
OTİSTİK ENGELLİLER EĞİTİMİ

Editör: Dr. Öğr. Üyesi Murat BALCI

OTİSTİK ENGELLİLER EĞİTİMİ

Editör

Dr. Öğr. Üyesi Murat BALCI

yaz
yayınları

2024

OTİSTİK ENGELLİLER EĞİTİMİ

Editör: Dr.Öğr.Üyesi Murat BALCI

© YAZ Yayınları

Bu kitabın her türlü yayın hakkı Yaz Yayınları'na aittir, tüm hakları saklıdır. Kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı Kanun'un hükümlerine göre, kitabı yayınlayan firmanın önceden izni alınmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

E_ISBN 978-625-6171-11-4

Ekim 2024 – Afyonkarahisar

Dizgi/Mizanpaj: YAZ Yayınları

Kapak Tasarım: YAZ Yayınları

YAZ Yayınları. Yayıncı Sertifika No: 73086

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar/AFYONKARAHİSAR

www.yazyayinlari.com

yazyayinlari@gmail.com

info@yazyayinlari.com

İÇİNDEKİLER

Otizm ve Otistik Çocukların Eğitimi.....1

Murat BALCI

Otizm ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı.....14

Nergis RAMO AKGÜN, Adem ŞAHİN

"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir."

OTİZM VE OTİSTİK ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ

Murat BALCI¹

1. GİRİŞ

Otizm (otizm spektrum bozukluğu) yaşamın ilk üç yılında ortaya çıkan, istatistiksel verilere göre erkek çocuklarda kız çocuklarına oranla daha fazla görülen, toplumsal ve iletişimsel sorunlara yol açan yaygın gelişimsel bir bozukluktur (Şener & Özkul, 2013). Yukarıdaki tanımda ifade edilen “Yaygın Gelişimsel Bozukluk” (pervasive developmental disorderssosyal) özellikle çocukluğun ilk yıllarından itibaren görülmeye başlayan çocuğun sosyalleşmesini önleyen, bunla birlikte iletişimsel, zihinsel, bilişsel ve dilsel gelişimin yanı sıra motor gelişimini de olumsuz etkileyen nöropsikiyatrik bir bozukluk olarak ifade edilmektedir (Berrakçay, 2008). Otizm ve otistik terimi, bir asırdan uzun süredir devam eden önemli gelişmelerin ardından evrimleşmiştir. Otizm ve otistik, bebeklik ve yürümeye başlayan çocukluk yıllarında alışılmadık bir gelişim örüntüsünün gerçekleştiği heterojen, çok faktörlü, gelişimsel bir engelliliktir (Joon, Kumar & Parle, 2021). 2024 yılı verilerini baz aldığında otistik olarak ifade edilen bireylerin görülme oranı 44’de 1’dir. Başka bir ifade ile her 44 çocuktan birinin otizm spektrum bozukluğu tanısı aldığı söylenebilir (Maenner, 2021). Otizm spektrum bozukluğu sadece dönemsel olarak ya da geçiş evrelerinde görülen bir nöropsikiyatrik bozukluk olmayıp tanı alan çocukta yaşamı boyunca olumsuz etkilerle kendini gösterir (Çabuk, Özdemir & Töret, 2022).

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, muratbalci@aydin.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3898-8651.

2. OTİZMİN TARİHSEL GELİŞİM SÜRECİ

Otizm kelimesini ilk kez İsviçreli psikiyatrist Paul Eugen Bleuler kullanmıştır. Bleuler 1912'de American Journal of Insanity'de bu terimi kullanmaya başlayan ilk psikiyatrist olarak literatüre geçmiştir. Bleuler otizm kelimesini Yunanca autos kelimesinden esinlenerek türetmiştir ve autos kelimesi “kendi” anlamına gelmektedir. Ancak Bleuler bu ifadeyi şizofreninin çocukluk formunu tanımlamak için kullanmıştır. Sonrasında şizofreninin çocukluk formunu tanımlamak için kullandığı bu kavram ve bu kavramın özelliklerine ilişkin görüşlerini 1916 yılında yayınladığı “Psikiyatri Ders Kitabı”nı topladı ve bu kitap uzun yıllar boyunca otizm konundaki standardı belirledi (Blake, Hoyme & Crotwell, 2013). Bleuler'ın bu yaygın görüşünü Leo Kanner çürüttü. Leo Kanner 1943 yılında Sinirli Çocuk dergisinde “Duygusal Temasın Otizm Bozuklukları” makalesi otizme yeni bir bakış açısı kazandırdı (Kanner, 1943). Leo Kanner 1943 yılında yayınladığı çalışmasında tıbbi tanı almış 11 çocuktan bahsetmektedir. 2 ile 8 yaş arasında (8 erkek ve 3 kız) olan bu çocukların ortak özellikleri doğumdan itibaren tekrarlanan davranışlar sergilemeleri, diğer çocuklarla bir araya gelmeyerek yalnızlığı tercih etmeleri, sürekli olarak aynı nesnelere saplantı derecesinde ilgi duymaları, hep aynı alanlara ilgi göstermeleri, iletişimsizlik, ekolali ve hayal gücü eksikliğidir. Kanner bu ortak özellikleri gösteren çocukları çocukluk şizofrenisinden ayırarak bu çocukları otistik olarak tanımladı (Deisinger, 2011). Kanner 1943 yılında yayınladığı çalışmasının sonuçlarını temel alarak otizm olarak adlandırılan gelişimsel bozukluğun ağırlıklı olarak erkek çocuklarında görüldüğünü, bununla birlikte bu tanıyı almış çocukların aileleri ile yaptığı çalışma sonrasında da anne ve babalarının da çocukları gibi diğer insanlara karşı daha az ilgi duyan, bilime, edebiyata veya sanata ilgi duyan zeki ancak asosyal insanlar olarak tanımlamıştır. Ailelere yönelik olarak gerçekleştirdiği bu tanımlamadan yolla

çıkarak sonraki süreç içerisinde Kanner "buzdolabı annesi" terimini ortaya atmış ve uzun yıllar boyunca bu terim otistik çocuklarda görülen semptomların görülmesinde başlıca nedenlerden biri olarak kabul edilmesine yol açmıştır (Blake, Hoyme & Crotwell, 2013). Kanner'ın 1943 yılında gerçekleştirdiği akademik çalışmalar doğrultusunda 1944 yılında Avusturyalı bilim insanı Hans Asperger 6 ila 11 yaşları arasında dört çocuk ile yaptığı çalışmalar sonucunda "çocukluk çağı otistik psikopatisi" olarak adlandırdığı bir hastalıkla ilgili makaleyi kamuoyu ile paylaştı. Asperger'de Kanner gibi çocuklarda gözlemlendiği davranış değişikliklerinin bazılarının ailelerinde de gözlemlendiğini ifade ettiği çalışmasında gensel aktarımın söz konusu olabileceğinden bahsetti. Asperger'in Kanner'den farkı anne babalara karşı yaklaşımında daha pozitif bir tutum takınması ve erken tanı, tedavi ve eğitim yoluyla çocukların sahip oldukları potansiyelin ortaya çıkarılabileceği düşünesiydi (Deisinger, 2011). Bu çalışmalardan yaklaşık olarak 30 yıl kadar öncesinde Avusturyalı özel eğitmeni Theodore Heller 28 çocuk üzerinde yaptığı çalışmalarda bu çocukların yaşamlarının ilk iki yılında normal gelişim gösterirken 3 ila 4 yaşlarında birden bire gelişim geriliği gösterdiğini belirlemiş ve bu gelişim geriliğine "dementia infantilis" adını vermiştir. Ki günümüzde bu gelişim geriliği "çocukluk dezintegratif bozukluğu" veya "Heller sendromu" olarak adlandırılmaktadır. Heller göre bu gelişim bozukluğu teşhisinin konabilmesi için dil, sosyal beceriler, motor beceriler, oyun davranışı, bağırsak ve mesane kontrolü gelişim alanlarından en az ikisinde yetersizliğin oluşması gerekmektedir (Deisinger, 2011). 1959 yılına gelindiğinde Bruno Bettelheim otistik (9 yaşındaki Joey) bir çocukla ilgili yayınladığı makalesi otizmin bilim dünyasında tanınırlığını artırdı. Ancak Bruno Bettelheim Kanner'ın yolundan giderek otistik çocuklarda görülen belirtilerin nedenini sevgi, ilgi ve şefkatini çocuklarından esirgeyen ebeveynlerden kaynaklandığı belirterek Kanner'ın ortaya attığı "Buzdolabı Anne" fikrini benimsedi (Bettelheim,

1959). “Buzdolabı Anne” fikri 1970’lara kadar benimsenmiş olsa da özellikle 1970’lı yıllardan sonra otizmin nörolojik temelinin giderek daha iyi anlaşılmasıyla birlikte “Buzdolabı Anne” görüşünü benimseyen bilim insanlarının görüşleri geçerliliğini yitirdi (Blake, Hoyme & Crotwell, 2013). Teknolojik gelişimler ve bu gelişimlerin sağlık alanına yansımaları sonucunda özellikle de insan beyni konusunda daha ayrıntılı bilgilerin edinilmesi ile Bernard Rimland, Bettelheim ve onun gibi düşünenlere karşı çıktı. Bernard Rimland, otizmin nörolojik temeli bir rahatsızlık olduğunu belirten çalışmasını 1964’te yayınladı. Bernard Rimland bu çalışmasının ardından 1965 yılında Amerika Otizm Derneği’ni, 1967’de de Otizm Araştırma Enstitüsü’nü kurdu (Greydanus & Toledo-Pereyra, 2012). Tüm bu çalışmalar otizme neden olan etkenlerin genlerde aranması gerektiği görüşünün yaygınlaşmasını ve benimsenmesini sağladı. Bu dönemde özellikle 1977 yılında Susan Folstein ve Michael Rutter yaptığı çalışma oldukça ses getirdi. Çünkü bu çalışma otizmle ilgili ilk ikiz çalışmasıydı. Bu çalışma %82’lik bir gen aktarımının olduğunu gösterdi. 1977 yılında yapılan bu çalışmanın bir benzeri 1995’te Anthony Bailey tarafından tekrarlandı ve Susan Folstein ile Michael Rutter çalışmasını destekleyen sonuçlar elde edildi (Pickles, Bolton, Macdonald, Bailey, Le Couteur, Sim & Rutter, 1995). Tüm bu gelişimlerden sonra Aralık 2006 yılında Amerika Birleşik Devletleri tarafından 109-416 Kamu Yasası diğer adı ile Otizmle Mücadele Yasası onaylandı ve 2006 yılını takip eden beş yıl boyunca erken müdahale hizmetleri için 1 milyar dolar ayrılmasına karar verildi (Blake, Hoyme & Crotwell, 2013).

3. OTİZMİN NEDENLERİ

Otizm son derece karmaşık ve her geçen gün daha da önemli hale gelen bir beyin bozukluğudur. Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi verileri incelendiğinde her altmış sekiz çocuktan

birinin bir dereceye kadar otizmle tanısı aldığını gösteriyor. Otizmde süreci zorlaştıran en önemli şey, otizm için biyolojik bir tanı testinin olmamasıdır. Otizm tanısı davranışa dayanır ve şu an için mevcut tek tedavi yöntemi yoğun davranış terapisi (Amaral, 2017). Otizm nedenleri tam olarak bilinmemekle birlikte bu alanda yapılan çalışmalar bazı olası nedenlerden bahsetmektedir. Bu başlık altında olası bu nedenler üzerinde durulacaktır.

3.1.Genetik Etkenler

Otizm alanında çalışmalar ortaya koyan araştırmacılar otizmde başlıca nedenin genetik olduğunu düşünmektedir. Bunun en önemli nedeni 1970'li yıllardan itibaren ikiz denekler üzerinden yapılan araştırmacıların sonuçlarıdır (Ornoy, Weinstein-Fudim & Ergaz, 2015). İkiz çalışmaları, homozigot ikizler arasında yüksek bir uyum olduğunu, uyumsuz ikizlerde ise çok daha düşük olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte otizmden sorumlu genlerin araştırılmasında birçok kromozomda çok sayıda aday gen olduğu ortaya koymuştur. Bu nedenle, otizmde genetik faktörlerin doğum öncesi ve doğum sonrası çevre etkileşiminden kaynaklandığı düşünülmektedir (Tchaconas & Adesman, 2013). Yapılan araştırmalar özellikle ASD'li bireylerde gensel aktarımın %20'lere kadar çıktığını ve genetik anormallikler olduğunu göstermektedir. Yine otizmin erkek çocuklarında kız çocuklarına göre yaklaşık olarak dört kat fazla görülmesi gensel aktarımın güçlü bir kanıtı olarak kabul edilmektedir (Gök Dağdır, Bukan & Bahçelioğlu, 2022).

3.2.Epigenetik Etkenler

Epigenetik hem gen ifadesindeki değişiklikleri açıklamak için hem de nesiller arası etkilere ve/veya kalıtsal ifade durumlarına atıfta bulunmak için kullanılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Deans & Maggert, 2015). Epigenetik terimini ilk kez 1942 yılında Conrad Waddington tanımlamıştır

(Van Speybroeck, 2002). Waddington tarafından yapılan çalışmalar “Epigenetik” değişikliklerin en önemli özelliğinin DNA dizinini değiştirmemesine karşın genin transkripsiyonunda değişikliklere neden olmasıdır. Epigenetiği baz alan çalışmalar otizmde çevresel etkenlerle birlikte ve epigenetik etkenlerinde önemli bir rol oynadığını göstermiştir (Gök Dağdır, Bukan & Bahçelioğlu, 2022).

3.3.Nörobiyolojik Etkenler

Nörobiyoloji; sinir sistemini inceleyen disiplinlerarası bir bilim dalıdır. Ve otizmin nörgelişimsel bir bozukluk olduğu ifade edilmektedir. Bu bozukluk karmaşık ve çok faktörlüdür. Ancak otizmin nörobiyolojisi hakkında yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen bulgular henüz bu alanı aydınlatmada yeterli değildir. Yapılan bazı araştırmalar sonucunda çocuklarda beyin büyümesi, beyin küçülmesi gibi bulgulara rastlansa ve bunlar otizmle ilişkilendirilse de henüz nörobiyolojik etkenlere ilişkin sonuçlar ve alana ilişkin araştırmalar oldukça yenidir (Gök Dağdır, Bukan & Bahçelioğlu, 2022).

3.4.Çevresel Etkenler

Yapılan çalışmalar gensel aktarım kadar çevresel etkenlerinde otizmde önemli olduğunu ortaya koymuştur. Annenin hamilelik sürecinde çeşitli çevresel kimyasallara maruz kalması, yine annenin hamileliğinde aldığı alkol, uyuşturucu ve toksit maddeler, hava kirliliği (Fox, Amaral & Water, 2012), hamilelik sırasında anne enfeksiyonları, anne ve bebekte yaşanan iltihaplanma, annenin kalıtsal hastalıkları (örneğin diyabet) ya da astım gibi alerjik hastalıkları, anne ve baba yaşının yüksek olması, annenin yaşadığı depresyonun gensel aktarım kadar otizmde etkili olduğu düşünülmektedir (Croen, Grether, Yoshida, Odouli & Water, 2005).

3.5.Bağırsak Mikrobiyotası ve Çevresel Etkenler

Bağırsakların vücut fonksiyonları açısından hayati bir öneme sahip olduğu ve önemli bir rol oynadığı özellikle son yıldır yapılan pek çok çalışma tarafından doğrulanmıştır (Doenyas, 2019). Bağırsaklar genler ile çevresel etkenlerin bir birleşme noktası olarak kabul edilmektedir. Çünkü bağırsakların çalışmasında gensel aktarım kadar uygun çevre koşulları da önemli bir rol oynamaktadır (Vuong & Hsiao, 2017). Bağırsaklarda bulunan bazı bakterilerin, çeşitli yağ asitlerinin ya da metabolitlerin doğrudan beyni etkileyebildikleri bilinmekte ve durum dolayısı ile beslenme ile vücudumuza gelen zararlı maddelerin otizme ortaya çıkması ile ilişki olabileceği görülmektedir (Doenyas, 2019).

4. OTİSTİK ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ

Otistik çocuklarının eğitimlerine ilişkin görüşler bu alanda yapılan çalışma ve araştırma bulguları sonuçlarına bağlı olarak değişiklikler göstermektedir. Son yıllarda özellikle problem davranışların düzeltilmesine yönelik olarak hareket eğitimi ve fiziksel aktivite programlarından sıklıkla bahsedilmektedir. Bu başlık altında otistik çocukların eğitiminde kullanılan bazı temel eğitim programlarından bahsedilecektir.

4.1.Hareket Eğitimi ve Fiziksel Aktivite

Otistik çocuklarda sıklıkla görülen sorunlardan biri sözel dil gelişimindeki yetersizliktir. Bu durum özellikle otistik çocukların sosyal ilişkilerini geliştirmelerinde ve dolayısı ile akranları ile birlikte aynı fiziki ortamlarda bulunmaları zorlaştırmaktadır (Alp & Çamlıyer, 2018). Hareket eğitimi ve fiziksel aktivite özellikle otistik çocuklarda araştırma, keşfetme gibi güdülerini harekete geçirerek özellikle hayatta gördüklerini modellemeyi yani taklit etmeyi öğrenerek güçlü yönlerini

geliştirmeyi öğrenirler (Rae & Cohen, 1987). Hareket eğitimi ve fiziksel aktivitede en önemli unsur otistik çocuğun rutini dışına çıkmak zorunda kalmasıdır. Bu sayede otistik çocuklar sürekli olarak maruz kaldıkları alışılmış ve sınırlandırılmış aile denetimli ortamından ayrılarak tamamen yabancı olduğu ve tanımadığı bir çevrede, farklı ve tanımadığı insanlarla bir araya gelerek ortak bir payda da buluşmayı öğrenirler. Hareket eğitimi ve fiziksel aktivite sayesinde otistik çocuklar tanımadıkları bireylerle iletişim kurmayı aynı zamanda da belirli kurallar ve yönergelerle belirgin hale getirilmiş çeşitli egzersiz ve hareket çalışmalarına katılmayı ve bu faaliyetler içerisinde olmayı öğrenebilirler (Atalay, 2011). Hareket eğitimi ve fiziksel aktivite sayesinde otistik çocuklar sürekli olarak başkaları ile sosyal ve sözel bir etkileşimde bulunmalarını, bu durumda dolayısı ile fiziki olarak da buldukları ortamları başkaları ile paylaşmalarına neden olacağı için dolaylı olarak yalnızlıklarının azaltılabilmesine yönelik olumlu katkıları olacaktır. Yalnızlık kaygısının azaltılması yaşam kalitesini yükselteceği için pek çok iletişimsel problem davranışının da ortaya çıkmasını önleyecektir (Özbar, 2009).

5. SONUÇ

Otizmi temel alan çalışmalar incelendiğinde otizmin yaşamın ilk üç yılında ortaya çıkan çocuğun sosyalleşmesini engelleyen, tekrarlayıcı davranışların, rutinlere sıkı sıkıya bağlılıkların görüldüğü, bireyin yaşamı boyunca devam eden nörogelişimsel bir rahatsızlık olarak tanımlandığı görülmektedir. Otizmin nedeni günümüzde henüz tam olarak bilinmemekle birlikte özellikle çevresel ve bununla birlikte genetik faktörlerinde önemli bir neden olduğu düşünülmekte. Otizme yönelik tanı çoğunlukla çocukluk döneminde yapılan gözlemler ve buna bağlı olarak yapılan değerlendirmelerle ortaya konmakta.

Otizimde erken tanı otistik bireylerin yaşam kalitelerini artırmada hayati bir önem sahiptir. Tanı süreci ile birlikte erken yaşlarda başlayan eğitim programları, terapi ve sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinlik ve çalışmalar otistik bireylere bağımsız yaşam becerilerinin kazandırılmasında büyük bir öneme sahiptir. Unutulmaması gereken en önemli nokta her otistik bireyin kendi içinde özel olduğu ve bu sebeple her bir otistik bireyi için farklı bir eğitim, tedavi ve destek planının hazırlanması gerektiğidir. Bununla birlikte otizm konusunda toplumsal farkındalığı oluşturacak çalışmalarda ağırlık verilmesi otistik bireylerin içinde yaşadıkları toplum uyum sağlamaları ve toplumsal yaşama dahil olmalarını kolaylaştıracaktır.

KAYNAKÇA

- Alp, H., & Çamlıyer, H. (2018). Hareket Eğitimi ve Fiziksel Aktivite Programı Verilen Davranış Problemlili Otistik Çocukların Bir Yıl Sonraki Süreçlerinin İzlenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (63), 1-13.
- Amaral, D. G. (2017). Examining the causes of autism. *National Library of Medicine*, 1-17.
- Atalay, A., & Karadağ, A. (2011). Otizmli hastaların rehabilite sürecinde spor terapilerinin önemi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13, 227-237.
- Berrakçay, O. (2008). Müziğin bir yaygın gelişimsel bozukluk tipi olan otizmde ortaya çıkan problemlili davranışlar üzerindeki etkisi: ritim uygulaması çerçevesinde 4 örnek olay (Master's thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi (Turkey)).
- Bettelheim, B. (1959). *Joey: A Mechanical Boy*. *Scientific American*, 200, 116-127.
- Blake, J., Hoyme, H. E., & Crotwell, P. L. (2013). The Story of Immunization. A brief history of autism, the autism/vaccine hypothesis and a review of the genetic basis of autism spectrum disorders. *The Journal Of South Dakota State Medical Association*, 58-65.
- Croen, L. A., Grether, J. K., Yoshida, C. K., Odouli, R., & Van de Water, J. (2005). Maternal autoimmune diseases, asthma and allergies, and childhood autism spectrum disorders: a case-control study. *Archives Of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159(2), 151-157. <https://doi:10.1001/archpedi.159.2.151>
- Çabuk, T., Özdemir, Ş., & Töret, G. (2022). Language and Communication Features of Childhood-Onset Schizophrenia and Autism Spectrum Disorders: A

- Literature Review. Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education, 23(3), 655-673.
<https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.857651>
- Deans, C., & Maggert, K. A. (2015). What do you mean, “Epigenetic”? *Genetics*, 199(4), 887-896.
<https://doi.org/10.1534/genetics.114.173492>
- Deisinger, J. A. (2011). Chapter 10 History of autism spectrum disorders. In *History of special education (237-267)*. Emerald Group Publishing Limited.
- Doenyas, C. (2019). Çevresel Etkenler ve Beslenmenin Otizme Etkisini Olası Kılan Mekanizma: Bağırsak Mikrobiyotası. *Türk Mikrobiyoloji Cem Dergisi*, 49(3), 113-117.
<https://doi.org/doi:10.5222/TMCD.2019.113>
- Fox, E., Amaral, D., & Van de Water, J. (2012). Maternal and fetal antibrain antibodies in development and disease. *Developmental Neurobiology*, 72(10), 1327-1334.
<https://doi.org/10.1002/dneu.22052>
- Gök Dağdır, H., Bukan, N., & Bahçelioğlu, M. (2022). Otizmin Etiyolojisi. *Future Biochemistry and Bioscience*, 4(2), 49-57. <https://doi.org/10.48086/asd0042>
- Greydanus, D. E., & Toledo-Pereyra, L. H. (2012). Historical perspectives on autism: Its past record of discovery and its present state of solipsism, skepticism, and sorrowful suspicion. *Pediatric Clinics*, 59(1), 1-11.
<https://doi.org/10.1016/j.pcl.2011.10.004>
- Joon, P., Kumar, A., & Parle, M. (2021). What is autism?. *Pharmacological reports*, 73(5), 1255-1264.
<https://doi.org/10.1007/s43440-021-00244-0>
- Kanner L. (1943). Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.

- Maenner, M. J. (2021). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2018. *MMWR. Surveillance Summaries*, 70.
- Ornoy, A., Weinstein-Fudim, L., & Ergaz, Z. (2015). Prenatal factors associated with autism spectrum disorder (ASD). *Reproductive toxicology*, 56, 155-169. <https://doi.org/10.1016/j.reprotox.2015.05.007>
- Özbar, N. (2009). Çocuğunuz için futbol. İstanbul: TFF FGM Futbol Eğitim Yayınları.
- Pickles, A., Bolton, P., Macdonald, H., Bailey, A., Le Couteur, A., Sim, C. H., & Rutter, M. (1995). Latent-class analysis of recurrence risks for complex phenotypes with selection and measurement error: A twin and family history study of autism. *American journal of human genetics*, 57(3), 717.
- Rae, G., & Cohen. S. (1987). Growing up with children. Canada: The Dryden Press.
- Şener, E. F., & Özkul, Y. (2013). Otizmin genetik temelleri. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 22(1), 86-92.
- Tchaconas, A., & Adesman, A. (2013). Autism spectrum disorders: a pediatric overview and update. *Current opinion in pediatrics*, 25(1), 130-143. <https://doi.org/10.1097/MOP.0b013e32835c2b70>
- Van Speybroeck, L. (2002). From epigenesis to epigenetics: the case of CH Waddington. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 981(1), 61-81. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2002.tb04912.x>
- Vuong, H. E., & Hsiao, E. Y. (2017). Emerging roles for the gut microbiome in autism spectrum disorder. *Biological*

psychiatry, 81(5), 411-423.
<https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2016.08.024>

OTİZM VE BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI

Nergis RAMO AKGÜN¹

Adem ŞAHİN²

1. GİRİŞ

Günümüzde, Türkiye'nin eğitim çerçevesi de dâhil olmak üzere dünya çapında eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinde büyük ilgi gören ve aktif olarak uygulanan öğrenen merkezli ve yapılandırmacı pedagojik yaklaşımlar önemli ölçüde öne çıkmaktadır. Öğrenciler arasında var olan bireysel farklılıklar, program geliştirme sürecinde öğrenci merkezli programlar hazırlanarak öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının merkez alındığı bir sistem şekline gelmiştir. Çünkü eğitim programları ancak öğrenciye başarılı bir şekilde iletildiğinde ve öğrencinin kendine özgü yeteneklerine ve anlayışına uygun bir şekilde aktarıldığında gerçek anlamda etkili ve faydalı olabilir. Her öğrencinin kendine özgü öğrenme stili ve kabul edilmesi ve ele alınması gereken özel ihtiyaçları vardır. Çeşitli öğrenme ortamlarında, öğrencilerin bu farklı ihtiyaçlarını etkili bir şekilde karşılayabildiğimiz ve tatmin edebildiğimiz ölçüde eğitimsel hedeflerimize ulaşabiliriz. Aynı sınıf ortamında bulunan öğrenciler arasında bireysel farklılıklar ortaya çıkabilir; ancak, özel ihtiyaçları olan bireyler göz önüne alındığında, bu bireylerin her birinin kendine özgü ve benzersiz gereksinimlerinin yanı sıra, dikkate alınması gereken farklı

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü, nergisramoakgun@comu.edu.tr, ORCID No: 0000-0002-0982-5733.

² İstanbul Aydın Üniversitesi, Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü, ademsahin1@stu.aydin.edu.tr, ORCID No: 0009-0004-0042-154X.

bireysel öğrenme hızlarının olduğu ortaya çıkar. (Oğuz ve Karanfil, 2023). Sonuç olarak, tipik gelişim gösteren öğrencilere yönelik eğitim programlarında ve öğretim yöntemlerinde genellikle yapılan değişiklik ve düzenlemeler, özel ihtiyaçları olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada yeterli veya yetkin değildir (Öz, 2020). Özel eğitim alanında, her öğrencinin benzersiz öğrenme ihtiyaçlarının ve gereksinimlerinin etkili bir şekilde ele alınmasını sağlayan, yüksek düzeyde bireyselleştirme ile karakterize edilen eğitim programlarının uygulanması büyük önem taşımaktadır. Özel eğitimde Eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır (MEB, 2018). Bu sebeple Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde bireyselleştirilmiş eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

2. BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PLANINA GENEL BİR BAKIŞ

BEP, destek hizmetlerinden faydalanmak üzere bireyin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmış belgeye denir (Kargın, 2022). Bu plan aracılığı ile eğitim ortamları, yöntem teknikler ve uyarlamalar yapılır. Ayrıca öğrencinin performans düzeyi, gelişimi izlenerek bu program da yenilikler yapılabilmektedir (MEB, 2022).

BEP sadece özel gereksinimli bireyin öğretmeni tarafından hazırlanabilen bir plan değildir. özel gereksinimli bireyin eğitiminde rol alan; Özel Eğitim Öğretmeni, Branş öğretmeni, Sınıf Öğretmeni veya psikolojik Danışman tarafından da hazırlanabilmektedir. Bu plan hazırlama sürecinde ailenin de rolü büyüktür. Bu sürecin sağlıklı ilerlemesi ancak bireyin yararına olan ve ortak amaç çerçevesinde bir bütün olarak faaliyetlerin sürdürülmesi ile olabilmektedir (Kargın, 2022). Ayrıca BEP, gerektiğinde revize edilebilen, eklemeler yapıp çıkartılabilen bir program olması nedeniyle hem

öğretmene hem de öğrenciye büyük yarar sağlayabilir. Bu sayede, süreç içerisinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları, güçlü ve zayıf yönleri belirlenecek ve bu doğrultuda daha geçerli ve güvenilir bir program ortaya çıkartılabilecektir. BEP, sürecinde kısa ve uzun dönemli kazanımların yer alması öğrenim etkinlikleri aşamasında ailenin de fikri sahibi olmasını sağlayacaktır (MEB, 2018).

BEP'in genel kaidesine bakılacak olursa; bireysel bir yapı, öğretim programı ve bu eğitim sürecinin planlanması ifade etmektedir. Kişinin ilgi ve ihtiyaçlarına dönük olması bireyselleştirme ile karşımıza çıkmaktadır. Bu sürecin, yöntem teknik, kazanım ve içeriklerin aktarıldığı kısım öğretim süreci ile ifade edilmektedir. Sürecin organize edilip yönetilmesine de planlama denir (Yıkılmış, 2013). BEP'in hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreci uzmanlık gerektirmektedir. Yapılan çalışmalar gösteriyor ki BEP hazırlama uygulama ve değerlendirme sürecinde öğretmenlerin birçok konuda yetersiz olduğu görülmektedir. Bundan dolayı, öğretmenleri hizmet öncesi eğitimlerinin verilmesi yanı sıra hizmet içi eğitimlerin yapılması ve öğretmenlerin bu kapsamdaki bilgi yetersizliklerin giderilmesi son derece önemlidir (Şengün, 2022; Küçüköğlü, 2022).

2.1.Eğitimsel Gerekçeler

Eğitimsel olarak gereksinimler yalnızca özel ihtiyaçları olan bireyler arasında değil, aynı zamanda normal gelişim gösteren bireyler arasında da farklılık gösterir. Bu farklılık zihinsel, fiziksel veya öğrenme faktörlerinden kaynaklanabilir. Normal bireyler arasında da farklılık gösterebilen eğitim ihtiyaçları, özellikle özel ihtiyaçları olanlarda belirgindir. Normal kabul edilen bir öğrenciye standart bir eğitim programı uygulamak, özel ihtiyaçları olan bir öğrencide yankı bulmayabilir ve hem ailenin hem de çevrenin bunu başarısızlık

olarak algılamasına neden olabilir. Özel ihtiyaçları olan bireylerin yetenekleri ve başarıları çeşitlidir. Eğitim sürecindeki olası sorunları hafifletirken bu farklılıkları etkili bir şekilde belirlemek ve vurgulamak için bireyselleştirilmiş bir plan şarttır (Yıkmış, 2013). Tüm sürecin özel eğitim ortamlarında yapılandırılmış bir plana göre yürütülmesiyle yüksek kalitede eğitim elde edilebilir. Öğrencilerin yeteneklerini en yüksek potansiyelde sergilemelerine ve eksikliklerini gidermelerine olanak tanıyan desteği kolaylaştırmaya odaklanan BEP aracılığıyla, öğrencilerin gerekli bilgi ve becerileri daha verimli bir şekilde kazanmalarına yardımcı olunabilir (Çimen-Öztürk, 2009). BEP'in temel amacı, normal kabul edilen akranları için tasarlanan müfredatı takip edemeyen, programın hedeflerine ulaşmada zorluk yaşayan veya bu hedefleri önemli ölçüde aşan öğrenciler için yöntem, materyal, araç ve değerlendirme stratejilerini belirlemek ve sürecin nasıl ilerlediğini ana hatlarıyla ortaya koymaktır. Bu değerlendirmeye göre ortaya çıkacak. BEP bu şekilde her bireyin kendine özgü ihtiyaçlarına uygun eğitim alma hakkını da korumaya çalışmaktadır. (Şahin, Yaban ve Acar; 2017).

2.2.Yasal Gereçler

Özel gereksinimli veya normal gelişim gösteren tüm çocuklar odaklanmış ilgiye ihtiyaç duyar. Özel Gereksinimli Kişilerin Haklarına Dair Uluslararası Sözleşme 'ye göre, bu özel ilgi gereksinimi bağlamında; Özel gereksinimli bireyler, toplumun diğer üyeleriyle eşit düzeyde temel eğitime erişme fırsatına sahip olmalıdır, İhtiyaçları yeterli şekilde karşılanmalıdır, Öğrenme deneyimlerini geliştirmek için eğitim çerçevesi içinde temel desteğin sağlanması sağlanmalıdır, Akademik ve sosyal gelişimleri için kişiselleştirilmiş destek stratejileri uygulanmalıdır. (Engellilerin haklarına ilişkin sözleşme, 2009).

2.3.BEP Geliştirme Birimi

Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere BEP hazırlamak, uygulamak ve değerlendirmesini yapmak üzere BEP geliştirme birimi oluşturulur. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2018) göre BEP birimi okul müdürü veya görev vereceği bir müdür yardımcısının yönetiminde; Rehberlik öğretmeni, Öğrencinin sınıf öğretmeni, Öğrencinin dersini okutan alan öğretmenleri, Öğrencinin velisi, Gerekli görülmesi halinde öğrenciden oluşur. Verimli bir BEP süreci, BEP ekibinin işbirliği ve birliği ile elde edilebilir. Etkili işbirliği, ekip üyelerinin ortak bir hedefe doğru çabalaması ve karar alma sırasında uygun şekilde iletişim kurmasıyla kolaylaştırılır. Ekip, yürütülen görevlerin tahsisi nedeniyle kolektif olarak işlev görür. Öğrenciyi gözlemleyen ve değerlendiren ekip üyeleri, topladıkları bilgileri diğer ekip üyelerine iletir. Her ekip üyesi çocuk hakkında iç görüşler toplar ve bu bilgileri profesyonel bilgi ve deneyimlerinden yararlanarak başkalarıyla paylaşır. Aileyle etkileşime giren ekip üyeleri iç görüşlerini ve uzmanlıklarını iletir. Ekip üyeleri bireyin mevcut performansını inceler, izlenecek hedefleri belirler, eğitim ihtiyaçları için gerekli yardımı sunar ve çocuk için en uygun kararı vermek üzere tüm verileri değerlendirir (Baykoç, 2017; Şahin, Yaban ve Acar, 2017) Özel eğitim hizmetleri Yönetmeliği (2018)'e göre BEP geliştirme biriminin görevleri şu şekildedir:

Özel gereksinimli bireyler, toplumun diğer üyeleriyle eşit bir şekilde temel eğitime erişebilmelidir. Gereksinimler makul bir şekilde ele alınmalıdır. Öğrenme deneyimlerini geliştirmek için eğitim çerçevesi içinde gerekli desteği sunun. Akademik ve sosyal gelişimleri için bireyselleştirilmiş destek stratejileri uygulayın. BEP geliştirme birimi, öğrencinin değerlendirmelerine ve gözlemlerine dayanarak gerektiğinde programı değiştirir ve uyarlar. Okul liderliğine ve eğitimcilere eğitim ortamlarının ve kaynaklarının organizasyonu ve

kullanılabilirliği konusunda önerilerde bulunur. Ayrıca, öğretmenlere öğretim ve değerlendirmede kullanacakları stratejiler ve yaklaşımlar hakkında danışır. Destek eğitim odasında eğitim alacak öğrencileri ve ilgili çalışma yöntemlerini belirler. Özel eğitim sınıflarına ve kurumlarına kayıtlı olanlar arasından entegrasyona uygun öğrencileri seçer, ana akım sınıflara katılan öğrenciler için sınıfları ve saatleri belirler. Özel Eğitim okullarında grup eğitimiyle mücadele eden öğrencilerin baştan sona bire bir eğitim almaları gerektiği sonucuna varır. Ebeveynlerin tercihlerini göz önünde bulundurarak öğrencilerin sınıf tekrarını belirler. Öğrencilerin kurum içinde yaşlarına, gelişimlerine ve akademik yeteneklerine uygun bir sınıfa atanacağı sonucuna varır. (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

2.4.BEP İçerik Süreci

BEP içeriği hakkında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) aşağıdaki gibi bir düzenlemeye yer verilmiştir:

Özel gereksinimli bireye ve hizmeti sunanlara sunulacak destek eğitiminin uzunluğu ve türü, eğitimi yürütecek kişileri eğitime yaklaşımı, Hem süreci hem de öğretimi değerlendirme teknikleri ve eğitim materyalleri, Eğitimin gerçekleşeceği çevresel bağlama uygun yardım, gerekli eylemler dahil, Destek eğitimi gerektiren davranışsal sorunlarla ilgili olarak uygulanması gereken eylemler ve bu davranışsal zorlukları olumlu eylemlere veya yeni yapıcı davranışa dönüştürme eylemleri, Davranışı etkileyebilecek yöntem ve stratejilerin içeriğine öğrenciye özgü veri öğelerinin dahil edilmesi önerilir. MEB tarafından (2022) “Tüm Öğretmenler İçin Yol Haritası” başlıklı bir kaynak geliştirilmiştir. Bu belgede ayrıca, Yönetmelikte belirtildiği gibi öğrenci bilgileri, performans düzeyleri, davranışsal zorluklar, hedefler, kriterler, yöntemler, teknikler ve BEP'in başlangıç ve

bitiş tarihleri ile değerlendirme zaman çizelgeleri gibi ayrıntıların dahil edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. BEP, özel eğitim gerektiren destek hizmetlerini ve müfredat alanlarını kapsayan bir belge olduğundan, öğrencinin eğitim ortamına göre formüle edilmelidir. Bu eğitim ortamı, özel eğitim sınıfı, kapsayıcı sınıf veya destek eğitim tesisi olabilir. Öğrencinin ihtiyaç duyduğu alan ne olursa olsun, program o belirli alana göre uyarlanmalıdır. Öğrencinin eğitim ortamı kapsayıcı bir sınıfsa, program içeriği hem sınıf öğretmeni hem de özel eğitim öğretmenin girdileriyle oluşturulmalı ve eğitim ortamı buna göre düzenlenmelidir. Eğitim ortamı özel eğitim sınıfıysa, BEP içeriği hem branş öğretmeni hem de özel eğitim öğretmenin katkılarıyla konuya göre düzenlenmelidir. Bununla birlikte, eğitim ortamından bağımsız olarak, eğitim programı BEP geliştirme ekibinin desteği ve onayıyla öğrenciye sunulmalıdır(Fiscus ve Mandell, 2002). IDEA (2004)'ya göre doğru hazırlanmış bir BEP var olan performans düzeyi hakkındaki bilgileri ise şu şekildedir:

Performans seviyesi, öğrencinin belirgin özellikleriyle tanımlanır. Performans seviyesi, öğrencinin başarılı bir şekilde gerçekleştirebildiği becerilerin yanı sıra, öğrencinin tam olarak gerçekleştirmekte zorlandığı temel becerileri de kapsar. Hedefler, performans seviyesi içinde vurgulanan öncelikli ihtiyaçlara göre oluşturulur. Hedefler, öğrencinin beceriyi hangi koşullar altında göstereceğini ve beklenen başarı oranını açıklar. Mevcut müfredat içeriğinden belirlenen öncelikli ihtiyaçlar, öğrencinin gelişim aşamasına uygun olarak seçilir. Tüm hedefler, uzun vadeli hedeflere ulaşma genel amacıyla ifade edilmelidir. BEP kalitesi bağlamında, BEP için gereken temel bilgiler etkili olmalıdır. Bu konuda başarılı bir BEP için: Öğrenci hakkında güncel genel bilgiler dâhil edilmelidir. Öğrencinin mevcut performansından türetilen öğrenme gereksinimleri, bu ihtiyaçları yansıtan uzun vadeli hedeflerin

yanı sıra, uzun vadeli hedeflere bağlanan kısa vadeli hedefler belirlenmelidir. Belirlenecek birey, koşullar, kriterler ve davranışlar, beceriler veya kavramlar, açıklık için ölçülebilir veya gözlemlenebilir terimlerle iletilmelidir. Öğretilecek hedefler için bir zaman çerçevesi oluşturulmalı ve değerlendirme ve değerlendirme için amaçlanan yöntemler, teknikler, araçlar ve materyaller ana hatlarıyla belirtilmelidir. Öğrencinin destek hizmetlerine ihtiyacı varsa, desteğin süresini ve sağlayıcıyı belirtmek için BEP düzenlenmelidir (Alan,2019; Fiscus ve Mandel, 2002; Lucas ve diğerleri, 2014)

2.5.BEP Geliştirme Süreci

Özel gereksinimli çocukların sınıf uygulamalarına uygun şekilde uyum sağlayamamaları nedeniyle rehberlik servisine yönlendirilirler. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar fark edilir ve derinlemesine bir değerlendirme için araştırma merkezine sevk edilir. Bu kapsamlı değerlendirmenin ardından öğrencinin özel eğitime ihtiyacı olduğu belirlenir ve gerekli oryantasyon yoluyla öğrenci en az kısıtlayıcı ortama yerleştirilir. BEP geliştirme ekibi, öğrencinin entegrasyona, özel eğitim sınıfına veya özel eğitim kurumuna kayıtlı olduğu okulda oluşturulur ve BEP süreci başlatılır (Şahin, Yaban ve Acar, 2017; Yıkılmış, 2013). BEP geliştirme süreci, aile üyelerinin ve uzmanların BEP belgeleri üzerinde işbirliği yaptığı ve her aşamada öğrencinin haklarına saygı gösterildiği BEP toplantıları düzenlemeyi içerir. Bu toplantılar, ebeveynler ve eğitim personeli arasındaki iletişimin geliştirilmesinde ve ortaya çıkabilecek herhangi bir çatışmanın ele alınmasında önemli bir rol oynar. Bu şekilde, hem anneler hem de babalar, BEP süreci için hayati önem taşıyan okul personeliyle birlikte, fikirlerini dile getirmek için eşit fırsata sahip olurlar. BEP süreci işbirliğine dayanır. BEP belgelerinin oluşturulması, bu toplantılar sırasında aile üyelerinin ve personelin ortak çabalarına dayanır. Bu ekip çalışması, değerlendirme, karar

alma, program planlama, uygulama ve değerlendirme dahil olmak üzere çeşitli aşamaları kapsar. (Fiscus ve Mandell, 2002).

2.5.1. Mevcut Performansın Ölçülmesi

Özel gereksinimli öğrencilerin mevcut yeteneklerini değerlendirmeyi amaçlayan standart değerlendirmeler yetersizdir. Günümüzde hem kamu hem de özel eğitimciler gözlem, ödevler, beceri değerlendirmeleri, ölçüt referanslı ölçüm araçları, görüşmeler, kontrol listeleri ve portföyler gibi informal değerlendirme yöntemlerini tercih etmektedir. Bu stratejilerin birçoğu özel eğitim ortamlarında kullanılmaktadır. İnfomal değerlendirmeler öğrencilerin performans düzeyleri hakkında fikir verirken aynı zamanda hem kısa vadeli hem de uzun vadeli hedefler belirlemeye ve öğretim planları düzenlemeye yardımcı olur. Amaç, informal değerlendirme yöntemlerini kullanarak öğrencilerin neler yapabildiğini ve çeşitli alanlarda (akademik, sosyal beceriler, motor beceriler, duygusal beceriler) nerede zorluklarla karşılaştıklarını belirlemektir. İnfomal değerlendirme yaklaşımlarında amaç, öğrencinin belirli becerilerdeki yeterliliğini değerlendirmektir. Özel eğitim ortamlarında öğrenci performansını değerlendirmek için öncelikle sınıf öğretmeni tarafından kullanılsa da, özellikle rehberlik danışmanı olmak üzere sınıf öğretmeni yanı sıra diğer branş öğretmenlerin de değerlendirme sürecine aktif olarak katılmaları çok önemlidir. (Kargın, 2007).

2.5.2. Uzun Dönemli Amaçlar

Genellikle akademik yıl sonuna kadar tamamlanma niyetiyle özetlenen uzun vadeli hedefler, öğrencinin belirlenen zaman diliminin sonunda ulaşması beklenen başarıları belirtir. Bu zaman dilimi, öğrencinin o alandaki yeteneklerine ve yeterliliğine bağlı olarak yarıyıl sonu veya yıl sonu olarak değerlendirilebilir. Öğretmeni yıl boyunca odaklanacağı davranışlara yönlendiren uzun vadeli hedefler, öğrencinin

bunlara ulaşabilmesi için gerçekçi bir şekilde çerçevelenmelidir. Uzun vadeli hedefler belirlenirken, öğrencinin önceki performansı ve zaman içinde bir beceri öğrenme kapasitesi dikkate alınır. Yetersizlik düzeyi de öğrencinin performansına dayanarak hedeflerin olgunluğunun belirlenmesinde önemli bir rol oynar. Uzun vadeli hedefler belirlenirken, öğrencinin bireysel özellikleri, hangilerinin öğrenci için en önemli ve işlevsel olduğu ve hangilerinin yaşına ve yeteneklerine uygun olduğu dikkate alınarak hangi davranışların öğretim için önceliklendirilmesi gerektiği dikkate alınmalıdır. Ek olarak, belirlenen hedefe ulaşmak için yıl boyunca ne kadar çaba sarf edilebileceğini değerlendirmek ve öğrencinin bu konuda herhangi bir destek hizmeti alıp almadığını tespit etmek önemlidir. Öğrencinin yaşam ortamı ve ev dinamikleri öğrenme deneyimini etkileyecektir ve bu beceriyle ilgili önceki öğrenme deneyimleri de öğrenme sürecini etkileyecektir (Şahin, Yaban ve Acar, 2017). Fiscus ve Mandell (2002)

Bireyin mevcut performans ölçütleri, nihai hedefi akılda tutarak eğitim sürecinin başlangıç noktasını belirlemede önemli bir rol oynar. Örneğin, bir öğrencinin kaşık kullanma, bardaktan içme veya peçete tutma becerisi, mevcut yeteneklerine göre değerlendirilecek ve böylece olası gecikmeler önlenecektir. Belirlenen ihtiyaçlara öncelik verilirken BEP üyelerinin bakış açıları dikkate alınmalıdır. Önceliklere ilişkin aile iç görüşleri de etkili olabilir. Çocuklarının yeteneklerini gerçekçi bir şekilde göremeyen akrabalar, belirlenen hedefleri uygunsuz olarak algılayabilir. Bu gibi senaryolarda, öğrencinin ihtiyaçları ile ailenin beklentileri arasında bir tutarsızlık olabilir. Çeşitli alanlardan uzmanlıkla donatılmış BEP üyeleri, bu durumu kapsamlı bir şekilde değerlendirmeli ve uygun stratejiyi aileye iletmelidir. Uzun vadeli hedefler, bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve ders dışı sınıflandırmalar olarak kategorize edilebilir. Bu alanlarda hedeflerin iyi dengelenmiş bir şekilde dağıtılması,

öğrencinin bütünsel gelişimine destek sağlayacaktır. (Fiscus ve Mandell, 2002). BEP için eğitimsel olarak uygun ve geçerli hedefler oluşturmaya ilişkin olarak Lucas ve diğerleri (2014) aşağıdaki standartları sağlamıştır: Hedefler açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmelidir. Hedefler, öğrencinin hem akademik hem de günlük aktivitelere katılımını teşvik etmek için tasarlanmalıdır. Başarı için hedeflenen davranışlar olumlu yetenekleri yansıtmalıdır. Hedefler, öğrencinin edindiği beceriyi nasıl göstereceğini tam olarak belirtmelidir. Hedefler ölçülebilir ve gözlemlenebilir olmalıdır. Öğrenilen becerileri günlük hayata uygulama stratejileri, BEP'in hedeflerine dahil edilmelidir.

2.5.3. Kısa Dönemli Amaçlar

BEP geliştirilirken, uzun vadeli hedeflere ulaşmak için kısa vadeli hedefler kritik öneme sahiptir. Öğitmenin eğitim stratejisini gösteren bu bölümde, belirli beceriler için haftalar veya aylar gerektirebilecek hedefler belirlenir (İlik ve Sarı, 2016). Kısa vadeli hedefler, öğrencinin mevcut yetenekleri ile uzun vadeli hedefleri arasında bir bağlantı görevi görerek ölçülebilir ve gözlemlenebilir ilerlemeyi kolaylaştırır. Kısa vadeli hedefler, öğrencinin mevcut performans düzeyini uzun vadeli hedeflerine bağlayan ara kilometre taşları olarak hizmet eder. Uzun vadeli hedeflere kıyasla daha spesifik ve ayrıntılıdır. Bu hedefleri belirleme sürecinde, öğrencinin mevcut performansına dayalı olarak uzun vadeli hedeflere ulaşmak için stratejileri belirlemek ve bireyin mevcut yeteneklerini kullanarak istenen becerileri nasıl edinebileceğini araştırmak önemlidir. Becerileri ve davranışları bu şekilde analiz ederek, öğretmen öğrencinin ilerlemesini etkili bir şekilde izleyebilir ve öğrenci başarıya ulaşma motivasyonu ile kaldığı yerden devam edebilir (Yıkılmış, 2013). Kısa dönemli hedeflerin bireyin ifadelerini, davranışlarını, durumunu ve ölçütlerini kapsamı esastır. Hedefler formüle edilirken dikkate alınması gereken hususlar şunlardır:

Kısa dönemli hedefler oluşturulurken edinilmesi gereken davranış, adını tanımayı öğrenen belirli bireye göre ifade edilmelidir. Eğitimci, kısa dönemli hedefin odak noktası olamaz (Kargın, 2007).

Bireyin geliştirmesi beklenen davranış veya beceri, belirsiz ve gözlemlenemeyen terimler (bilmek, anlamak, inanmak, dinlemek, geliştirmek, sevmek) kullanmak yerine açık, anlaşılır ve gözlemlenebilir bir şekilde ifade edilmelidir (yazmak, çizmek, açıklamak, tanımak, ayırt etmek, eşleştirmek). Her kısa dönemli hedef ifadesi tek bir davranışa odaklanmalıdır (Fiscus ve Mandel, 2002).

Bir hedef ifadesi oluşturulurken koşul, öğrencinin hedef davranışını öğrendiğini doğrulamak için davranışın nasıl, nerede, ne zaman ve hangi koşullar altında gerçekleşmesi gerektiğini ifade eder. Davranış, öğrencinin seviyesine bağlı olarak uzun vadede bağımsız olarak gerçekleştirilmesi ideal olarak gereken, fiziksel yardım veya sözlü uyarılarla kısa vadede gerçekleştirilecek şekilde yapılandırılabilir. Bu koşul, hedef ifadesine dahil edilmelidir (Fiscus ve Mandel, 2002).

Ölçüt, öğrencinin hedef davranışın başarıyla öğrenildiğini doğrulamak için davranışını ne kadar doğru bir şekilde göstermesi gerektiğine ilişkin belgelenmiş standarttır. Bir becerinin öğrenildiğinden emin olmak için, kabul edilebilir performans için ölçütü belirlemek çok önemlidir. Hedef için %75 gibi bir yüzde belirlenebilir, bir zaman çerçevesi belirlenebilir veya öğrencinin dört denemeden üçünde yeterlilik göstermesi gereksinimi bir ölçüt olarak belirlenebilir (Fiscus ve Mandell, 2002). Uzun vadeli hedefleri kısa vadeli hedeflere bölerken, dikkate alınması gereken soru "öğrenci daha etkili bir şekilde nasıl öğrenebilir ve hangi senaryoda tam yeteneğini gösterebilir?" sorusudur. Uzun vadeli hedeflerden daha spesifik, daha küçük bileşenlerden oluşan kısa vadeli hedefler, koşulları,

neyi ve nasıl öğreteceğinizi açıkça ifade etmelidir (Ilik ve Yellow, 2016). Sadece hangi hedeflerin seçileceğini belirlemek değil, aynı zamanda hangi becerinin öğretim için önceliklendirilmesi gerektiğini belirlemek de önemlidir. Bazı durumlarda, kapsamlı bir uzun vadeli hedefi gerçekleştirmek için birden fazla kısa vadeli hedef gerekli olabilir. Öğrencinin geçmiş ilerlemesi ve mevcut performansına dayanarak belirlenen tüm kısa vadeli hedefler akademik yıl boyunca takip edilemez. Bu gibi durumlarda, hangi kısa vadeli hedefe öncelik verileceğini seçmek hayati önem kazanır. Bu gibi durumlarda seçim, ön koşul becerilerine öncelik verilerek basit olandan karmaşığa doğru yapılmalıdır (Fiscus ve Mandell, 2002). Tüm koşullar göz önünde bulundurulduğunda, titizlikle hazırlanmış bir programda bile zaman zaman öngörülemeyen durumlar ortaya çıkabilir. Belirlenen hedefler çocuğun eğitimine olumlu yansımamış olabilir veya performansı uyuşmayabilir. Sıklıkla, BEP'te yapılan küçük ayarlamalar yeni bir BEP toplantısı gerektirmez. Ancak, hedeflerdeki değişiklik öğrencinin eğitiminde önemli bir değişiklik anlamına geliyorsa, ailenin bu gelişmeden haberdar olmasını sağlamak için yeni bir toplantı düzenlenecektir (İlik ve Sarı, 2018).

2.5.4. Öğretim Süreci için Materyallerin Belirlenmesi

Belirlenen hedeflere ulaşmak için seçilen kaynaklar kritik öneme sahiptir. Verilecek karar, öğrencinin geçmiş ve güncel performansına, güçlü ve zayıf yönlerine ve engellilik durumuna göre farklılık gösterebilir. Aynı zamanda, eğitimcinin benimsediği öğretim yaklaşımı ve stratejisi, öğretim materyalleri üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olacaktır. Öğretim tekniklerinde ve kaynaklarında uygulanacak ayarlamalarla, öğrencinin yardıma ihtiyaç duyduğu alanlardaki bilgi ve beceriler belirgin ve somut hale getirilmeli ve BEP çerçevesinde hedefe ulaşmayı kolaylaştıracak çözümler geliştirilmelidir (Kargın, 2007).

2.6.BEP Uygulama Süreci

Uygulama aşamasında; hazırlanan BEP'te özetlenen kısa ve uzun vadeli hedeflerin öğretimi için uygun bir eğitim ortamı oluşturulur. Çocukta davranış sorunları görülürse, BEP'te belirtilen eylemler uygulanır ve eğitim yolculuğu başlar. Eğitim sürecinde karşılaşılan zorluklar, BEP ekibiyle iş birliği yapılarak ele alınmalıdır.

2.6.1. Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı

Bireyselleştirilmiş bir öğretim planı (BÖP), uygulayıcıların her dersi etkili bir şekilde yürütmesine yardımcı olmak için tasarlanmış özel eğitim programının yanında geliştirilmelidir. BOP yasal olarak zorunlu bir program değildir. Bununla birlikte, formüle edildiğinde, öğretmene izlenecek net bir yol sağlar, dersin işlevselliğini artırır ve öğrencinin ilerlemesini daha belirgin hale getirir. BÖP, özel gereksinimli öğrencinin BEP'te belirtilen hem kısa vadeli hem de uzun vadeli hedefleri karşılayabilmesini sağlamak için hem öğrencinin hem de öğretmenlerin ders sırasında ne yapması gerektiğini belirten ayrıntılı bir taslaktır. BEP'teki kısa vadeli hedefler incelenerek ve bunlar öğretim hedeflerine bölünerek oluşturulur. Öğretim etkinlikleri ve çalışma programları, her öğrencinin belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için düzenlenir ve öğretim süreci buna göre yapılandırılır. Kısa vadeli hedefe ulaşmak için gereken beceriler değerlendirilir ve kademeli bir biçimde maddeler halinde sıralanır. (İlik ve Sarı, 2016; Şahin, Yaban ve Acar, 2017):

2.7.Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı İzleme ve Değerlendirme Süreci

BEP sürecinin temel bileşenlerinin izleme ve değerlendirme olduğu kabul edilmektedir. Etkili izleme ve değerlendirme oluşturulmadan, BEP sürecinde istenen sonuçlara ulaşmak mümkün olmayacaktır. Kapsamlı bir şekilde

tasarlanmış bir BEP içeriği, belirlenen hedefe ulaşıp ulaşılmadığının nasıl değerlendirileceğini, uygulanacak ölçüm yöntemlerini, değerlendirme ve değerlendirme sıklığını ve öğrencinin gelişiminden ve değerlendirilmesinden kimin sorumlu olacağını ana hatlarıyla belirtmelidir. BEP ekibinin üyeleri, uzmanlık alanlarına göre tahsis edilen hedeflerin ne ölçüde karşılandığını, ilerlemenin belirgin olup olmadığını ve seçilen hedeflerin öğrencinin önceden belirlenmiş planıyla uyumlu olup olmadığını değerlendirmelidir. BEP, uzmanların izlemede yardımcı olmak için değerli bir planlama aracı görevi görür. Planlanan izleme ve değerlendirme zaman çizelgelerine uyularak, öğrencideki en küçük ilerlemeler bile fark edilebilir. Bu senaryo, hem öğrenci hem de eğitimci için bir motivasyon kaynağı görevi görebilir. Özel eğitim okullarında ve sınıflarında öğrencileri değerlendirirken, BEP'te ana hatları çizilen hedefler kriter görevi görür. Kapsayıcı sınıflarda, öğrencinin BEP'indeki hedefler göz önünde bulundurularak akranları tarafından kullanılan değerlendirme araçlarında gerekli uyarlamalar yapılır ve değerlendirme süreci yürütülür (MEB, 1997). BEP sürecinde değerlendirmenin etkili olabilmesi için uygun değerlendirme ölçütleri seçilmeli ve zaman kısıtlamaları hedeflerle gerçekçi bir şekilde uyumlu olmalıdır. Öğrencinin ne zaman değerlendirmeye tabi tutulacağına karar verirken pratik olmak çok önemlidir. Doğal olarak, seçilen beceri ayrılan süre içinde gerçekleştirilemezse, eğitim yaklaşımı, mevcut performans ve uzun vadeli hedefler yeniden değerlendirilmelidir. Ancak, zaman becerinin edinilmesini engelleyen birincil faktörse, programda yapılan değişiklikler zaman kaybına yol açabilir. Değerlendirme ölçütleri belirlenirken, doğru standardın belirlendiğinden emin olmak için son derece dikkatli olunmalıdır. Bunun nedeni, tanımlanan ölçütün öğrenci başarısıyla ilgili hedeflerin ne ölçüde yerine getirildiğini yansıtmasıdır. Ölçüt, nesnel değerlendirmeyi kolaylaştıracak şekilde tasarlanmalıdır. Ölçütün yanı sıra, amaçlanan hedefle

uyumlu bir yöntem de belirlenmelidir. Bununla birlikte, tek bir yöntemin tüm koşullara uymayabileceği ve alternatif değerlendirme seçeneklerinin mevcut olması gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır (Avcıoğlu, 2011). Resmi araçlar kullanılarak yapılan değerlendirme, gayri resmi değerlendirme yöntemlerinden elde edilen içgörülerle tamamlanmalıdır. Ayrıca, öğrencinin BEP sürecine dahil olan uzmanlar değerlendirme aşamasında eşit sorumluluğu paylaşmalıdır. Değerlendirmelerin üç kez yapılması önerilir: okul yılının başında, öğretim sırasında ve yarıyıl sonunda (Kargin, 2007).

KAYNAKÇA

- Alan, Ş. (2019). *Özel eğitim okullarında geliştirilmiş olan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) kalitelerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir.
- Avcıoğlu, H. (2011). *Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri*. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(01), 39-56. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ozelegitimdergisi/issue/17183/179539> sayfasından erişilmiştir.
- Baykoç, N. (2017). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. N. Baykoç-Dönmez (Ed), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim* (s.19-28). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık
- Çimen-Öztürk, C. (2009). *Eğitim uygulama okuluna devam eden zihinsel engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir.
- Engellilerin haklarına ilişkin sözleşme* (2009). T.C. Resmi Gazete, 15137, 27 Mayıs 2009.
- Fiscus, E. D. & Mandell, C. J. (2002). *Developing individualized education programs*. G. Akçamete (Ed.), (H. G. Şenel ve E. Tekin Çev.). Ankara.
- İlik, Ş. Ş. ve Sarı, H. (2018). *Öğretmenler için bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterlik ölçeği öbepyö : ölçek geliştirme çalışması*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim

Fakültesi Dergisi, 19(2), 1467-1483.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59105/850601>
sayfasından erişilmiştir.

Kargın, T. (2007). *Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 8(1), 1-13.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ozelegitimdergisi/issue/17191/179582>

Kargın, T. (2022). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama ve öğretimin bireyselleştirilmesi*. İ.Diken (Ed.) *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*, (s.60-87). Ankara: Pegem Akademi.

Küçükkoğlu, K. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreçlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*.

<http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (1997). *573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*.

<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/1041.html> sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2022). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı tüm öğretmenler için yol haritası*.

<https://orgm.meb.gov.tr/www/bireysellestirilmis-egitim->

99 programi-tum-ogretmenler-icin-yol-haritasi-kilavuzu-yayimlandi/icerik/2095 sayfasından erişilmiştir.

- Oğuz, A. ve Karanfil, B. (2023). *Program geliştirme ve bireysel farklılıklar*. G. Ocak, E.A. Baysal, R. Yurtseven (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme*. (s.236-257). Ankara: Pegem Akademi.
- Öz, A. Ş. (2020). *Program geliştirme ve bireysel farklılıklar*. H. G. Berkant (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulama Örneklerine* (s.71-95). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, S., Yaban, E.H. ve Acar, E. (2017). *Bireyselleştirilmiş eğitim programları*. N. Baykoç, (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* (s.69-87), Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Şengün, H. (2022). *İlkokullarda uygulanan bireyselleştirilmiş eğitim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından erişilmiştir>.
- Yıkılmış, A. (2013). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı*. S.Vuran (Ed.) *Özel eğitim* (s.111-128). Ankara: Maya Akademi.

OTİSTİK ENGELLİLER EĞİTİMİ

yaz
yayınları

YAZ Yayınları
M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar / AFYONKARAHİSAR
Tel : (0 531) 880 92 99
yazyayinlari@gmail.com • www.yazyayinlari.com