cues to facilitate first-word acquisition in non-responders with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 39, 1587-1592.

Koivula, P., Lakkala, S. & Mäkinen, M. (2010). Teacher education for inclusion country report (Finland). Retrieved from https://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-info

Korkmaz, B. (2010). Otizm: klinik ve nörobiyolojik özellikleri, erken tanı, tedavi ve bazı güncel gelişmeler. Türk Pediatri Arşivi Dergisi, 45:80: 37-44.

Köse, S., Bora, E., Erermiş, S., & Aydın, C. (2010). Otizm Spektrum Anketi Türkçe Formu'nun piskometrik özellikleri. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 11, 253-260.

Krantz, P. J., MacDuff, M. T., & McClannahan, L. E. (1993). Programming participation in family activities for children with autism: parents'use of photographic activity schedules. Journal of Applied Behavior Analysis, 26(1), 137-138.

Kretlow, A. G., & Bartholomew, C. C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: a review of studies. Teacher Education and Special Education, 33, 279–299.

Kretlow, A. G., & Blatz, S. L. (2011). The AB Cs of evidence-based practice for teachers. Teaching Exceptional Children, 43(5), 8-19.

Kroncke, A. P., Willard, M., & Huckabee, H. (2016). Assessment of autism spectrum disorder. Springer International Publishing.

Kurt, O. (2009). Otistik özellikler gösteren çocuklara zincirleme serbest zaman becerilerinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin gömülü öğretimle sunulmasının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları

LaMontagne, M. J., Johnson, L. J., Kilgo, J. L., Stayton, V., Carr, V., Bauer, A. M., & Carpenter, J. (2002). Unified early childhood personnel preparation programs: Perceptions from the field. Teacher Education and Special Education, 25(3), 236-246.

Lane, K. L., Oakes, W. P., Powers, L., Diebold, T., Germer, K., Common, E. A., & Brunsting, N. (2015). Improving teachers' knowledge of functional assessment-based interventions: outcomes of a professional development series. Education and Treatment of Children, 38(1), 93-120.

Larsson, H. J., Eaton, W. W., Madsen, K. M., Vestergaard, M., Olesen, A. V., Agerbo, E., ... & Mortensen, P. B. (2005). Risk factors for autism: perinatal factors, parental psychiatric history, and socioeconomic status. American Journal of Epidemiology, 161(10), 916-925.

Leblanc, L., Richardson, W., & Burns, K. A. (2009). Autism spectrum disorder and the inclusive classroom: Effective training to enhance knowledge of ASD and evidence-based practices. Teacher Education and Special Education, 32, 166-179.

Lindblad, T. (2006). ABA in Schools--Essential or Optional? http://www.autismontario.com/

Client/ASO/ABA.nsf/object/ABA+in+School+full+article+edited/$file/ABA+in+School+full+article+edited.pdf

Lord, C., & Rutter, M. (2003). Social communication questionnaire (SCQ). Torrance, CA: WPS.

Lord, C., Risi, S., DiLavore, P. S., Shulman, C., Thurm, A., & Pickles, A. (2006). Autism from 2 to 9 years of age. Archives of General Psychiatry, 63(6), 694-701.

Lubinski, R., & Hudson, M. (2012). Professional issues in speech-language pathology and audiology. Nelson Education.

Ludlow, B. L., Foshay, J. D., Brannan, S. A., Duff, M. C., & Dennison, K. E. (2002). Updating knowledge and skills of practitioners in rural areas: a web-based model. Rural Special Education Quarterly, 21(2).

Mac Cabe, H. (2008). Autism and family in the people's republic of china: learning from parents' perspectives. Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 33(1Y2), 37–47

MacDonald, R., Parry-Cruwys, D., Dupere, S., & Ahearn, W. (2014). Assessing progress and outcome of early intensive behavioral intervention for toddlers with autism. Research in Developmental Disabilities, 35(12), 3632-3644.

Manansala, M. A., & Dizon, E. I. (2010). Shadow teaching scheme for children with autism and attention deficit-hyperactivity disorder in regular schools. Education Quarterly, 66(1), 34-49.

Mayton, M. R., Wheeler, J. J., Menendez, A. L., & Zhang, J. (2010). An analysis of evidence-based practices in the education and treatment of learners with autism spectrum disorders. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 539-551.

McClannahan, L. E., & Krantz, P. J. (1999). Activity schedules for children with autism: teaching independent behavior. Woodbine House.

MEB. (1997). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf

MEB. (2009). Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Milli%20E%C4%9Fitim%20Bakanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20Rehberlik%20ve%20Psikolojik%20Hizmetler%20Y%C3%B6netmeli%C4%9Fi.html

MEB. (2011). Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezleri Yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27807_0.html

MEB. (2012). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf

MEB. (2013). Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı. Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi. Ankara.

MEB. (2014; 2015; 2016). Yurt dışına lisansüstü öğrenim görmek üzere gönderilecek adayları seçme ve yerleştirme kılavuzu.

MEB. (2017). Milli eğitim istatistikleri: örgün eğitim (national education statistics formal education – 2016-2017). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_03/31152628_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017_1.pdf

Merz-Atalik, K., Hausotter, A. & Franzkowiakre, T. (2010). Teacher education for inclusion country report (Germany). Retrieved from https://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-info

Mesibov, G. B., & Shea, V. (2011). Evidence-based practices and autism. Autism, 15, 114-133.

Monahan, S. L., & Bryer, F. (2004). Shadowing techniques for young children with autism: Extending ABA procedures from home to school. Educating: Weaving Research into Practice: Volume, 4, 34-46.

National Autism Center (2015). Findings and conclusions: national standards project, Phase 2. Retrieved from http://www.nationalautismcenter.org/090605-2/

National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, (2009). Evidence-based practices. Retrieved from http://autisnipdc.fpg.unc.edu/content/evidence-based-practices

Nirje, B. (1969). The normalization principle: implications on normalization. In Symposium on normalization, SIIS, Madrid.

Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: scientific methods and evidence-based practices. Exceptional Children, 71, 137–148.

Özçelik, A. A., Soysal, Ş., Arhan, E., Demir, E., Gücüyener, K., & Serdaroğlu, A. (2015). Autism spectrum disorder management practices and level of knowledge among general pediatricians. Gazi Medical Journal, 26(4).

Özdemir, O., Diken, İ. H., Diken, Ö., & Şekercioğlu, G. (2013). Otizm davranış kontrol listesi (Autism Behavior Checklist-ABC) modifiye edilmiş türkçe versiyonu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması: pilot uygulama sonuçları. International Journal of Early Childhood, 5(2), 168-186.

Perske, R. (2004). Understanding persons with intellectual disabilities in the criminal justice system: indicators of progress? Mental Retardation, 42(6), 484-487.

Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. Behavioral and brain sciences, 1(0), 515-526.

Rakap, S. (2016). Impact of coaching on pre-service teachers' use of embedded instruction in inclusive preschool classrooms. Journal of Teacher Education. Manuscript under review.

Rakap, S. (2016). Özel eğitimde bilimsel dayanaklı uygulamalar. Aksoy, V. (Ed.). Özel eğitim. Ankara: Pegem Akademi.

Rakap, S. (2017). Special education teachers' knowledge about autism spektrum disorder. Manuscript in Preparation.

Rakap, S. ve Kalkan, S. (2017). Özel gereksinimli çocuklar ve sosyal kurumlar: hükûmet, mahkemeler ve okullar. Rakap, S. (Çev. Ed.)., Kalkan, S. (Çev. Yrd. Ed.). Özel gereksinimli çocukların eğitimi. Ankara: Nobel Yayınevi. Basım Aşamasında.

Rakap, S., Balikci, S., Parlak-Rakap, A., & Kalkan, S. (2016). An Analysis of Turkish Pre-Service Teachers' Knowledge of Autism Spectrum Disorder: Implications for Teacher Preparation Programs. SAGE Open, 6(3), 2158244016668853.

Rakap, S., Jones, H. A., & Emery, A. K. (2015). Evaluation of a web-based professional development program (Project ACE) for teachers of children with autism spectrum disorders. Teacher Education and Special Education, 38(3), 221-239.

Rakap, S., Kalkan, S., & Balikci, S. (2017). What do teachers know about autism spectrum disorder? Results from a nationally representative survey study in Turkey. Hakem Sürecinde.

Rakap, S., Snyder, P., & Pasia, C. (2014). Comparison of nonoverlap methods for identifying treatment effect in single-subject experimental research. Behavioral Disorders, 39, 128-145.

Reichow, B. (2012). Overview of meta-analyses on early intensive behavioral intervention for young children with autism spectrum disorders. Journal of Autism and developmental Disorders, 42(4), 512-520.

Reichow, B. (2012). Overview of meta-analyses on early intensive behavioral intervention for young children with autism spectrum disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 42(4), 512-520.

Reichow, B. (2016). Evidence-based practice in the context of early childhood special education. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), Handbook of early childhood special education (pp. 107–124). New York, NY: Springer.

Reichow, B., Barton, E. E., Boyd, B. A., & Hume, K. (2012). Early intensive behavioral intervention for (EIBI) young children with autism spectrum disorders (ASD). Cochrane Database of Systematic Reviews, 10, CD009260.

Reichow, B., Gelbar, N. W., Mouradjian, K., Shefcyk, A., & Smith, I. C. (2014). Characteristics of international websites with information on developmental disabilities. Research in developmental disabilities, 35(10), 2293-2298.

Reichow, B., Halpern, J. I., Steinhoff, T. B., Letsinger, N., Naples, A., & Volkmar, F. R. (2012). Characteristics and quality of autism websites. Journal of autism and developmental disorders, 42(6), 1263-1274.

Resmi Gazete. (1983). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu. Resmî Gazete ile Yayımı: 15.10.1983 Sayı: 1819.

Resmi Gazete. (2003). 4857 Sayılı İş Kanunu. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2003/06/20030610.htm

Resmi Gazete. (2005). Engelliler Hakkında Kanun. Resmî Gazete ile yayımı : 07.07.2005 Sayı : 25868 http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5378.pdf

Resmi Gazete. (2009). Yurtiçinde İşe Yerleştirme Hizmetleri Hakkında Yönetmelik. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/04/20090425-3.htm

Resmi Gazete. (2014). Engelli ve Eski Hükümlü Çalıştırmayan İşverenlerden Tahsil Edilen İdari Para Cezalarını Kullanmaya Yetkili Komisyona Dair Yönetmelik. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/01/20140109-1.htm

Roane, H. S., Ringdahl, J. E., & Falcomata, T. S. (Eds.). (2015). Clinical and organizational applications of applied behavior analysis. Academic Press.

Roberts, J. M., & Prior, M. (2006). A review of the research to ıdentify the most effective models of practice in early ıntervention for children with autism spect um disorders r.

Rogers, S. J., Estes, A., Lord, C., Vismara, L., Winter, J., Fitzpatrick, A., ... & Dawson, G. (2012). Effects of a brief Early Start Denver Model (ESDM)–based parent intervention on toddlers at risk for autism spectrum disorders: a randomized controlled trial. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 51(10), 1052-1065.

Rutter, M., Le Couteur, A., & Lord, C. (2003). Autism diagnostic interview-revised. Los Angeles, CA: Western Psychological Services, 29, 30.

Rühl, D., & Delmo, C. D. (1998). Autism diagnostic observation schedule-generic. deutsche uebersetzung und adaptation. Unveröffentlichtes Manuskript, Universitätsklinikum Frankfurt am Main.

Sacrey, L. A. R., Zwaigenbaum, L., Szatmari, P., Bryson, S., Georgiades, S., Brian, J., ... & Elsabbagh, M. (2017). Brief Report: Characteristics of preschool children with ASD vary by ascertainment. Journal of Autism and Developmental Disorders, 1-9.

Savaş, M. ve Toğram, B. (2013). Türkiye'deki dil ve konuşma terapistlerinin otizm alanındaki eğitim ve klinik bilgilerinin belirlenmesi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt.13 Sayı.4.

Savasir, I., Sezgin, N., & Erol, N. (1993). Ankara Gelisim Tarama Envanteri [Ankara Developmental Screening Inventory]. Ankara: Turkish Psychological Association.

Scheeler, M. C. (2008). Generalizing effective teaching skills: the missing link in teacher preparation. Journal of Behavioral Education, 17, 145–159.

Schmidt, R. J., Tancredi, D. J., Ozonoff, S., Hansen, R. L., Hartiala, J., Allayee, H., ... & Hertz-Picciotto, I. (2012). Maternal periconceptional folic acid intake and risk of autism spectrum disorders and developmental delay in the CHARGE (CHildhood Autism Risks from Genetics and Environment) case-control study. The American journal of clinical nutrition, 96(1), 80-89.

Selimoğlu, Ö. G., Özdemir, S., Töret, G., & Özkubat, U. (2014). Otizmli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Otizm Tanılama Sürecinde ve Tanı Sonrasında Yaşadıkları Deneyimlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. International Journal of Early Childhood Special Education, 5(2).

Siegel, B. (2004). The pervasive developmental disorders screening test II (PDDST-II).

Simpson, R. L. (2001). ABA and students with autism spectrum disorders: Issues and considerations for effective practice. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 16(2), 68-71.

Simpson, R. L., de Boer-Ott, S. R., & Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. Topics in Language Disorders, 23, 116-133.

Simpson, R. L., de Boer-Ott, S., Griswold, D., Myles, B., Byrd, S., Ganz, J., . . .Adams, L. G. (2005). Autism spectrum disorders: Interventions and treatments for children and youth. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Simpson, R. L., Myles, B. S., & LaCava, P. G. (2008). Understanding and responding to the needs of children and youth with autism spectrum disorders. In R. L. Simpson & B. S. Myles (Eds.), Educating children and youth with autism (2nd ed., pp. 1-60). Austin, TX: Pro-Ed.

Smith, I. M., Koegel, R. L., Koegel, L. K., Openden, D. A., Fossum, K. L., & Bryson, S. E. (2010). Effectiveness of a novel community-based early intervention model for children with autistic spectrum disorder. American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 115(6), 504-523.

Stephenson, J., Carter, M., & Kemp, C. (2012). Quality of the information on educational and therapy interventions provided on the web sites of national autism associations. Research in Autism Spectrum Disorders, 6(1), 11-18.

Stone, W. L., McMahon, C. R., & Henderson, C. M. (2008). Screening tool for autism in two-year-olds (STAT).

Sucuoğlu, B. (2012) .Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların değerlendirilmesi. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri. Ankara: Vize Yayıncılık.

Sucuoğlu, B., Öktem, F., Akkök, F., & Gökler, B. (1996). Otistik çocukların değerlendirilmesinde kullanılan ölçeklere ilişkin bir çalışma. Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji Dergisi, 4, 116-121.

Suhrheinrich, J. (2011). Training teachers to use pivotal response training with children with autism: Coaching as a critical component. Teacher Education and Special Education, 34, 339-349.

Swinkels, S. H., Dietz, C., van Daalen, E., Kerkhof, I. H., van Engeland, H., & Buitelaar, J. K. (2006). Screening for autistic spectrum in children aged 14 to 15 months. I: The development of the Early Screening of Autistic Traits questionnaire (ESAT). Journal of Autism and Developmental Disorders, 36(6), 723–732.

TBMM. (2011). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. Ankara: TBMM Kütüphanesi. https://yenianayasa.tbmm.gov.tr/docs/gerekceli_1982_anayasasi.pdf

Tekin-İftar, E. (2016). Uygulamalı davranış analizi. Ankara: Vize Yayıncılık.

Temel, F., Ersoy, Ö., Avcı, N. ve Turla, A.(2004). Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı. Ankara:Rekmay Ltd. Şti.

Test, D. W., Kemp-Inman, A., Diegelmann, K., Hitt, S. B., & Bethune, L. (2015). Are online sources for ıdentifying evidence-based practices trustworthy? an evaluation. Exceptional Children, 82(1), 58-80.

Kabil, A. (2005). Türk örneklemi ile yapılan erken çocukluk dönemi otizm tarama ölçeği geçerlik çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Tohum Otizm Vakfı. (2010). Türkiye'de otizm spektrum bozuklukları ve özel eğitim. http://tohumotizm.org.tr/sites/default/files/kcfinder/files/Turkiyede%20Otizm%20Spektrum%20Bozukluklari%20ve%20Ozel%20Egitim%20(Haziran%202010%20).pdf

Töret, G. (2016). Otizm spektrum bozukluğu: Özellikler. In İ.H. Diken, & H. Bakkaloğlu (Eds.), Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu (ss. 230-263). Ankara: Pegem Akademi.

Vanderweele, J.V. & Cook, E. (2003). Genetics of childhood disorders: XLVI. autism, part 5: genetics of autism. Journal of American Child Adolescent Psychiatry, 42(1), 116-118.

Vehbi, Ü. (2012). Osmanlı'nın son dönemlerinde korunmaya muhtaç çocuklar için kurulan sosyal hizmet kuruluşları. Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 36, Sayı: 2.

Volkmar, F. R. (1991). Autism and the pervasive developmental disorders. Psychiatric Services, 42(1), 33-35.

Volkmar, F. R., Lord, C., Bailey, A., Schultz, R. T., & Klin, A. (2004). Autism and pervasive developmental disorders. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45(1), 135-170.

Volkmar, F. R., & McPartland, J. C. (2014). From Kanner to DSM-5: Autism as an evolving diagnostic concept. Annual review of clinical psychology, 10, 193-212.

Volkmar, F. R., & Reichow, B. (2013). Autism in DSM-5: Progress and challenges. Molecular autism, 4(1), 13.

Volkmar, F. R., Rogers, S., Paul, R., & Pelphrey, K.A. (2014). Handbook of autism and pervasive developmental disorders (4th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Warren, Z., McPheeters, M. L., Sathe, N., Foss-Feig, J. H., Glasser, A., & Veenstra-VanderWeele, J. (2011). A systematic review of early intensive intervention for autism spectrum disorders. Pediatrics, 127(5), 1303-1311.

Wellman, H., Cross, D., and Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: The truth about false belief. Child Development, 72, 655-684.

Wetherby, A. M., & Prizant, B. M. (1993). Communication and symbolic behavior scales: CSBS. Riverside Publ.

What Works Clearinghouse. (2011). WWC procedures and standards handbook. Retrieved from https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/referenceresources/wwc_procedures_v3_0_standards_handbook.pdf

Yalaz, K., Anlar, B., & Bayoğlu, B. U. (2010). Denver II Gelişimsel Tarama Testi. Ankara, Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği.

Yasar, P., & Cronin, K. A. (2014). Perspectives of college of education students in Turkey on autism spectrum disorders. International Journal of Special Education, 29(1), 61-75.

Yell, M. L., Drasgow, E., & Lowrey, K. A. (2005). No child left behind and students with autism spectrum disorders. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20(3), 130-139.

Yıkgeç, A. (2005). A validity study of the Modified Checklist for Autism in Toddlers (MCHAT) on a Turkish sample. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz Irmak T, Tekinsav Sütçü S, Aydın A ve ark. (2007) Otizm Davranış Kontrol Listesinin (ABC) Geçerlik ve Güvenirliğinin İncelenmesi. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi 14:13-23.

Young, J. M., Krantz, P. J., McClannahan, L. E., & Poulson, C. L. (1994). Generalized iımitation and response-class formation ın children with autism. Journal of Applied Behavior Analysis, 27(4), 685-697.

Young, R. L., & Rodi, M. L. (2014). Redefining autism spectrum disorder using DSM-5: The Journal of Autism and Developmental Disorders, 44implications of the proposed DSM-5 criteria for autism spectrum disorders. (4), 758-765.

Yumak, N., & Akgul, E. M. (2010). Investigating elementary school administrators' and teachers' perceptions on children with autism. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2), 910-914.

www.tohumotizm.org.tr
0 212 244 75 00

Merkez Mh. Sıracevizler Cd. Zülfikarlar İş Hanı
No:27 Kat:1 Şişli / İstanbul

tohumotizm

TOHUM
TÜRKİYE
OTİZM
ERKEN TANI VE EĞİTİM
VAKFI