

Yeşim Güleç-Aslan<sup>1</sup>

# Bir Vaka Sunumu: Otizm için Risk Taşıyan Bir Çocukta Uygulamalı Davranış Analizine Dayalı Eğitim<sup>2</sup>

## Özet

*Erken eğitim, otizm spektrum bozukluğu için risk altında olan ya da tanı almış çocukların gelişimleri için oldukça önem taşımaktadır. Bu çocuklara yönelik erken eğitim seçeneklerinden birisi olan uygulamalı davranış analizi (UDA) pek çok küçük çocukta olumlu gelişmeler sağlamaktadır. Bu vaka sunumunda, otizm spektrum bozukluğu için yüksek risk taşıyan 28 aylık bir çocuğa, uygulamalı davranış analizine dayalı yöntemler kullanılarak sunulan eğitimin ilk yılına ilişkin betimleyici bilgiler sunulmuştur. Ayrıca, çocuğun gelişimine ilişkin toplanan nitel ve nicel nitelikteki veriler aktarılmıştır. Bulgular; (a) çocuğun bireyselleştirilmiş eğitim programında yer alan becerilerde ilerlediğini, (b) otizm belirtilerinin yoğunluğunun azaldığını, (c) gelişimsel alanlarda performansının arttığını göstermiştir.*

*Anahtar sözcükler: Otizm spektrum bozukluğu, uygulamalı davranış analizi, erken yoğun davranışsal uygulama*

Gelişimsel yetersizliklerin (örneğin, otizm spektrum bozukluğu, zihinsel yetersizlik) tanısı için tüm belirtileri göstermeyen ancak, tanıya özgü bazı ölçütleri karşılayan risk altındaki çocuklarda, ileride çeşitli gelişimsel yetersizliklerin yaşanabileceğine ilişkin ipuçları görülmektedir. Risk altında olan küçük çocukların, yaşamlarının ilk yıllarında

<sup>1</sup> Yard. Doç. Dr. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Sakarya, Türkiye,

E-posta: [yesima@sakarya.edu.tr](mailto:yesima@sakarya.edu.tr)

<sup>2</sup> Eğitim sürecince sağladıkları işbirliği ve çabalarından dolayı katılımcı ve ailesine sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, aileye bu sürecin bir vaka sunumuna dönüştürülmesi yönünde verdikleri izinden ve sundukları manevi destekten dolayı minnettarım. Alan uzmanı Sayın Prof. Dr. Gönül Kırcaali-İftar'a eğitimin olumlu yönde ilerlemesini sağlayan görüşleri ve bilgiler için çok teşekkür ederim. Ayrıca, bu çalışmanın yazılı bir metne dönüşmesi yönünde sunduğu manevi desteklerden ve görüşlerden dolayı teşekkürlerimi sunarım. Çocuk ve Ergen Psikiyatristi Sayın Prof. Dr. Yankı Yazgan'a klinik izlemedeki işbirliği ve eğitim sürecine yol gösterici nitelikteki değerli görüşleri için çok teşekkür ederim. Çalışmanın yazılma aşamasındaki destekleyici yaklaşımı ve sunduğu öneriler için de kendisine minnettarım. Katılımcıyla çalışan diğer eğitimciler; Sayın Dr. Oktay Taymaz Sarı, Sayın Gülce Alev ve Sayın Ahu Cesur-Fidan'a da işbirlikleri ve değerli katkılarından dolayı teşekkür ederim. Bu çalışma, 2011 yılında İspanya'da düzenlenen ABAI (Association for Behavior Analysis International) Konferansı'nda poster bildiri olarak sunulmuştur.

aldıkları eğitim oldukça önem taşımaktadır (Birkan, 2009; Dawson, 2008; Guralnik, 2000). Gelişimsel yetersizlik için tanısı olan ya da risk altındaki okul öncesi dönemi çocukları, tüm gelişimsel alanlarını destekleyici nitelikte erken eğitim aldıklarında, tanıya özgü belirtiler ortadan kalkabilmektedir. Ayrıca, yaşlılarıyla aralarındaki gelişimsel farklılıklar kapanmaktadır. Bir başka deyişle, bu yetersizlikler önlenabilmektedir. Gelişimsel yetersizliklerin önlenemediği ve tanıya özgü belirtilerin devam ettiği durumlardaysa, bu çocuklar kaynaştırma ortamlarından en üst düzeyde faydalanabilmekte ve yaşamlarını daha bağımsız bir şekilde sürdürebilmektedirler. Özellikle üç yaşa kadar olan dönemde beyin gelişiminin halen sürüyor olması, erken eğitimin olumlu etkilerini arttırmaktadır. Ayrıca; (a) sunulan eğitimlerin bilimsel dayanaklı olması, (b) ailenin eğitim sürecine aktif katılımının sağlanması, (c) işbirlikli ekip çalışması, (d) aileye eğitsel ve psikolojik hizmetlerin sunulması erken eğitimin faydalarını arttırmaktadır (Dawson, 2008; Green, Brennan ve Fein, 2002; Guralnik, 2000; Güven ve Efe Azkeskin, 2010; Harris ve Delmolino, 2002; NRC, 2001; Perera, Weerasinghe, de Silva, Weliwatta ve Dharmalatha, 2007; Ramey, Campbell, Burchinal, Skinner, Gardner ve Ramey, 2000; Simpson, 2001; Sucuoğlu, 2009; Woods ve Wetherby, 2003).

Otizm spektrum bozukluğu için risk taşıyan ya da erken tanı almış çocuklarda oldukça önemli gelişmeler sağlayan erken eğitim, farklı yaklaşımlara dayalı uygulamalarla sunulabilmektedir. Genel olarak bu uygulamalar; (a) ilişki-temelli yaklaşım, (b) TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) ve (c) uygulamalı davranış analizidir (Bryson, Rogers, Fombonne, 2003; Dawson, 2008; Dempsey ve Foreman, 2001; Heflin ve Alaimo, 2007; Kırcaali-İftar, 2007; Ryan, Hughes, Katsiyannis, McDaniel ve Sprinkle, 2011; Volkmar, Lord, Bailey, Schultz ve Klin, 2004). Bu çocuklara yönelik erken eğitim seçeneklerinden birisi olan UDA insan davranışlarını geliştirmeyi ve değiştirmeyi amaçlayan davranışçı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, uygun davranışları arttırma, uygun olmayan davranışları azaltma ve yeni davranışlar kazandırma amaçlarına ulaşabilmek için davranışsal ilkeleri sistematik olarak uygulamaktadır. Eğitim ortamlarında, bu ilkelere dayalı olarak geliştirilmiş çeşitli yöntemlerle (ayrık denemeli öğretim, fırsat öğretimi, yanlışsız öğretim, vb.) öğretim yapılmaktadır. (Anderson ve Romanczyk, 1999; Baer, Wolf ve Risley, 1968; akt.: Cooper, Heron ve Heward, 1987; Corsello, 2005; Fovel, 2002; Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001; Ogletree ve Thomas, 2001; Scheuermann ve Webber, 2002; Steege, Mace, Perry ve Longenecker, 2007; Wolery, Bailey ve Sugai, 1988). Bu tür eğitimlerin, otizm spektrum bozukluğu için risk altında olan ya da tanı almış pek çok küçük çocukta önemli ve kalıcı gelişmeler sağladığı pek çok araştırma bulgusuyla desteklenmiştir (Corsello, 2005; Fenske, Zalenski, Krantz ve McClannahan, 1985; Harris ve Delmolino, 2002; Leblanc, Richardson ve McIntosh, 2005; Rosenwasser ve Axelrod, 2001; Scheuermann ve Webber, 2002; Sutura, Pandey, Esser, Rosenthal, Wilson, Barton, Green, Hodgson, Robins, Dumont-Mathieu ve Fein, 2007; Zachor, Ben-Itzhak, Rabinovich ve Lahat, 2007). Özellikle, davranışsal yöntemlere dayalı olarak oluşturulmuş olan erken yoğun davranışsal uygulama sistemlerinin etkililiğine yönelik bilimsel dayanaklar oldukça kuvvetlidir. Erken yoğun davranışsal uygulama alanındaki araştırma bulguları, bazı çocukların gelişimsel

alanlarda yaşlılarına uygun normal işlevsellik düzeyine ulaştıklarını göstermektedir. Ayrıca; bazı çocukların otizm belirtilerinin şiddetinde azalma olduğu, bazılarımsa otizm tanı ölçütlerinden kurtulduğu bulgular arasındadır. Bunların dışında, erken yoğun davranışsal uygulamaya katılan çocukların, kaynaştırma ortamlarında eğitim almaya başladıkları da bildirilmektedir. (Boyd ve Corley, 2001; Butter, Mulick ve Metz, 2006; Cohen, Amerine-Dickens ve Smith, 2006; Eikeseth, Smith, Jahr ve Eldevik, 2002; 2007; Eldevik, Hastings, Hughes, Jahr, Eikeseth ve Cross, 2009; Green ve diğ., 2002; Lovaas, 1987; 2003; McEachin, Smith ve Lovaas, 1993; Perry, Cohen ve DeCarlo, 1995; Reichow ve Wolery, 2009; Sallows ve Graupner, 2005; Smith, Groen ve Wynn, 2000; Stoelb, Yarnal, Miles, Takahashi, Farmer, ve McCathren, 2004; Sutera ve diğ., 2007; Weiss, 1999). Ivar Lovaas (1981; 2003) tarafından geliştirilmiş olan erken yoğun davranışsal uygulama, üç yaşından önce başlanması önerilen, haftada toplam 30-40 saat bire-bir öğretimle yürütülen bir uygulamadır. Uygulamada, eğitim ilerledikçe bire-bir öğretimin azaltılarak, çocukların kaynaştırma ortamlarına katılmaları hedeflenmektedir. Otizm spektrum bozukluğuna özgü temel yetersizlik alanlarını kapsayıcı, özel bir müfredatın izlendiği uygulama uzman ekiplerce yürütülmektedir (Kırcaali-İftar, 2007; Lovaas, 2003; Sallows ve Graupner, 2005).

Türkiye’de uygulamalı davranış analizine dayalı yöntemlerin kullanıldığı eğitimler sunulmaktadır. Bu yöntemlerin sistematik olarak kullanıldığı erken yoğun davranışsal uygulama programları da son yıllarda uygulanmaya başlamıştır. Otistik Çocuklar için Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) erken yoğun davranışsal uygulama programlarından bir tanesidir. OÇİDEP, erken yoğun davranışsal eğitime ilişkin bir Türkçe program olarak Kırcaali-İftar (2006) tarafından tarafından, Lovaas’a (2003) dayalı olarak geliştirilmiştir. OÇİDEP’e dayalı eğitimler; yanlışsız öğretim formatıyla bire-bir yürütülen ayırık denemelerden ve serbest oyunlardan oluşmaktadır. Otizme özgü bir müfredatın izlendiği eğitimler, ev ya da kurum ortamlarında bir ekip tarafından sunulmaktadır. Ekip, sürekli eğitim ve danışmanlık hizmeti sunulan uzman olmayan ya da yarı-uzman olan az üç eğitmenden, bir eğitim danışmanından ve bir eğitim koordinatöründen oluşmaktadır. Günde altı saat, haftada 20-40 saat yoğun ve kesintisiz eğitimi hedefleyen OÇİDEP’de her bir saatlik zaman diliminde 45 dakika eğitime, 15 dakika ise teneffüse ayrılmaktadır. OÇİDEP, belirtilen unsurlar doğrultusunda sistematik olarak yürütülen bir erken eğitim sistemidir. Ancak, tüm unsurların kullanılmadığı ya da kullanılmadığı ve OÇİDEP’in sistematik bir şekilde uygulanmadığı durumlar söz konusu olabilmektedir. Örneğin, sınırlı saatlerde (örneğin, haftada iki saat) sadece bir öğretmen tarafından yürütülen bir eğitimde OÇİDEP’in müfredatından faydalanılabilir. Nitekim bu çalışmada da, OÇİDEP’in bir sistem olarak tüm unsurlarıyla uygulanmasına gerek kalmamıştır ancak, bazı unsurlarından (örneğin, müfredat, öğretim yöntemi, değerlendirme aracı) faydalanılmıştır (Güleç-Aslan, 2008; Güleç-Aslan, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2009; Kırcaali-İftar, 2007).

Türkiye’de, altı yaşından küçük otizm spektrum bozukluğu tanısı olan çocuklara yönelik uygulamalı davranış analizine dayalı eğitimleri inceleyen sınırlı sayıda araştırma söz konusudur. Bu araştırmalarda, davranışsal öğretim yöntemlerinin etkililiğinin incelendiği görülmüştür. Canay’ın (2003) araştırmasının bulgularına göre, beş-altı

yaşlarındaki çocuklarda ipucunun giderek azaltılmasıyla sunulan öğretim, söylenen komutu yerine getirme becerisinin öğretiminde etkilidir (Akt.: Gül ve Diken, 2009). Akmanoğlu-Uludağ ve Batu'nun (2005), beş buçuk yaşındaki otizm tanılı çocuklarla gerçekleştirdikleri araştırmanın bulgularıyla, akraba isimlerinin öğretiminde, yanlış öğretim yöntemlerinden eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili olduğunu göstermiştir. Diğer bir çalışmada, eşzamanlı ipucuyla öğretimin otistik özellik gösteren küçük çocuklarda, “nerede, ne zaman ve ne olur?” sorularına sözel olarak cevap verme becerilerinin öğretiminde etkili olduğu görülmüştür (Altunel, 2007). Çuhadar (2008) ise, dört-altı yaşlarındaki otizmliler için serbest zaman becerileri öğretiminde resimli etkinlik çizelgelerinin etkilerini araştırmıştır. Araştırma bulguları; resimli etkinlik çizelgeleri ile sunulan öğretimin, otistik özellikler gösteren küçük çocukların resimli etkinlik çizelgesi izleme becerisini ve etkinliği yerine getirme davranışlarını edinmelerinde etkililiğini göstermiştir. Altı yaşından küçük çocuklara yönelik erken yoğun davranışsal eğitim uygulamalarına ilişkin ise herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Ayrıca, uygulamalı davranış analizine dayalı yöntemlerle sunulan eğitimlere ve eğitim çıktılarına ilişkin betimleyici bilgileri sunan herhangi bir vaka sunumuna da rastlanmamıştır.

Türkiye’de otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sunulan uygulamalı davranış analizine dayalı eğitimleri içeren yayımlanmış çalışmaların sınırlılığında yola çıkılarak betimleyici bir çalışma olan vaka sunumu türündeki bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı, otizm spektrum bozukluğu için yüksek risk taşıyan bir çocuğa, uygulamalı davranış analizine dayalı yöntemler kullanılarak sunulan eğitimin ilk yılına ilişkin betimleyici bilgileri sunmaktır. Ayrıca, eğitim süresince çocuğun gelişimine ilişkin toplanan nitel ve nicel nitelikteki verilerin aktarılması da hedeflenmiştir.

## Yöntem

Bu çalışma, bir özel eğitim uygulamasına ilişkin betimsel bilgilerin aktararak, araştırma ve uygulama arasındaki bilgi akışını sağlamayı, uygulamacılar arasında görüş birliği oluşturmayı ve gelecekteki araştırmalara temel oluşturmayı hedefleyen bir vaka sunumu niteliğindedir (Green ve Johnson, 2000; Merriam, 1998). Bu vaka sunumunda, uygulamalı davranış analizine dayalı olarak sunulan eğitimin ilk yılına (2009-2010 Haziran) ve eğitimsel çıktılarına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

### Katılımcı

Tarık, 2007 yılında İstanbul’da doğmuştur. Annesi ve babası üniversite mezunu olup, tek çocuktur. Uygulamadan bağımsız bir çocuk psikiyatristi tarafından 2009 yılı, Nisan ayında otizm spektrum bozukluğu tanısı için yüksek risk taşıdığı belirlenmiştir. Eğitim öncesinde katılımcıda sınırlı göz kontağı söz konusudur. Sürekli kapıları ve elektrik düğmelerini açıp kapatmaktadır. Adına tepkide bulunmamaktadır. Basit yönergeleri yerine getirmekte zorlanmaktadır. Nesnelere birbiriyle eşleme becerisi sınırlı olup, taklit becerisi görülmemektedir. İsteklerini bazen işaret ederek, bazen yetişkinin elinden tutup, istediği nesne, yiyecek vb. yanına götürerek ifade etmektedir. Sınırlı olarak tek kelimelik ifadeler kullanmaktadır. Tuvalet eğitimi bulunmamaktadır. Akranlarıyla ilgilenmemekte

ancak yanlarında durup, onları gözlemektedir. Etrafındaki kişilerle sözel ya da jestler yoluyla iletişim kurma çabası gözlenmemektedir. Tarık daha önce herhangi bir eğitim almamıştır. Ayrıca, Tarık'ın eğitim öncesi beceri gelişim düzeyini belirlemek için, eğitimöncesinde, Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı İzleme Aracı (OÇİDEP-İZ) yazar tarafından uygulanmıştır. OÇİDEP-İZ'in amacı; otizmi olan öğrencilerin uygulama öncesi başlama düzeylerini belirlemek; belli aralıklarla değerlendirmeyi yineleyerek ve önceki düzeylerle karşılaştırarak öğrencilerin gelişmelerini izlemektir. OÇİDEP-İZ'de eşleme, taklit, sözel alıcı dil ve sözel ifade edici dil alanlarında beşer madde bulunmaktadır (Kırcaali-İftar, 2007). Bu araştırma kapsamında Tarık'a eğitim öncesinde ve üç ayda bir OÇİDEP-İZ uygulanmıştır. İlk uygulamada, Tarık, eşleme alanında bir, alıcı dil alanında üç maddeye doğru tepki vermiştir. Taklit ve ifade edici dil alanında ise hiç doğru tepkisi bulunmamaktadır. Etik ilkeler çerçevesinde öğrencinin adı makalede değiştirilmiştir.

#### Verilerin Toplanması ve Analizi

Eğitim öncesi ve süreci boyunca doküman incelemesi, gözlem ve görüşme şeklindeki nitel veri toplama yöntemlerinden faydalanılmıştır. Bu doğrultuda, eğitim süreci ve özelliklerine ilişkin veriler öğrenci ve aile bilgilerinin yer aldığı dosya, araştırmacının gözlem notları, aileyle ve eğitim sürecinde yer alan diğerleriyle gerçekleştirilen toplantı tutanaklarıyla toplanmıştır. Çocuğun gelişimini takip etmek amacıyla çocuğun bireyselleştirilmiş eğitim programı ve beceri edinimlerinin kaydedildiği veri kayıt formları incelenmiştir. Ayrıca, aileyle iki ayda bir, yaklaşık bir buçuk-iki saat süren görüşmeler veri kaynağı olmuştur. Aile görüşmelerinin hepsi olmamakla birlikte, bir kısmı yazarın aldığı notlarla kayıt altına alınmıştır. Ayrıca, araştırmacının süreç boyunca eğitime ve çocuktaki değişimlere ilişkin gözlem notları da incelenmiştir. Bunların dışında, çocuk psikiyatristinin yazara e-posta yoluyla gönderdiği raporlar çocuğun becerilerindeki değişimleri ve performansını takip etme amaçlı kullanılmıştır.

Çocuğun performansını nicel olarak değerlendirmek için ise, OÇİDEP-İZ, üç ayda bir uygulanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik çalışması yapılmamıştır. Toplanan veriler, araştırma amaçları doğrultusunda bütüncül olarak düzenlenerek okuyucuya aktarılmıştır. Bir başka deyişle, eğitim boyunca toplanan nitel ve nicel nitelikteki veriler betimsel olarak analiz edilerek, eğitim sürecine ve çocuğun gelişimine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

#### Bulgular

##### *Eğitim Süreci*

Çocuğun ebeveynleri, psikiyatristin özel eğitime yönlendirmesi üzerine, aile tanıdıkları olan, emekli öğretim üyesi bir alan uzmanına başvurmuşlardır. Kendisinin aileye önerisiyle, makale yazarının kurucusu olduğu danışmanlık merkezinden randevu almışlardır. Aileyle, 08/05/2009 tarihinde alan uzmanı ve makale yazarı tarafından ilk görüşme gerçekleştirilmiştir. Alan uzmanı ilk görüşmeye katılıp, eğitim sürecinin planlanmasıyla ilgili görüş bildirmiştir. Daha sonraki süreçlerde, sadece süreç başladıktan üç ay sonra çocuğu gözlemek ve eğitim sürecine ilişkin görüş bildirmek için toplantıya katılmıştır.

Aileyle gerçekleştirilen ilk görüşme ve çocuk gözlemi sonucunda, alan uzmanının da önerisiyle, yazar tarafından kuruma-dayalı bire bir eğitime başlanmasına karar verilmiştir. Çocuğun eğitim sürecine uyum sağlaması, eğitimciyle işbirliği kurması ve gelişimsel ihtiyaçlarının netleştirilmesi amacıyla, ilk aşamada haftada iki saat eğitim uygun görülmüştür. Haziran ayından itibaren, bir ay süreyle çocukla çalışan makale yazarı, Temmuz ayında eğitim saatini haftada dört saate çıkarmaya karar vermiştir. Bu dört saatin iki saatinin, bir başka eğitimci tarafından sunulması uygun görülmüştür. Bu kararın gerekçesi, haftada iki saatin çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olabileceğinin düşünülmesidir. Haftada 20-40 saatlik eğitimlerin hedeflendiği daha kısıtlayıcı erken yoğun eğitim sistemlerine ilişkin bir eğitim sunulmamasının gerekçesiye, çocuğa yönelik ilk değerlendirmelerin, gözlemlerin ve aileden alınan bilgilerin, çocuğun bu tür eğitime gereksinimi olmadığını düşündürmesidir. Çocuğa gündüz saatlerinde bakan kişinin ve ailenin, verilecek çeşitli ev ödevlerini uygulayabilmesi de, bu kararda etkili olmuştur. Böylece, çocuğun haftalık dört saatlik eğitimin yanı sıra, doğal ortamı olan evde de eğitim almaya devam edeceği düşünülmüştür. Eylül ayında çocuğun gelişim değerlendirmesi ve psikiyatrist kontrolü sonuçları doğrultusunda eğitim saatlerinin yeniden düzenlenmesine karar verilmiştir. Nitekim; haftalık eğitim saati Eylül ayından sonra altıya çıkarılmıştır. Psikiyatrist çocuğun eğitime olumlu bir şekilde cevap verdiğini belirtmiştir. Özellikle iletişim ve dil alanı başta olmak üzere gelişim alanlarında dikkat çekici ve olumlu ilerlemelerin olduğunu bildirmiştir. Sonraki dört aylık dönemin çocuğun gelişimde önemli bir evre olduğunu belirterek, haftalık eğitim saatinin iki katına çıkarılmasının uygun olduğunu bildirmiştir. Ayrıca, duyu bütünleme uygulamasına başlamasını önermiştir (09/09/2009, psikiyatristin yazara gönderdiği rapor). Aileyle gerçekleştirilen toplantıda da, makale yazarı ve alan uzmanı da bu görüşlere katıldıklarını aileye bildirmişlerdir (13/09/2009, aile toplantısı, gözlem notları). Bu doğrultuda, haftalık dört saatlik eğitim altı saate çıkarılmıştır. Eğitim saatinin psikiyatristin önerdiği şekilde, önceki eğitim saatinin iki katı olan sekiz saate çıkarılmamasının gerekçesi, ailenin çocuğu kuruma haftada sekiz saat getirmelerindeki güçlükle ilişki olmuştur. Bu iki saatlik eksikliğin çocuğa bakan kişi ve ailenin evde gerçekleştirecekleri çalışmalarla telafi edilebileceği düşünülerek altı saatlik eğitimin yeterli olacağına karar verilmiştir. Bu altı saatlik eğitimin dört saati yazar tarafından sunulmaya devam etmiştir. İki saatlik eğitimse diğer eğitimci tarafından sunulmuştur. Bir başka merkezde de, duyu-bütünleme uygulamaları başlamıştır.

Tüm eğitim sürecini planlayan ve sunan yazar, Anadolu Üniversitesi'nde Zihin Engelliler Öğretmenliği alanında doktora derecesini almış olan bir psikolojik danışmandır. Çocuğa eğitim sunan diğer eğitimci ise, Anadolu Üniversitesi Dil ve Konuşma Bozuklukları Merkezi'nde yüksek lisansını yapan bir psikologdur. Bu eğitimci, ağırlıklı olarak edinimi sağlanan becerilerin genelleme ve kalıcılık çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Becerinin edinimi, çocuğun daha önce yapamadığı bir beceriyi belirli bir doğrulukta yapabilmeye başlamasıdır. Genelleme çalışmalarının amacı, çocuğun edindiği beceriyi farklı ortamlarda, farklı kişilerle ve farklı aralarla da yapabilmesidir. Becerinin öğretimi bittikten sonra çocuğun performansını sürdürebilmesi için yapılan çalışmalar da kalıcılık sağlamak içindir (Tekin ve Kırcaali-

İftar, 2001). Süreç boyunca, her iki eğitimci haftada bir kez toplantı yapmışlardır ve bu toplantılarda çocuğun eğitim süreci ve nasıl çalışılacağı görüşülmüştür. Ayrıca, ikinci eğitimci çocukla çalışmaya başladığı ilk bir ay boyunca, haftada bir ya da iki kez yazarın yürüttüğü derslere girip uygulamaları gözlemiştir.

Aralık ayından sonra, eğitimlere evde devam edilmiştir. Bu kararın gerekçesi, eğitimin sunulduğu danışmanlık merkezinin kapanmasıdır. Ayrıca, altı saat süren eğitimin iki saatini sürdüren eğitimci ayrıldığı için, bir başka eğitimci çocukla çalışmaya başlamıştır. Bu eğitimci, Marmara Üniversite'si Özel Eğitim Bölümünde yüksek lisansını yapan bir okul öncesi öğretmendir. Bu eğitimciyle de, diğer eğitimcide olduğu gibi bir çalışma sistemi izlenmiştir. Ayrıca, okul öncesi öğretmeniği bölümünden mezun olması dolayısıyla, okul öncesi kuruma hazırlık olması için okul öncesi kurumlarda gerçekleştirilen etkinliklere de derslerde yer vermiştir.

Mart ayında tekrar kontrol için gittiği psikiyatrist, dil gelişimi ve zeka açısından ilerlemenin tatmin edici olduğunu belirtmiştir. Ancak, halen çocukta kendiliğinden, karşılıklı ve akıcı bir etkileşimin olmadığını bildirmiştir. Bunlara rağmen, aldığı özel eğitim uygulamasının gelişimsel açıdan çocuğun ilerlemesini sağlar nitelikte olduğunu bildirmiştir. Sonraki 4 aylık bir dönemde aynı sürecin devam etmesini, yaz döneminde geçici ve kısmi bir şekilde çalışma saatlerinin azaltılmasının denemesini önermiştir (08/03/2010- psikiyatristin yazara gönderdiği rapor). Psikiyatristin önerileri, yazarın ve diğer eğitimcinin kendi gözlemleri ve değerlendirmeleri, aileyle 12/03/2010 tarihinde gerçekleştirilen görüşme doğrultusunda; Haziran ayına kadar saatlerin aynı kalmasına, daha sonra saatlerin azaltılmasının denemesine karar verilmiştir. Bu doğrultuda, bu çalışmanın kapsamadığı 2010 yılı Haziran ayından sonra, eğitim saati haftada dört saate düşürülmüştür. Ayrıca, Ağustos ayından itibaren, çocuğun eğitimini planlayan ve çocuğa bire bir eğitim sunan makale yazarının iş değişikliği söz konusu olmuştur. Bu nedenle, öğrenci bir başka eğitimciye yönlendirilmiştir. Ancak öğrencinin gelişimiyle ilgili takip çalışmaları devam ettirilmektedir.

Tarık, bir yıllık bu süreçte sunulan eğitimin dışında, Ekim 2009'dan itibaren haftada bir saat duyu bütünlemesi uygulaması almıştır. Ayrıca, Ekim 2009-Nisan 2010 tarihleri arasında haftada üç gün, ikişer saat bir okul öncesi kurumunun oyun saatlerine katılmıştır. Mayıs 2010 tarihindeyse, Eylül ayında eğitime başlatılması planlanan yuvaya bir ay boyunca, haftada beş gün dörder saat devam etmiştir.

### *Eğitim Özellikleri*

Eğitim sürecinin başlangıcında, makale yazarı tarafından çocuğa kazandırılması hedeflenen becerilerin yer aldığı bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmıştır. Bu beceriler, aileyle gerçekleştirilen ilk görüşme bilgilerine, çocuk gözlemlerine, bakıcı ve aile tarafından doldurulan normal gelişim gösteren çocuklara yönelik beceri kontrol listesine dayalı olarak belirlenmiştir. Beceri kontrol listesi, yazarın kendi alan deneyimlerine ve alanda hazırlanmış çeşitli kontrol listelerine (örneğin, Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı) dayalı olarak oluşturduğu, 0-6 yaş grubundaki çocukların sergilemeleri gereken becerilerini içeren bir listedir. Ayrıca, çocuğun otizm spektrum

bozukluğu için taşıdığı yüksek risk göz önüne alınarak, OÇİDEP müfredatından becerilere de yer verilmiştir (Kırcaali-İftar, 2007). Ayrıca, erken yoğun davranışsal eğitime ilişkin yayımlanmış bir diğer müfredattan (Lovaas, 2003) da faydalanılmıştır.

Eğitimlerde uygulamalı davranış analizine dayalı yöntemler kullanılmıştır. Bu yöntemler, özellikle becerilerin edinimi ve akıcılığını sağlamak için ayırık denemeli öğretim ile genelleme ve kalıcılık sağlamak için doğal öğretim yöntemlerinden fırsat öğretimidir (Corsello, 2005; Diken, 2007b; Ferraioli, Hughes ve Smith, 2005; Kırcaali-İftar, 2007).

Ayrık denemeli öğretim; davranış öncesi uyarın, davranış ve davranış sonrası uyarılardan oluşan denemelerin art arda gelmesiyle gerçekleştirilen ve otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Günümüzdeki uygulamalarda ayırık denemeli öğretim yanlışsız öğretim formatında yürütülmektedir. Bu doğrultudaki öğretimin aşamalarıysa şöyledir (Ferraioli, ve diğ., 2005; Ghezzi, 2007; Kırcaali-İftar, 2007; Smith, 2001; Steege ve diğ., 2007): (a) Öncül: Çocuğa, uyarın ve yönerge sunulur, (b) İpucu: Öğretmen çocuğun doğru tepki vermesini sağlamak amacıyla ipucu sunar, (c) Hedef davranış: Öğrenci, çeşitli tepkiler verir. Bunlar, doğru ya da yanlış tepkilerdir. Öğrenci tepkisiz de kalabilir, (d) Sonuç: Öğretmen öğrencinin tepkisine çeşitli tepkilerde bulunur. Örneğin; doğru tepkisini çeşitli pekiştiricilerle pekiştirilir. Yanlış tepkiyse, görmezden gelinir ya da düzeltilir, (e) Denemeler arası süre: Yeni bir denemeye geçmeden önce 1-6 saniye beklenir. Örneğin, Tarık'a alıcı dil becerilerinden bir tanesi olan "alkış yapma" öğretilirken önce "alkış" yönergesi sunulmuştur. Öğrencinin elleri tutulup alkış yaptırılarak fiziksel ipucu verilmiştir. Zaman içinde, bu ipucu aşamalı olarak azaltılarak, ortadan kaldırılmıştır. Öğrencinin doğru tepkisi yiyecek ve sosyal (aferin vb.) pekiştiricilerle pekiştirilmiştir. Yanlış tepkisinde veya tepki vermediğinde görmezden gelinmiştir. Yeni bir denemeye geçmeden önce de 1-6 saniye beklenmiştir.

Doğal öğretim yöntemleri, özellikle iletişim, sosyal etkileşim ve dil becerilerinin kazandırılmasında kullanılmaktadır. Ayrıca, öğrenilmiş becerilerin kalıcılığını ve genellemesini sağlamak için de önerilmektedir. Doğal öğretim yöntemlerinden bir tanesi olan fırsat öğretiminde yapılandırılmamış öğretim ortamlarında, çocuğun bir pekiştiric elde etmek için iletişim girişimlerinde bulunmasıyla denemeler başlamaktadır. Öğretmen çocuğun bu girişimini kabul etmekte ve daha üst düzeyde bir iletişimsel davranış beklemektedir. Çocuğun beklenen davranışı sergilemesi için gerekli ipuçlarını sunmakta ve çocuğun doğru tepkisini pekiştirmektedir. (Corsello, 2005; Diken, 2007b; Kırcaali-İftar, 2005; Weiss, 2005). Örneğin, Tarık'ın topu almak istemesi için, nesnenin adını (top) söylemesi hedeflenmiştir. Çocuğun topu işaret parmağıyla göstermesi şeklindeki iletişimsel girişimiyle denemeler başlamıştır. Çocuktan daha üst düzeyde bir iletişimsel davranış olan, "top" demesi beklenmiştir. Doğru tepkide bulunursa "top" verilmiş ve davranışı sözel olarak pekiştirilmiştir.

Bu öğretim yöntemlerine dayalı olarak, OÇİDEP'de olduğu gibi Tarık'a günde 45'er dakikalık iki ders olarak eğitimler sunulmuştur. İki ders arasında 15 dakikalık teneffüs süresi yer almıştır. Kırk beş dakikalık eğitim süresinde çok sayıda iki-beş dakikalık ayırık



denemeli öğretim sunumu ile bu sunumlar arasında bir-iki dakikalık oyun araları bulunmuştur. Oyun aralarında ve teneffüslerde çocuğun keyifli vakit geçirmesi için çocuğun sevdiği ve tercih ettiği oyunlarla etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Örneğin, çocuğun sevdiği şarkılar söylenmiştir. Ayrıca, çocuğun iletişimsel girişimleri değerlendirilmeye çalışılarak, iletişimsel davranışların gelişmesi hedeflenmiştir. Örneğin, çocuk sevdiği kuklaları dolaptan alıp getirdiğinde, bu kuklalarla çeşitli oyunlar oynanmıştır. Çalışılan beceride üst üste en az iki kez beş denemenin beşinde (5/5) doğru tepki alınıp, edinim başlayınca genelleme çalışmalarına geçilmiştir. Ayrıca, daha önce çalışılmış becerilere de azalan oranlarda yer verilerek kalıcılık çalışmaları yapılmıştır. Öğrencinin var olan eğitim programındaki becerilerin edinim çalışmaları bittikten sonra, yeni eğitim programı hazırlanmıştır. Çalışılan programlar incelendiğinde ortalama olarak iki buçuk ayda bir yeni program hazırlandığı belirlenmiştir.

Eğitim sürecinde, günlük yaşantı içinde çalışılan becerilere yönelik etkinlikler yapmaları için aile ve bakıcıya yazılı ve sözel bilgi verilmiştir. Anne ve bakıcı derslere alınarak uygulamalı olarak nasıl çalışmalarını gerektiği gösterilmiştir. Öğrencinin dönem dönem sergilediği problem davranışlarla baş etmek için, uygulamalı davranış analizine dayalı davranış değiştirme ilkeleri kullanılmıştır. Özellikle, olumsuz davranışları görmezden gelinerek sönme kullanılmıştır. Bu uygulamayla birlikte çocuk, davranış repertuarında yer alan ya da alternatif olarak öğretilen uygun davranışı gerçekleştirdiğinde pekiştirilerek, ayrımlı pekiştirme uygulanmıştır. Örneğin, çocuk oyuncakını istemek için ağladığında görmezden gelinmiştir. Ancak, “ver” dediğinde, oyuncak verilerek bu davranışı pekiştirilmiştir. Kapı ve elektrik düğmelerini açma ve kapama şeklindeki kendini uyarıcı davranışları için de, davranış oluşmadan önce çeşitli önlemler alınmaya çalışılmıştır. Örneğin, aile ve bakıcıdan, çocuğun gün içinde boş kalmaması sağlanarak, olabildiğince işlevsel ve/veya sevdiği etkinliklerle, oyuncaklarla meşgul edilmesi ve bu davranışlarının pekiştirilmesi istenmiştir. Eğitimlerde de bu konuya dikkat edilmiştir. Ayrıca, bu tür davranışın sosyal olarak kabul edilebilir halini yapmasına izin verilmiştir. Örneğin, odaya girerken kapıyı onun açması ve kapaması sağlanmıştır ya da bir kez ışığı açıp kapamasına izin verilmiştir (Ferraioli ve diğ., 2005; Kırcaali-İftar, 2007; Lovaas, 2003).

#### *Çocuktaki değişimler*

Çocuğun bir yıl boyunca aldığı eğitim sürecindeki gelişimini inceleme üzere bireyselleştirilmiş eğitim programları ve veri kayıt formları gözden geçirildiğinde, hedeflenen becerilerde ilerlediği görülmüştür. Bu doğrultuda, yeni becerilerin yer aldığı programların hazırlanıp, uygulandığı belirlenmiştir. Örneğin; Haziran 2009’da uygulanmaya başlanan ilk eğitim programında iletişim ve dil becerileri alanında sadece sözel olmayan ifade becerileriyle ilgili hedefler yer alırken (örneğin, dikkatini yöneltme, sıra alma, jestle by by yapma), iki ay sonraki programında daha üst becerilerin çalışılmaya başlandığı görülmüştür. Örneğin, tek kelimeyle sorulan sorulara cevap verme ve nesne vb. isteme yer alan becerilerdendir. Ocak 2010 tarihinde uygulanmaya başlanan programındaysa, iki-üç kelimelik cümleler kurarak kendini ifade etmesine yönelik hedeflerin yer aldığı görülmektedir. Mayıs 2010 tarihli programına bakıldığında; duygularını ifade etmeye, çeşitli sorulara cevap vermeye (nerede, nasıl,

vb.), üç ve daha fazla kelimelerle oluşturulmuş cümleler kurmaya yönelik hedefler görülmektedir. Bu programında, bir gününü anlatma, dilbilgisi kullanımı gibi üst düzeyde ifade edici dil becerilerine yönelik hedefler de yer almaktadır. Ayrıca, aynı programda çocuğun iletişim başlatma davranışlarını arttırmak amacıyla, ayrı denemeli öğretimlerden ziyade, fırsat öğretimine ağırlık verilmesi not edilmiştir. Bunların dışında, Haziran 2009'daki ilk programında, oyun ve toplumsal becerilere ilişkin sadece OÇİDEP müfredatından alınmış olan yapboz yapma, şekil kutusuna şekil atma ve araba sürme becerilerinin yer aldığı görülmektedir. Ocak 2010 tarihindeki programındaysa, evcilik oyunu gibi senaryolu oyunların ve çeşitli top oyunlarının öğretiminin hedeflendiği görülmüştür. Mayıs 2010 tarihindeki programındaysa, akranlarla oynanabilecek grup oyunlarının, kurallı oyunların, saklambaç gibi bilinen çocuk oyunlarının öğretiminin ve bu oyunların çevresindeki akranlarla oynanmasının sağlanmasının hedeflendiği belirlenmiştir.

Ek olarak, OÇİDEP müfredatından alınan becerilerde de geliştiği ve düzenli olarak yeni becerilere ve üst programlara geçildiği görülmektedir. Örneğin, ilk bir-iki ay boyunca, OÇİDEP müfredatından sadece temel taklit, temel eşleme ve temel alıcı dil becerileri çalışılmıştır. İlerleyen aylardaki programlarındaysa; nesneyi adını söyleyerek belirleme, eylemi adını söyleyerek belirleme, renk, şekil ve boyut kavramları gibi üst düzey becerilerin öğretimine geçildiği görülmüştür.

Aileyle gerçekleştirilen görüşme notlarında da, çocuğun eğitimden faydalandığını ve gelişiminin olumlu yönde ilerlediğini gösterir nitelikte ifadeler söz konusudur. Örneğin; aile eğitim başladıktan bir ay sonraki görüşmede “göz kontağı arttı, çevreye ve bizlere olan dikkati arttı. Kelime kullanımı başladı. Kapı ve elektrik düğmelerine takıntısı çok azaldı” ifadelerini kullanmıştır (01/07/2009 tarihli aile görüşmesi). Eğitim başladıktan üç ay sonra, 13/09/2009 tarihindeki görüşmedeyse aile, çocuğun sözel olarak iletişim kurmaya başladığını, kendisini ifade etmeye başladığını ve doktorun gelişmeleri olumlu olarak değerlendirdiğini belirtmişlerdir. Bir arkadaşıyla kısa süreli de olsa oynamaya başladığını ve yönergeleri çok rahat yerine getirmeye başladığını da eklemiştir. Bir başka görüşmedeyse aile, çocuğun tüm gelişim alanlarında neredeyse normal gelişen bir çocuk gibi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, çocuğun iletişim başlatıp, sürdürerek karşılıklı etkileşimde bulunmaya başladığını eklemiştir (12/03/2010 tarihli aile görüşmesi). Haziran 2010'da gerçekleştirilen görüşmedeyse aile çocuğun gelişiminin olumlu olduğunu, akranlarıyla daha rahat iletişim kurabildiğini, espriler yapmaya başladığını ve kendisini cümlelerle ifade ettiğini belirtmiştir. Ancak, bu toplantıda, çocuğun son bir ayda çeşitli olumsuz davranışlar sergilediği ve bu konuda ailenin zorlandığı saptanmıştır. Bu durumun, çocuğun mayıs ayında başladığı yuvaya uyum sürecinde yaşadığı zorluklarla ilişkili olabileceği düşünülmüştür. Yuva Haziran ayında tatil olduğu için, Eylül ayında yuvaya ve aileye gerekli desteğin sunulmasına karar verilmiştir. Aileye de, önceki bölümde anlatılan, davranış yönetimiyle ilgili bilgiler tekrar sunulmuştur.

Çocuğun performansını değerlendirmek amacıyla yapılan OÇİDEP-İZ'in sonuçları, bir yıl içinde tüm becerilerde ilerlemeyi göstermektedir (Bakınız, Tablo 1). Bunların dışında, çocuğun psikiyatristinin yazara e-posta yoluyla ilettiği raporlar bu bulguları

destekler niteliktedir. Örneğin, psikiyatrist 09/09/2009 tarihinde, çocuğun eğitime olumlu bir şekilde cevap verdiğini bildirmiştir. Özellikle iletişim ve dil alanı başta olmak üzere tüm gelişim alanlarında dikkat çekici ve olumlu ilerlemelerin olduğunu vurgulamıştır. Mart ayında tekrar kontrol için gittiğindeyse, dil gelişimi ve zeka açısından ilerlemenin tatmin edici olduğunu belirtmiştir. Ancak, halen çocukta kendiliğinden, karşılıklı ve akıcı bir etkileşimin olmadığı ve tekrarlayıcı hareketlerin bir süre daha devam edeceğini bildirmiştir. Bunlara rağmen, aldığı özel eğitim uygulamasının gelişimsel açıdan çocuğun ilerlemesini sağlar ve otizm riskini azaltır nitelikte olduğunu vurgulamıştır (08/03/2010- psikiyatristin yazara gönderdiği rapor).

Tablo 1  
OÇİDEP-İZ Sonuçları

	BD*	3. ay	6. ay	9. ay	12. ay
Eşleme	1/5	5/5	5/5	5/5	5/5
Taklit	0/5	5/5	5/5	5/5	5/5
Alıcı Dil	3/5	5/5	5/5	5/5	5/5
İfade Edici Dil	0/5	2/5	3/5	5/5	5/5

\*BD: Başlama Düzeyi

Son olarak, bu çalışmanın kapsamadığı Haziran ayından sonra, 27 Ağustos 2010 tarihinde aile ve çocukla birlikte, çocuğun okul öncesi eğitime başlayacağı yuvayla görüşülmüştür. Bu görüşmede, yuvanın müdür yardımcısına, psikoloğuna ve çocuğun öğretmenine çocukla ilişkin bilgiler sunulmuştur. Yuvada gerçekleştirilecek olası davranış problemlerine yönelik alınabilecek önlemler (örneğin, sınıftaki yardımcı öğretmenin ilk haftalarda çocuğa daha fazla destekte bulunması, zaman içinde bu desteğin azaltılması, okul açılmadan önce sınıf öğretmenin uyum sağlamaya yönelik çalışmalar yapması, vb.) üzerinde görüş birliğine varılmıştır. Bu konularla ilişkili yazılı bir belge okula ve çocukla Ağustos ayından itibaren çalışmaya başlayan yeni eğitimciye-posta aracılığıyla gönderilmiştir.

Ayrıca, öğrenciyle bire-bir çalışmanın bırakıldığı Ağustos ayından sonraki durumuna ilişkin bilgi almak için 27 Eylül 2010 tarihinde ailenin evinde bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede, çocukla değerlendirme amaçlı çeşitli çalışmalar yapılmıştır ve çocuk gözlenmiştir. Yapılan değerlendirmede, çocuğun en son programında çalışılmış olan ve Temmuz sonunda edinimleri başlamış olan beceriler tekrar değerlendirilmiştir. Hedef becerilerin edinimlerinin devam ettiği belirlenmiştir. Ayrıca; çocuğun Temmuz ayında gerçekleştirilen değerlendirme kapsamlı çalışmaya göre, daha rahat sohbet etmeye başladığı, yazarın sorduğu soruların çoğunluğuna cevap verdiği dikkat çekmiştir. Oyun ya da sohbet başlatmak için iletişim girişimlerinde artış gözlenmiştir. Ancak, karşılıklı konuşma, göz kontağının sürekliliği, iletişim girişimleri başlatma, kendi istediği etkinlikleri sürdürme konusunda ısrarcılık konularında çalışmaların devam etmesi gerektiği düşünülmüştür. Yeni eğitimciye bu veriler iletilmiştir. Ayrıca; anne, baba ve bakıcı çocukta oldukça olumlu gelişmelerin olduğunu belirtmişlerdir. Her ne kadar halen çalışılması gereken konular olduğunu bilseler de, bir yıl öncesinde hiç umut etmedikleri gelişmelerin söz konusu olduğunu bildirmişlerdir.

Ayrıca, bir hafta önce başladığı yuvada herhangi bir sorun yaşanmadığını eklemişlerdir. Bu ziyarette ayrıca, çocuk üç yaşından küçük olduğu için eğitim başlangıcında yapılmamış olan Otizm Davranış Kontrol Listesi (ABC) uygulanmıştır. Krug, Arick ve Almond (1993) tarafından geliştirilmiş olan araç; otizmi değerlendirme, tanılama, otizm belirtileri taşıyan bireyleri saptama, eğitim planlama ve değerlendirme amaçlarına yönelik olarak kullanılmaktadır (Akt.: Irmak-Yılmaz, Sütçü-Tekinsav, Aydın ve Sorias, 2007). Türkiye için geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ebeveyn ya da öğretmenler tarafından doldurulabilen ABC, 58 maddeden oluşmaktadır ve alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 159'dur. Kesme puanı 39 olarak belirlenmiştir (Irmak-Yılmaz ve diğ., 2007). Anne tarafından doldurulan ABC sonucunda Tarık'ın toplam puanı 23 olarak hesaplanmıştır. Değerlendirme aracının kesme puanının, otizme özgü özellikleri taşıyan kişileri olabildiğince geniş bir aralıkta belirlemek amacıyla, orijinal ölçekten oldukça düşük tutulması da göz önüne alındığında bu puan dikkat çekicidir. Her ne kadar eğitim başlangıcında değerlendirme yapılmamış olsa da, bu puan otizm için yüksek risk taşıdığı için eğitime yönlendirilen bu çocuğun otizm riskinin azalmış olduğunu düşündürmektedir.

#### *Çocuğun son durumu*

Bu çalışmada katılımcının ilk bir yılına ilişkin bilgiler yer almıştır. Katılımcı Kasım 2011 tarihi itibarıyla 4 yaş 8 aylıktır. Halen yönlendirilmiş olduğu eğitimcisiyle çalışmaktadır. Kurum ortamında haftada bir kez bir saat sunulan özel eğitim desteği, beş ay önce 15 günde bir düşürülmüştür. Evdeki eğitimi ise haftada iki saat olarak devam etmektedir. Öğrenciyle çalışan eğitimciler, akademik, motor, toplumsal ve özbakım becerilerinde akranlarıyla aynı düzeyde olduğunu bildirmişlerdir. Kendini uyarıcı davranışlarınsa bulunmadığını eklemişlerdir. Ayrıca, öğrencinin konuşma, iletişim ve sosyal becerilerinde önemli gelişmeler olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, öğrencinin kendisiyle ve deneyimleriyle ilgili sorulara akıcı bir şekilde cevap verebildiğini, duygularını ifade edip, diğerlerinin duygularını anlayabildiğini, neden-sonuç ilişkisi kurabildiğini aktarmışlardır. Katılımcının bu gelişmelerine rağmen, akranlarıyla birlikte ve özellikle ilk girdiği ortamlarda sosyal ve iletişimsel güçlükler yaşadığını da belirtmişlerdir. Aile de, aynı gelişmeleri Eylül 2011 ayında kendileriyle gerçekleştirilen bir görüşmede vurgulamıştır. Bu görüşmede katılımcıda belirtilen değişimler araştırmacı tarafından da gözlenmiştir. Bu bilgilerin dışında öğrencinin bir okul öncesi kurumda tam zamanlı eğitim alabilmesi için gerekli çalışmaların gerçekleştirildiği de belirtilmiştir.

#### Tartışma ve Öneriler

Bu vaka sunumunda, otizm spektrum bozukluğu için yüksek risk taşıyan bir çocuğa sunulan eğitimin ilk bir yılına ilişkin bilgiler aktarılmıştır. Ayrıca, süreç boyunca toplanan nitel ve nicel nitelik taşıyan veriler doğrultusunda çocuğun gelişimine ilişkin çıktılar sunulmuştur.

Katılımcı çocuğa, otizm spektrum bozukluğu için risk altında olan ya da erken dönemde bu tanıyı almış pek çok çocukta önemli gelişmeleri sağladığı bilimsel araştırmalarca

desteklenen uygulamalı davranış analizine dayalı bir eğitim sunulmuştur (Anderson ve Romanczyk, 1999; Chance, 2006; Heflin ve Alaimo, 2007; Kırcaali-İftar, 2007; Ryan, ve Hemmes, 2005; Leblanc ve diğ., 2005; Ogletree ve Thomas, 2001; Santrock, 2004; Scheuermann ve Webber, 2002, Zachor ve diğ., 2007). Ayrıca, bu yöntemlerin farklı kullanımlarıyla oluşturulmuş erken yoğun davranışsal uygulamalara ilişkin bir Türkçe program olan OÇİDEP'in müfredat, değerlendirme aracı gibi unsurlarından faydalanılmıştır (Güleç-Aslan ve diğ., 2009; Kırcaali-İftar, 2007). Eğitim, bir ekip tarafından, aile ve çocuğun bakıcısının da eğitim sürecine katılımının sağlanmasıyla sürdürülmüştür. Eğitim sürecinde, alan uzmanı ve çocuğun psikiyatristiyle de çocuğun gelişimi ve eğitimin planlanması hakkında iletişim halinde olunmuştur.

Süreç boyunca toplanan verilere dayalı bulgular, çocuğun eğitim boyunca öğretilmesi hedeflenen becerilerde ilerlediğini ve performansının arttığını göstermiştir. Ayrıca, otizm belirtilerinin yoğunluğunun ve davranış sorunlarının azaldığı yönünde bulgular göze çarpmaktadır. Bu doğrultuda, Tarık'ın sunulan eğitimden faydalanarak, olumlu yönde bir gelişim gösterdiği söylenebilir. Bu sonuçlar, çocuğun erken dönemde aldığı uygulamalı davranış analizine dayalı eğitimin etkisiyle açıklanabilir. Alanyazında da, bu çocuklara sunulan uygulamalı davranış analizine dayalı eğitimlerin, çocukların gelişimlerinde kalıcı değişimleri sağladığı vurgulanmaktadır (örneğin, Eldevik, ve diğ., 2009; Fenske, ve diğ., 1985; Green ve diğ., 2002; Harris ve Delmolino, 2002; Lovaas, 2003; Sutura ve diğ., 2007; Steege ve diğ., 2007). Çocuğun programı hazırlanırken, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların yetersizlik alanlarındaki becerilere yer veren OÇİDEP müfredatından faydalanılması da değişimlerde rol oynamış olabilir. Olumlu gelişimsel çıktılarda, çocuğun ailesine ve bakıcısına sunulan eğitsel danışmanlığın ve aileyle bakıcının eğitimi destekleyici tutumlarının fonksiyonu olabilir. Son olarak, çocukla çalışan uzmanların işbirlikli çalışmalarının da gelişimi desteklemiş olabileceği düşünülmektedir. Nitekim, alanyazında da, ailenin eğitim sürecine katılımının, işbirlikli bir ekibin, aileye sunulan hizmetlerin sunulan erken eğitimin etkili olmasında önem taşıdığı bildirilmektedir (Craig, Simpson ve Clark, 2007; Harris ve Delmolino, 2002; Green ve diğ., 2002; Simpson, 2004; Sucuoğlu, 2009).

Bulguların; uygulamalı davranış analizi alanındaki araştırma bulgularıyla tutarlı olması, yazarın öznel gözlemlerinin ve kendisinin gerçekleştirdiği değerlendirmelerin diğer verilerle (örneğin, eğitimden bağımsız psikiyatristin raporları) desteklenir nitelikte olması, katılımcının bir yıl boyunca aldığı eğitimin, devam ettiği diğer uygulamalardan (duyu bütünlemesi ve oyun saati) daha fazla olması verilen eğitimin, olumlu sonuçlarda katkısı olmuş olabileceğini düşündürmektedir. Ancak, bu çalışma deneysel araştırma niteliğinde olmadığından, eğitsel çıktılarının sunulan eğitimin sonucu olduğuna yönelik bir neden-sonuç ilişkisinden bahsedilemez. Bunun dışında, OÇİDEP-İZ uygulamalarında gözlemciler arası güvenilirlik çalışmasının yapılmamış olması da önemli bir sınırlılıktır.

Bu vaka sunumunun özellikle otizm için risk taşıyan çocukların gelişimlerinde erken yönlendirme ve erken eğitimin önemine dikkat çekeceği düşünülmektedir. Ayrıca, Türkiye'de uygulamalı davranış analizine dayalı eğitimleri inceleyen sınırlı sayıda araştırma olması ve vaka sunumu olmaması göz önüne alındığında, bu çalışma, bu tür

bir eğitimin nasıl sunulabileceği konusunda uzmanlara ve ailelere yol gösterici olabilir. Bunların dışında, bu vaka sunumunun teorik bilgilerin uygulama ortamlarında nasıl kullanılabilceğini göstererek teori ve uygulama arasında bir köprü görevi görmesi beklenmektedir. Bu çalışmanın, alanda çalışan uygulamacıları uygulamalarını ayrıntılı bir şekilde betimledikleri çalışmaları yayımlamaları konusunda da cesaretlendirebileceği de öngörülmektedir. Son olarak, yoğun davranışsal eğitime özgü bir program olan OÇİDEP'in müfredatının sınırlı saatlerde sunulan eğitimlerde nasıl kullanılabilceğine yönelik fikir verebileceği de söylenebilir.

Vaka sunumlarının gelecek araştırmalara ışık tutma yönündeki fonksiyonu göz önüne alındığında, ileride bu tür eğitim uygulamalarının sürecine ve etkilerine ilişkin derinlemesine analizlerin yapıldığı nitel araştırmaların gerçekleştirilmesinin alana önemli katkılar getirebileceği söylenebilir. Ayrıca, deneysel araştırma yöntemleri kullanılarak bu tür eğitimlerin etkililik ve verimliliğine yönelik araştırmaların yapılması da önem taşımaktadır.

## Kaynaklar

- Altunel, M. (2007). *Otistik özellik gösteren öğrencilere soru cevaplama becerilerinin öğretiminde küçük grup düzenlemesi ile sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akmanoğlu-Uludağ, N. ve Batu, S. (2005). Teaching relative names to children with autism using simultaneous prompting. *Education and Education in Developmental Disabilities*, 40, 401-410.
- Anderson, R. S. ve Romanczyk, G. R. (1999). Early intervention for young children with autism: Continuum-based behavioral models. *JASH*, 24, 162-173.
- Birkan, B. (2009). Erken çocukluk eğitimi. A. G. Akçamete (Ed.). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 141-168). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Birnbrauer, S. J. ve Leach, J. D. (1993). The Murdoch Early Intervention Program after 2 years. *Behaviour Change*, 10, 63-74.
- Boyd, D. R. ve Corley, J. M. (2001). Outcome survey of early intensive behavioral intervention for young children with autism in a community setting. *Autism*, 5, 430-441.
- Bryson, E. S., Rogers, S. J. ve Fombonne, E. (2003). Autism spectrum disorders: early detection, intervention, education, and psychopharmacological management. *Canada Journal of Psychiatry*, 48, 506-516.
- Butter, M. E., Mulick, A. J. ve Metz, B. (2006). Eight case reports of learning recovery in children with pervasive developmental disorders after early intervention. *Behavioral Interventions*, 21, 227-243.
- Chance, P. (2006). *First course in applied behavior analysis*. Long Grove, IL.: Waveland. Cohen, Amerine-Dickens ve Smith.
- Cohen, H., Amerine-Dickens, M. ve Smith, T. (2006). Early intensive behavioral treatment: replication of the UCLA Model in a community setting. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 27, 145-155.
- Cooper, O. J., Heron, E. T. ve Heward, L.W. (1987). *Applied behavior analysis*. Columbus: O.H.: Merrill
- Corsello, M. C. (2005). Early intervention in autism. *Infants and Young Children*, 18, 74-85.
- Craig, R.F., Simpson, L. R., & Clark, M. D. (2007). *Parents and families of children with disabilities. Effective school-based support services*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Çuhadar, S. (2008). *Resimli etkinlik çizelgeleri ile sunulan öğretim sürecinin otistik özellikler gösteren çocukların serbest zaman becerilerini öğrenmeleri üzerindeki etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi: Eskişehir: A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dawson, G. (2008). Early behavioral intervention, brain plasticity, and the prevention of autism spectrum disorder. *Development and Psychopathology*, 20, 775–803.

- Dib, N. ve Sturmey, P. (2007). Reducing student stereotypy by improving teachers' implementation of discrete-trial teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, 339-343.
- Diken, İ.H. (2007b). *Okulöncesi çocuklar için doğal ortamlarda öğretim teknikleri: Örnek olaylarla ve resimlerle zenginleştirilmiş anne-baba ve eğitimci el kitabı*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E. ve Eldevik, S. (2002). Intensive behavioral treatment at school for 4- to 7-year-old children with autism. *Behavior Modification*, 26, 49-68.
- Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E. ve Eldevik, S. (2007). Outcome for children with autism who began intensive behavioral treatment between ages 4 to 7: A comparison controlled study. *Behavior Modification*, 31, 264-278.
- Eldevik, S., Hastings, P. R., Hughes, C. J., Jahr, E., Eikeseth, S. ve Cross, S. (2009). Meta-analysis of early intensive behavioral intervention for children with autism. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(3): 439-450.
- Fenske, E.C., Zalenski, S., Krantz, P.J., ve McClannahan, L.E. (1985). Age at intervention and treatment outcome for autistic children in a comprehensive intervention program. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 5, 49-58.
- Ferraioli, S., Hughes, C. ve Smith, T. (2005). A model for problem solving in discrete trial training for children with autism. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 2, 224-246.
- Fovel, T. J. (2002). *The ABA program companion, organizing quality programs for children with autism and PDD*. New York, USA: DRL Books Inc.
- Ghezzi, M., P. (2007). Discrete trials teaching. *Psychology in the Schools*, 44(7), 667-679.
- Green, G., Brennan, C. L. ve Fein, D. (2002). Intensive behavioral treatment for a toddler at high risk for autism. *Behavior Modification*, 26, 69-102.
- Green, N. B. ve Johnson, D.C. (2000). Writing patient case reports for peer-reviewed journals: secrets of the trade. *Journal of Sports Chiropractic and Rehabilitation*, 14(3), 51-59.
- Guralnick, M, J. (2000). Second-generation research in the field of early intervention. M. J. Guralnick (Ed.). *The Effectiveness of Early Intervention* (s. 3-20). Baltimore: Brookes.
- Gül, S.,O. ve Diken, İ., H. (2009). Erken çocuklukta özel eğitime ilişkin Türkiye'de gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarının gözden geçirilmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 1, 46-78.
- Güleç-Aslan, Y. (2008). *Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) Ev Uygulaması Sürecinin ve Sonuçlarının İncelenmesi*. Doktora Tezi: Eskişehir: A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güleç-Aslan, Y., Kırcaali-İftar, G., & Uzuner, Y. (2009). Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) Ev Uygulamasının Bir Çocukla İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-25.



- Güven, G. ve Efe Azkeskin (2010). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. İ.H. Diken (Ed.). *Erken çocukluk eğitimi*, (s. 2-50). Ankara: PEGEM.
- Harris, L. S. ve Delmolino, L. (2002). Applied behavioral analysis: Its application in the treatment of autism and related disorders in young children. *Infants and Young Children, 14*, 11-17.
- Harris, L. S. ve Handleman, S. J. (2000). Age and IQ at intake as predictors of placement for young children with autism: A four- to six-year follow-up. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*, 137-142.
- Heflin L. J. ve Alaimo, D. F. (2007). *Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices*, Columbus, Ohio: Pearson.
- Irmak-Yılmaz, T., Y, Sütçü-Tekinsav, S, Aydın A. ve Sorias O (2007). Otizm Davranış Kontrol Listesinin Geçerlik ve Güvenirliğinin İncelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 14*, 13-23.
- Kırcaali-İftar, G. ve Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: TürkPsikologlar Derneği Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. (2005). *Otistik özellik gösteren çocuklara iletişim becerilerinin Kazandırılması*, İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama.
- Kırcaali-İftar, G. (2006). *Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİDEP)*. Yayınlanmamış eğitim semineri notları.
- Kırcaali-İftar, G. (2007). *Otizm spektrum bozukluğu*. İstanbul: Daktylos Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. (2007). *Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı izleme aracı (OÇİDEP-İZ)*. Yayınlanmamış Değerlendirme Aracı.
- Leblanc, M-P, Ricciardi, N. J. ve Luiselli, K. J. (2005). Improving discrete trial instruction by paraprofessional staff through an abbreviated performance feedback intervention. *Education and Treatment of Children, 28*, 76-82.
- Lovaas, O. I. (1981). *Teaching developmentally disabled children: The me book*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*, 3-9.
- Lovaas, O. I. (2003). *Teaching individuals with developmentay delays: Basic intervention techniques*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Luiselli, K. J., Cannon, O.B., Ellis, T. J. ve Sisson, W. R. (2000). Home-based behavioral intervention for young children with autism/pervasive developmental disorder. *Autism, 4*, 426-438.
- McEachin, J., Smith, T. ve Lovaas, O. (1993). Long-term outcome for children with autism who received early intensive behavioral treatment. *American Journal on Mental Retardation, 97*, 359-372.
- Merriam, B. S. (1998). *Qualitative research ans case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- National Research Council (2001). *Educating children with autism*. C. Lord ve P. McGee (Eds). Washington, DC: National Academy Press.
- Ogletree, B. T. ve Thomas, O. (2001). Application of ABA principles to general communication instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 16*(2): 102-110.

- Perera, H, Weerasinghe, D., de Silva, Y I P, Weliwatta, P. ve Dharmalatha, H N K (2007). Outcome of early intervention in infants at risk of developmental delay: a pilot study. *Sri Lanka Journal of Child Health*, 36, 48-2.
- Perry, R., Cohen, I. ve DeCarlo, R. (1995). Case study: Deterioration, autism, and recovery in two siblings. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34, 232-237.
- Ramey, C. T., Campbell, F. A., Burchinal, M., Skinner, M. L., Gardner, D. M., ve Ramey, S. L. (2000). Persistent effects of early intervention on high-risk children and their mothers. *Applied Developmental Science*, 4, 2-14.
- Reichow, B ve Wolery, M. (2009). Comprehensive synthesis of early intensive behavioral interventions for young children with autism based on the UCLA young autism project model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 23-41.
- Rosenwasser, B. ve Axelrod, S. (2001). The contributions of applied behavior analysis to the education of people with autism. *Behavior Modification*, 25, 671-677.
- Ryan, S. C. ve Hemmes, S. N. (2005). Post-training discrete-trial teaching performance by instructors of young children with autism in early intensive behavioral intervention. *The Behavior Analyst Today*, 6, 1-11.
- Ryan, B. J., Hughes, M. E., Katsiyannis, A., McDaniel, M., ve Sprinkle, C. (2011). Research-based educational practices for students with autism spectrum disorders. *Teaching Exceptional Children*, 43(3): 56-64.
- Sallows, O. G. ve Graupner, D. T. (2005). Intensive behavioral treatment for children with autism: four-year outcome and predictors. *American Journal On Mental Retardation*, 110, 417-438.
- Santrock, W. J. (2004). *Educational psychology*. Boston: McGraw Hill.
- Scheurmann, B., & Webber, J. (2002). *Autism teaching does make a difference*. Wadsworth Group, Canada.
- Sheinkopf, J. S. ve Siegel, B. (1998). Home-Based behavioral treatment of young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 15-23.
- Simpson, R.L. (2001). ABA and students with autism spectrum disorders: Issues and considerations for effective practice. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16, 68-71.
- Smith, T. (2001). Discrete trial training in the treatment of autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16, 86-92.
- Smith, T., Buch, A. G. ve Gamby, E.T. (2000). Parent-directed, intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 21, 297-309.
- Smith, T, Groen, D. A. ve Wynn, W. J. (2000). Randomized trial of intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. *American Journal on Mental Retardation*, 105, 269-285.
- Steege, W. M., Mace, C. F., Perry, L. ve Longenecker, H. (2007). Applied behavior analysis: beyond discrete trial teaching. *Psychology in the Schools*. 44(1), 91-99.

- Stephens, E. C. (2005). Overcoming challenges and identifying a consensus about autism intervention programming. *The International Journal of Special Education*, 20, 35-49.
- Stoelb, M., Yarnal, R., Miles, J., Takahashi, N. T., Farmer, E. J. ve McCathren, B. R. (2004). Predicting responsiveness to treatment of children with autism: A retrospective study of the importance of physical dysmorphology. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19, 66-77.
- Sucuoğlu, B. (2009). *Zihinsel engellilerin eğitimi*. B. Sucuoğlu (Ed.). Zihin engelliler ve eğitimi (s. 202-236). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sutera, S., Pandey, J, Esser, E. L., Rosenthal, M. A., Wilson, L. B., Barton,, M, Green, J, Hodgson, S, Robins, D. L., Dumont-Mathieu, T, Fein, D. (2007). Predictors of optimal outcome in toddlers diagnosed with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 98-107.
- Tekin, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2001). *Özel eğitimde yanlısız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Volkmar, F.R., Lord, C., Bailey, A., Schultz, R.T. ve Klin, A. (2004). Autism and developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 45(1). 135-170.
- Weiss, J. M. (2005). Comprehensive ABA Programs: Integrating and evaluating the implementation of varied instructional approaches. *The Behavior Analyst Today*, 6, 249-256.
- Wolery, M., Bailey, B. D. ve Sugai, M. G. (1988). *Effective teaching principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students*. Boston: Allyn and Bacon.
- Woods, J. J. ve Wetherby, A. M. (2003). Early identification of and intervention for infants and toddlers who are at risk for autism spectrum disorder. *Language, Speech, and Hearing Services Schools*. 34, 180-193.
- Zachor, A.D., Ben-Itzhak, E., Rabinovich, A-L ve Lahat, E. (2007). Change in autism core symptoms with intervention. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1(4), 304-317.