T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

PORTAGE PROGRAMI'NIN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİR ÇOCUĞUN ÖZ BAKIM GELİŞİMİ VE ANNESİNİN UYGULAMA BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Kevser KILIÇ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Fatma Ülkü YILDIZ

KONYA-2021

ÖZET

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Portage Programı'nın Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bir Çocuğun Öz Bakım Gelişimi ve Annesinin Uygulama Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Kevser KILIÇ

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

YÜKSEK LİSANS TEZİ/KONYA-2021

Bu araştırmanın amacı, Portage Erken Eğitim Programı'nın (PEEP) Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bir çocuğun öz bakım davranışlarının gelişimi ve çocuğun annesinin, uygulama becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Çocuğun öz bakım davranışlarının gelişimini incelemek için tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Ayrıca Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri (AGTE) ve Portage Kontrol Listesi (PKL) kullanılarak tek grup ön test-son test araştırma desenli model uygulanmıştır. PEEP'nin annenin uygulama becerileri üzerindeki etkisini incelemek için video analiz formları kullanılmıştır. Kullanılan video analiz formları nicel araştırma modeli ile değerlendirilmiştir.

Yapılan uygulamalar neticesinde; PEEP'nin çocuğun davranışları üzerinde olumlu etkileri olduğu, çocuğun sıvı sabun ile el yıkama davranışını ortamlar arası, çatal ile yemek yeme davranışını materyaller arası ve fermuarlı ceket giyme davranışını materyaller arası genelleyebildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Genelleme oturumlarının ardından bir haftalık bekleme sürecine girilmiş ve sonraki birinci, üçüncü ve beşinci haftalarda alınan izleme verileri davranışlarda kalıcılık sağlandığını ortaya koymuştur.

AGTE ve PKL kullanılarak ön test-son test araştırma desenli modelin uygulanması neticesinde de PEEP'nin çocuğun davranışları üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

PEEP'nin annenin uygulama becerilerini arttırdığı bilgisine ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Portage Erken Eğitim Programı, Otizm Spektrum Bozukluğu, Öz Bakım,

SUMMARY

REPUBLIC OF TURKEY SELÇUK UNIVERSITY

HEALTH SCIENCES INSTITUTE

An Investigation of the Effects of Portage Program on the Self-Care Development of a Child with Autism Spectrum Disorder and the Practical Skills of his Mother

Kevser KILIÇ

Department of Child Development

MASTER THESIS/KONYA-2021

The purpose of this study is to examine the effect of the Portage Early Education Program (PEEP) on the development of self-care behaviors of a child with Autism Spectrum Disorder (ASD) and their mother's. Quantitative research methods were used in the study. In order to examine the development of the child's self-care behaviors, the inter-behavioral multiple baseline model, which is one of the single-subject research models, was used. In addition, a single group pretest-posttest research design model was applied using Ankara Developmental Screening Inventory (AGTE) and Portage Checklist (PKL). Video analysis forms were used to examine the effect of PEEP on the mother's practice skills. The video analysis forms used were evaluated with the quantitative research model.

As a result of the applications made; It has been found that PEEP has positive effects on the child's behavior, that the child can learn the behavior of washing hands with soap in different environments, eating with a fork, and putting on a zippered jacket. After the generalization sessions, a one-week waiting period began and the follow-up data was obtained in the first, third and fifth weeks revealed that the persistence of the behaviors was achieved.

In addition, as result of the application of the pretest-posttest research pattern model using AGTE and PKL, it was seen that PEEP had positive effects on the child's behavior.

It has been found that PEEP increases the application skills of the mother.

Keywords: Portage Early Education Program, Autism Spectrum Disorder, Self-Care

TEŞEKKÜR

Selçuk Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Yüksek Lisans eğitimim süresince yönlendirici ve nahif yaklaşımları için tez danışmanım ve değerli hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Fatma Ülkü YILDIZ başta olmak üzere, bölümümüzün duayen hocalarından olup, yıllarını bu alanın daha ileriye gitmesi için harcayan hocam Sayın Prof. Dr. Ramazan ARI' ya, bölüm başkanımız olmak ile birlikte bilgi paylaşımları ile gelişmemize her zaman destek olan hocam Sayın Prof. Dr. Kezban TEPELİ' ye, alan bilgisi ile bizlere katkı sağlayan hocam Sayın Doç. Dr. Devlet ALAKOÇ PİRPİR' e, çıktığımız bu güzel yolculukta bizleri hep iyi niyeti ve güler yüzü ile karşılayan hocam Sayın Doç. Dr. Gökhan KAYILI' ya, farklı eğitsel yönlerini kendime örnek almaya çalıştığım, her biri birbirinden değerli bölüm hocalarım olan Sayın Dr. Öğr. Üyesi Gülay TEMİZ' e, Sayın Dr. Öğr. Üyesi Özden KUŞCU' ya, Sayın Öğr. Gör. Dr. Figen GÜLEŞ' e, Sayın Öğr. Gör. Ömer Faruk DOĞAN' a, Sayın Öğr. Gör. Ayşen KAYA' ya, Sayın Araş. Gör. Cengiz ÇELİK' e ayrı ayrı içten bir teşekkürü borç bilirim.

Benden desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen ve kendisini tanımaktan mutluluk duyduğum hocam sayın Prof. Dr. Binyamin BİRKAN' a, bu süreçte bana iyi niyeti ve yardımseverliği ile destek olan hocam Sayın Prof. Dr. Hakan SARI' ya, bana hep inanan ve azmimi destekleyen hocam Sayın Doç. Dr. Ahmet KURNAZ' a, her zaman donanımlı bilgisi ve duyarlı yaklaşımı ile yanımda olan ve beni OSB ile tanıştıran hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI' ya, kendisini tanıdığım için çok mutlu olduğum hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ' a, eğlenceli ve öğretici kişiliğinin yanında, bana hep yardımcı olan hocam Sayın Öğr. Gör. Dr. Fatih KOÇAK' a, ilgi çekici bilgi aktarımları ve samimiyeti ile bana destek olan hocam Sayın Öğr. Gör. Ümit Savaş TAŞKESEN' e ve kendilerini tanıdığım için mutlu olduğum Sayın Araş. Gör. Burcu YAPAR ve Sayın Araş. Gör. M. Abdulbaki KARACA' ya ayrı ayrı içten bir teşekkürü borç bilirim.

Eğitim sürecinde ve sonrasında hep iletişim halinde olduğum, sorularıma her zaman bilgilendirici cevapları ile destek olan PEEP ülkemiz yetkilisi, aynı zamanda Çocuk Gelişimi Uzmanı ve Özel Eğitim Doktoru hocam Sayın Dr. Ender MARANGOZ' a içten bir teşekkürü borç bilirim.

İdealistliği, hayata bakış açısı ve gelişimi destekleyen yönleri ile, kendisini tanıma fırsatını bulduğum için kendimi şanslı hissettiğim değerli büyüğüm Sayın Savaş ŞAN'a içten bir teşekkürü borç bilirim.

Mücadeleci ruhu ve çeşitli desteklerinden dolayı çocukluk arkadaşım ve dostum D. Volkan DÖNER'e içten bir teşekkürü borç bilirim.

Araştırmanın yürütülmesinde gönüllü olan ve en başından itibaren güzel enerjisini koruyan katılımcı annemize, destekçi eşine ve dünyalar tatlısı ufaklığa ayrı ayrı içten bir teşekkürü borç bilirim.

İlk öğretmenime, aileme, destekçilerime, dostlarıma, gönlünü eğitime vermiş nadir insanlara, en çok da, tüm dünya çocuklarına ayrı ayrı içten bir teşekkürü borç bilirim.

Kevser KILIÇ

Konya-2021

KISALTMALAR

ABA/UDA **:** Applied Behavior Analysis/Uygulamalı Davranış Analizi

AGTE **:** Ankara Gelişim Tarama Envanteri

CP **:** Cerebral Palcy (Beyin Felci)

GAG **:** Gözlemciler Arası Güvenirlik

MEB **:** Milli Eğitim Bakanlığı

OÇEM **:** Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

OSB : Otizm Spektrum Bozukluğu

PEEP **:** Portage Erken Eğitim Programı

PKL **:** Portage Kontrol Listesi

GRAFİKLER VE TABLOLAR LİSTESİ

Grafik 2.1: Dünya'da Otizm Spektrum Bozukluğu'nun Yıllara Göre Yaygınlık Oranı.....13

Grafik 4.1: Davranışlar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modeline Göre Portage Erken Eğitim Programı'nın Çocuğun Öz Bakım Davranışlarına İlişkin Başlama Düzeyi (B.D), Uygulama (U), Genelleme (G) ve İzleme (İ) Oturumları Verileri.....86

Grafik 4.2: Sıvı Sabun ile El Yıkama Video Analiz Formunun Analizine Göre Annenin Sıvı Sabun ile El Yıkama Davranışı Öğretimi İçin Uygulama Becerisine İlişkin Başlama Düzeyi (B.D) ve Uygulama (U) Oturumları Verileri.....89

Grafik 4.3: Çatal ile Yemek Yeme Video Analiz Formunun Analizine Göre Annenin Çatal ile Yemek Yeme Davranışı Öğretimi İçin Uygulama Becerisine İlişkin Başlama Düzeyi (B.D) ve Uygulama (U) Oturumları Verileri. 90

Grafik 4.4: Fermuarlı Ceket Giyme Video Analiz Formunun Analizine Göre Annenin Fermuarlı Ceket Giyme Davranışı Öğretimi İçin Uygulama Becerisine İlişkin Başlama Düzeyi (B.D) ve Uygulama (U) Oturumları Verileri. 91

Tablo 4.1: Ankara Gelişim Tarama Envanteri Gelişim Alanları Ön Test Bulguları…….94

Tablo 4.2: Ankara Gelişim Tarama Envanteri Gelişim Alanları Son Test Bulguları 95

Tablo 4.3: Portage Kontrol Listesi Gelişim Alanları Ön Test Bulguları 97

Tablo 4.4: Portage Kontrol Listesi Gelişim Alanları Son Test Bulguları 98

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **i**

SUMMARY ..... **iii**

TEŞEKKÜR ..... **iv**

KISALTMALAR ..... **vi**

GRAFİKLER VE TABLOLAR LİSTESİ ..... **vii**

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Problem 1

1.1.Amaç 4

1.1.1.Alt Amaçlar 4

1.2. Araştırmanın Önemi 5

1.3. Varsayımlar 6

1.4. Sınırlılıklar 6

1.5. Tanımlar 7

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KAVRAMSAL VE KURAMSAL TEMELİ

2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu'nun Tarihsel Kökeni 10

2.2. Otizm Spektrum Bozukluğu'nun Belirtileri 11

2.3. Otizm Spektrum Bozukluğu'nun Nedenleri ve Yaygınlığı 12

2.4. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Davranışsal Özellikleri 14

2.5. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Duyusal Özellikleri 14

2.6. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Görülen Stereotipik Hareketler 16

2.7. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Görülen Problem Davranışlar 16

2.8. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Görülen Özel Beceriler 17

2.9. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Gelişimi 17

2.9.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Fiziksel Gelişimi 17

2.9.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal Gelişimi 18

2.9.3. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Dil Gelişimi 19
2.9.4. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Bilişsel Gelişimi 19
2.9.5. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Öz Bakım Gelişimi 20
2.10. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Ebeveynleri 20
2.10.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Ebeveynlerinin Karşılaştıkları Güçlükler 22
2.11. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitimlerinde Dikkat Edilmesi Gereken Konular 24
2.12. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitimlerinde Aile/Ebeveyn Katılımı 25
2.13. Evde Özel Eğitim Hizmetleri 26
2.14. Ev Ziyaretleri 26
2.15. Ülkemizde Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Yönelik Düzenlenen Evde Özel Eğitim Hizmetleri 27
2.16. Portage Erken Eğitim Programı 30
2.16.1. Portage Erken Eğitim Programı'nın Kısa Tarihi 30
2.16.2. Portage Erken Eğitim Programının Dayandığı Temeller 30
2.16.3. Portage Erken Eğitim Programı Kullanım Kılavuzu……..34
2.16.4. Ev Ziyaretleri……..34
2.16.5. Ev Ödevleri……..…….35
2.16.6. Etkinlik Önerileri Kitabı…….35
2.17. İlgili Araştırmalar 36
2.17.1. Portage Erken Eğitim Programı ile İlgili Yapılan Yurt İçi Araştırmalar ... …… 36
2.17.1.1. Portage Erken Eğitim Programı'nın Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Bakım Verenlerine Uygulanması ile İlgili Yapılan Yurt İçi Araştırmalar 36
2.17.1.2. Portage Erken Eğitim Programı'nın Özel Eğitime Gereksinimi Olan Çocukların Bakım Verenlerine Uygulanması ile İlgili Yapılan Yurt İçi Araştırmalar 37
2.17.2. Portage Erken Eğitim Programı ile İlgili Yapılan Yurt Dışı Araştırmalar 37

2.17.2.1. Portage Erken Eğitim Programı'nın Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Bakım Verenlerine Uygulanması ile İlgili Yapılan Yurt Dışı Araştırmalar 37
2.17.2.2. Portage Erken Eğitim Programı'nın Özel Eğitime Gereksinimi Olan Çocukların Bakım Verenlerine Uygulanması ile İlgili Yapılan Yurt Dışı Araştırmalar 37
2.17.3. Portage Kontrol Listesi'nin Kullanılması ile İlgili Yapılan Yurt İçi Araştırmalar 41
2.17.4. Portage Kontrol Listesi'nin Kullanılması ile İlgili Yapılan Yurt Dışı Araştırmalar 49
2.17.5. Otizm Spektrum Bozukluğu'nda Öz Bakım Gelişimi ile İlgili Yapılan Yurt İçi Araştırmalar 50
2.17.6. Otizm Spektrum Bozukluğu'nda Öz Bakım Gelişimi ile İlgili Yapılan Yurt Dışı Araştırmalar 58

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli 64
3.1.1. Çoklu Başlama Düzeyi Modeli 65
3.1.2. Çoklu Başlama Düzeyi Modeli için Gerekli Olan Ön Koşul Özellikler .. 66
3.1.3. Davranışlar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modeli 66
3.1.4. Davranışlar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modelinin Aşamaları 66
3.1.4.1. Başlama Düzeyi/Uygulama Öncesi Evresi (A) 66
3.1.4.2. Uygulama Evresi (B) 66
3.1.5. Davranışlar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modelinde Deneysel Kontrol ..... ….68
3.1.6. Davranışlar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modelinde İç ve Dış Geçerlik ..... …..68
3.1.7. Davranışlar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modelinde Sosyal Geçerlik... 68
3.1.8. Davranışlar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modelinin Yararları ve Sınırlı Yönleri 69
3.1.8.1. Davranışlar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modelinin Yararları 69
3.1.8.2. Davranışlar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modelinin Sınırlı Yönleri 70

3.2. Katılımcılar 70
3.2.1. Katılımcılarda Aranan Ön Koşul Özellikler……..70
3.3. Uzman/Portage Uygulayıcısı 71
3.4. Gözlemci 72
3.5. Eğitim Ortamı ve Kullanılan Araç-gereç 72
3.6. Değişkenler 75
3.6.1. Bağımlı Değişken 75
3.6.2. Bağımsız Değişken 75
3.7. Anneye Uygulanan Portage Erken Eğitim Programı Eğitimi 75
3.7.1. Anneye Uygulanan Portage Erken Eğitim Programı Eğitimi'nin İçeriği ..... …….75
3.8. Verilerin Toplanması 77
3.8.1. Veri Toplama Araçları 77
3.8.1.1. Kişisel Bilgi Formu 77
3.8.1.2. Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri (AGTE) 77
3.8.1.3. Portage Kontrol Listesi (PKL) 79
3.8.1.4. Portage Haftalık Ev Programı 80
3.8.1.5. Portage Haftalık Ev Eğitim Planı 80
3.8.1.6. Video Analiz Formları……...81
3.9. Deney Süreci 81
3.9.1. Başlangıç Düzeyi/Uygulama Öncesi 81
3.9.2. Uygulama Düzeyi 81
3.9.3. Genelleme 82
3.9.4. İzleme 83
3.10. Verilerin Analizi 83
3.10.1. Davranışlar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modelinde Grafiklerin Analizi 83
3.10.2. Video Analiz Formlarının Analizi 83
3.10.3. Gelişimsel Değerlendirmelerin Analizi 84
3.10.4. Gözlemciler Arası Güvenirlik (GAG) 84

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Davranışlar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modelinde Grafiklere İlişkin Bulgular……...85

4.2. Video Analiz Formlarına İlişkin Bulgular 88

4.3. Gelişimsel Değerlendirmelere İlişkin Bulgular 92

4.3.1. Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri Raporuna İlişkin Ön Test Bulguları 93

4.3.2. Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri Raporuna İlişkin Son Test Bulguları 94

4.3.3. Portage Kontrol Listesi Raporuna İlişkin Ön Test Bulguları..... 95

4.3.4. Portage Kontrol Listesi Raporuna İlişkin Son Test Bulguları 97

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Portage Erken Eğitim Programı'nın Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuğun Öz Bakım Gelişimi Üzerindeki Etkisi 100

5.2. Portage Erken Eğitim Programı'nın Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuğun Annesinin Uygulama Becerileri Üzerindeki Etkisi 102

5.3. Gelişimsel Değerlendirme Ön Test-Son Test Sonuçları……104

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç..... 106

6.2. Öneriler 107

6.2.1. Eğitim Kurumlarına Yönelik Öneriler 107

6.2.2. Eğitimcilere Yönelik Öneriler..... 108

6.2.3. Ebeveynlere Yönelik Öneriler..... 109

6.2.4. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler 109

7. KAYNAKLAR 110

8. EKLER..... 130

EK 1: Bilgilendirilmiş Gönüllü Onay Formu 130

EK 2: Pekiştireç Belirleme Listesi 131
EK 3: Kişisel Bilgi Formu 135
EK 4: Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri 136
EK 5: Portage Kontrol Listesi (Örnek Sayfalar) 153
EK 6: Portage Haftalık Ev Eğitim Programı (Örnek) 156
EK 7: Portage Haftalık Ev Planları 158
EK 8: Video Analiz Formları 164
EK 9: Portage Uygulayıcı Sertifikası 167

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Problem

Yaşamın ilk yılları insanoğlunun kişilik gelişiminin oluşmaya başladığı sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişimi alanlarında en hızlı ilerlemelerin yaşandığı ve sonraki yaşamın temellerini oluşturan kritik bir dönemdir. İlk çocukluk yıllarında daha kolay, hızlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilebilmektedir. İlk yıllar hayata hazırlık ilkesi gereği bağımsız yaşamayı teşvik eden günlük yaşam ve öz bakım becerilerini öğrenmeye daha açık olunan bir dönemdir. Bu süreçte tipik gelişim gösteren çocuklar hayatın doğal akışı içerisinde birçok beceri ve davranışı gözlem yolu ile kendiliğinden öğrenebilirken; özel eğitim gereksinimi olan çocukların ve ailelerinin ek desteğe ihtiyacı bulunmaktadır (Güven ve Azkeskin 2020, Yıldırım Doğru 2021).

Vygotsky'e göre gelişim, sosyal etkileşim içerisinde meydana gelir. Çocuk bu sosyal etkileşim içerisinde ebeveynleri başta olmak üzere aile içinden ve dışından pek çok kişi ile direkt olarak sosyal etkileşim içerisine girer (Duncan 1995). Aile, çocuğu ve ebeveynleri direkt olarak etkileyen, mikrosistemler içerisinde birbirine bağlı ilişkiler ağından meydana gelir. Bu sistem içerisinde aile üyelerinin birbirleri ile olan iletişimlerinde her bir üye bir diğer üyeyi etkilemektedir. Geçmişten günümüze aile içinde annenin önemi ve annelerin çocukları ile olan iletişimlerinin niteliğinin çocuklarının farklı gelişim alanları üzerindeki etkileri çeşitli araştırmaların konusu olmuştur (Brophy 1970, Rowe ve ark 2008). Ayrıca birincil bakım verenin sunduğu etkileşimsel girdilerin çocukların davranışları üzerindeki etkileri kimi araştırmacılar tarafından çeşitli araştırmalarda rapor edilmektedir (Goldin Meadow ve ark 2007).

Bu araştırmanın öznesi olan OSB olan çocuklarda görülen sosyal becerilerdeki sınırlılıklar, sosyal anlamda uygun olmayan ve tekrar eden davranışlar ile günlük rutinlerde meydana gelen davranış problemleri bu çocukların ve ebeveynlerinin günlük yaşam kalitelerini büyük ölçüde olumsuz yönde etkilemektedir (McConachie & Diggle 2007, Heward 2009, Yıkmış ve Özbey 2009, Töret 2016). Yapılan

araştırmalar annelerin kendilerini stres altında hissettiklerini, kendilerine vakit ayıramamanın yıpratıcı olduğunu, çocuklarının kendine vurma, çığlık atma gibi problem davranışlarının zorlayıcı olduğunu ifade etmişlerdir (Dabrowska & Pisula 2010, Üstüner Top 2009, Nealy ve ark 2012, Coşkun 2013, Connor 2000). Bunun yanı sıra OSB olan çocuklar ile çocukların ebeveynlerinin sistematik bir şekilde oluşturulmuş eğitim programları, hazırlanmış eğitim ortamları, aile eğitimleri, çocuk gelişimi gibi konularda bilgilendirilmeye ihtiyaçları bulunmaktadır (Sucuoğlu 1995, Danış 2001, Siklos & Kerns 2006, Hall & Graff 2011).

OSB'nin karmaşık bir yapısının olması, uzun yıllardır üzerinde çalışılmasına rağmen nedenlerinin hala bilinememesi, bu nedenle de istenmeyen etkilerini azaltmak için kesin bir yöntemin açığa çıkamaması ve OSB olan çocukların kurum ortamında öğrendikleri beceri ve davranışları başka bir ortamda genelleme konusunda sorun yaşamaları gibi etkenler hem eğitimcilerin hem de ebeveynlerin kurum merkezli bir eğitim alsınlar ya da almasınlar, erken özel eğitim hizmetlerinden biri olan ev merkezli eğitime yönelmelerini gerekli hale getirmektedir. Ketelaar & Vermeer (1998) yaptıkları bir araştırmada; bir ortamda öğrendiği beceri ve davranışı diğer ortamlara genellemede zorluk yaşayan özel eğitim gereksinimi olan çocuklara, bazı beceri ve davranışların evde ebeveynleri tarafından öğretilmesinin işlevsel olabildiğini ifade ederek bu durumu desteklemektedir.

Bu gibi faktörler göz önüne alınarak alan yazında ilgili araştırmalar incelendiğinde; OSB olan çocukların ihtiyaçları olan özel eğitimin; erken ve yoğun bir şekilde, çocukların doğal ortamları olan evlerinde, doğal öğretim yöntemleri ve ebeveynlerinin katılımı eşliğinde uygulanmasının gerekli olduğu, ebeveynlerinin çocukları ile verimli bir şekilde etkileşim içerisinde olarak onlara öz bakım becerileri gibi bağımsız yaşamı destekleyecek becerileri edindirme konusunda faydalı olabilecekleri ve çocuklarının bilişsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve öz bakım gelişim alanlarına katkıda bulunabilecekleri bilgilerine ulaşılmıştır (Coleman & Apts 1991, Trunbull ve ark 2002, Carothers & Taylor 2004, Friend 2008, Karaaslan ve ark 2011).

Ev merkezli erken eğitim programları; hem çocukların hem de ebeveynlerinin ihtiyaçlarını kendi doğal ortamlarında tespit etmek ve gerekli planlamayı ebeveyn ile beraber yürütmek açısından en uygun ve en etkili öğretim programlarındandır

(Westling & Fox 2000, Birkan 2002a). Ev merkezli uygulanan erken eğitim programları uzmanın aileyi evde tam ya da yarı zamanlı ziyareti şeklinde gerçekleşebilmektedir ve gerçekleştirilen bu ev ziyaretleri sayesinde çocuğun performans düzeyi ile ebeveynin ihtiyacı doğrultusunda hazırlanacak olan eğitim programlarının, bireyselleştirilebilir olması sağlanmaktadır (McBride & Peterson 1997, Dunst 1999). Eve dayalı erken eğitim programlarında yürütülen ev ziyaretlerinin aşamaları genel olarak şu şekildedir; a) Ebeveyne ilgili beceriyi kazandırma ve uygulamalar hakkında bilgi vermek, b) Ebeveyne gerekirse uygulamayı model olarak göstermek, c) Ebeveynin gerçekleştirdiği uygulamayı değerlendirmek ve d) Ebeveyne geri dönütlerde bulunmak (Wolery 1993). Barnett ve ark (1988), özel eğitime gereksinimi olan çocuklar ve çocukların ebeveynleri ile yaptıkları bir araştırmada ev merkezli, ebeveyn katılımlı ve ev ziyaretleri şeklinde yürütülen erken özel eğitim hizmetlerinin; kurum merkezli yürütülen erken özel eğitim hizmetlerine kıyasla çocuklarda görülen gelişimsel ilerlemeler açısından daha olumlu sonuçlara zemin hazırladığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda OSB olan çocukların gelişimleri için ev merkezli ve birincil bakım verenin çoğunlukla anne olmasından dolayı anne eğitim programları önem kazanmaktadır.

Ülkemizde özel eğitime gereksinimi olan çocuklar ve çocukların ebeveynleri için gerekli olan erken özel eğitim hizmetlerinin yasal olarak uygulanması ilk kez 573 sayılı ‘Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997)’nin şu bendleri ile gerçekleşmiştir; madde 4 b bendi ‘Özel eğitime erken başlamak esastır’ ve madde 4 g bendi ‘Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılmalarının sağlanması esastır.’ İfadeleri kullanılmaktadır. Eraslan ve ark (1997), ülkemizde ebeveynler tarafından ev ortamında uzman desteği ile yürütülen, ilk ev merkezli erken eğitim programı olma özelliğini taşıyan programın; PEEP olduğuna vurgu yapmaktadır.

Hastalık Kontrol Önleme Merkezleri Centers for Disease of Control Prevention CDC-(2020) tarafından yayınlanan raporda 2004 yılında 166’da 1 olan OSB’nin dünyada görülme oranının, günümüzde 54’de 1’e kadar arttığı açıklanmıştır. Bu artış OSB’nin görülme oranının gelecekte daha da artacağını düşündürmektedir. Erken önlem ve müdahale çocukların gelişimi açısından son derece önemlidir ve çocukların gelişimlerine katkı sağlar. Dünyada OSB’nin görülme oranında söz konusu olan bu

hızlı artış, gelecekte OSB'ye yönelik yeni bireysel eğitim programlarının geliştirilmesinin bir gereksinim olduğunu göstermektedir.

OSB'nin görülme oranındaki artış göz önüne alındığında, OSB'nin doğru tanınması, çocuk gelişimi için anne desteğinin önemi ve insan kaynaklarını doğru yönetebilmek adına yapılacak gelecek tasarımları açısından bu araştırma önem kazanmaktadır.

1.1.Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, PEEP'nin OSB olan bir çocuğun öz bakım gelişimi ve annesinin uygulama becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır;

1.1.1.Alt Amaçlar

PEEP'nin OSB olan bir çocuğun öz bakım gelişimine etkisi ile ilgili olarak;

1.0. PEEP, OSB olan bir çocuğun sıvı sabun ile el yıkama davranışını olumlu yönde etkilemekte midir?

1.1. PEEP, OSB olan bir çocuğun çatal ile yemek yeme davranışını olumlu yönde etkilemekte midir?

1.2. PEEP, OSB olan bir çocuğun fermuarlı ceket giyme davranışını olumlu yönde etkilemekte midir?

Annenin PEEP'yi uygulama becerilerine etkisi ile ilgili olarak;

2.0. PEEP, annenin sıvı sabun ile el yıkama davranışı için uygulama becerisini olumlu yönde etkilemekte midir?

2.1. PEEP, annenin çatal ile yemek yeme davranışı için uygulama becerisini olumlu yönde etkilemekte midir?

2.2. PEEP, annenin fermuarlı ceket giyme davranışı için uygulama becerisini olumlu yönde etkilemekte midir?

PEEP'nin, OSB olan çocuğun tüm gelişim alanlarına ilişkin puanlarına etkisi ile ilgili olarak;

3.0. PEEP uygulaması öncesi ve sonrası dikkate alınarak, OSB olan çocuğun AGTE'ye göre gelişim alanları ön-son test puanları farklılaşmakta mıdır?

3.1. PEEP uygulaması öncesi ve sonrası dikkate alınarak, OSB olan çocuğun PKL'ye göre gelişim alanları ön-son testi arasında fark var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Son yıllarda sinir bilim, moleküler biyoloji, gelişim bilimi, epidemiyoloji, sosyoloji ve ekonomi bilimlerinde görülen ilerlemeler sağlık, gelişim ve bunları etkileyen etmenlere farklı bir bakış açısı ile bakmayı zorunlu hale getirmiştir. Bireyi biyolojik ve ekolojik boyuta ek olarak, gelişimsel boyutta da ele alan eko-biyo gelişimsel yaklaşım erken çocukluk döneminden başlayarak beyin mimarisini değiştiren, bireyi yaşam boyu etkileyecek olumsuz etkenlerin azaltılması ya da bu olumsuz etkenlerin ortadan kaldırılması, buna karşın olumlu etkenlerin arttırılması üzerinde durmaya vurgu yapmaktadır (Shonkoff ve ark 2012).

Yapılan birtakım araştırma bulguları, özel eğitim alanında geliştirilen programların çocukların gelişimlerine katkı sağladığını göstermektedir (Örnek: Karaaslan 2010-Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programı (EDEP) ve Toper Korkmaz 2015-Eve dayalı olarak gerçekleştirilen Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı (ETEÇOM)). Bu tür programların etkili olmasında hem ailenin hem de çocuğun hedeflenmesinin, anne babaların katılacağı bir grup sürecinin olmasının, çocukla beraber bir öğrenme ortamının paylaşılmasının önemli olduğunu göstermiştir. Benzer programların geliştirilmesinde ve uygulanmasında bu unsurların göz önüne alınması önemlidir (Bekman ve Koçak, 2011).

Ülkemizde çocuklar ve ebeveynleri için yürütülen programlara bakıldığında; PEEP'nin bu hizmetler kapsamında çoğunlukla kullanıldığı; ancak PEEP ile ilgili yapılan uygulamaların ve araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Birkan 2002b). Aynı zamanda (Shearer & Shearer, 1972), PEEP uygulamalarının ebeveynler tarafından kabul gören bir program olması ve uygulamaların çocuğun kendi doğal ortamı olan evinde, paylaşım ve etkileşim içerisinde gerçekleşmesi sayesinde

çocuğun ev dışındaki beceri ve davranışları ev ortamına aktarma ve ev ortamında sürdürme olasılığının artması özelliklerini taşımasından dolayı bu araştırma önemlidir.

Bu bilgiler dikkate alındığında ve ilgili alan yazın incelendiğinde;

Bu araştırmanın ülkemizde çocuğu OSB olan bir annenin çocuğuna davranış öğretiminde PEEP'den destek aldığı ilk araştırma olması ve PEEP'nin OSB olan bir çocukta etkililiğini gösteren ikinci araştırma olması (İlki Reed ve ark (2007) tarafından Birleşik Krallık'ta 'OSB olan çocuklar için erken eğitim uygulamalarının etkililiğini incelemek' amacı ile yapılan araştırmadır) nedenlerinden dolayı da bu araştırma önem taşımaktadır.

1.3. Varsayımlar

1. Araştırmanın katılımcılarından OSB olan çocuğun tanısının doğru konduğu,

2. Araştırma süresince kullanılan araç-gereçlerin araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2020-2021 yılı içerisinde Konya ili Selçuklu ilçesinde ikamet eden, araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan OSB olan bir çocuk ve annesi ile,

2. PEEP içerisinden seçilen öz bakım davranışlarından sıvı sabun ile el yıkama, çatal ile yemek yeme ve fermuarlı ceket giyme davranışları ile,

3. Kullanılan öğretim yöntemleri ve veri toplama araçları ile,

4. Araştırmada kullanılan Google akademik, Turcademy, Ulusal Tez Merkezi, Selçuk Üniversitesi Kütüphane Veri Tabanı, Türkiye Belge Sağlama ve Ödünç Verme Sistemi (TÜBESS) aracılığı ile ulaşılan kaynaklar ve bu kaynakların kaynakçalarından ulaşılan yurt içi ve yurt dışı basılı olan ve olmayan kaynaklar ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Çocuk: Çocuk Koruma Kanununa Göre Verilen Koruyucu ve Destekleyici Tedbir Kararlarının Uygulanması Hakkında Yönetmelik (2006) tarafından; daha erken yaşta ergin olsa bile, on sekiz yaşını doldurmamış kişi olarak tanımlanmıştır.

Otizm Spektrum Bozukluğu: Amerikan Psikiyatri Birliği (2013) tarafından; Sosyal iletişimde eksiklik ile birlikte; takıntılı, tekrar eden davranışlar ve sınırlı ilgi alanı olmak üzere iki temel alanda yetersizlikler ile kendini gösteren, sosyal-iletişim alanında, sosyal-duygusal alanda sınırlılık, sözel olmayan iletişimdeki sınırlılık, akranları ile sohbet başlatma ve sürdürmede sınırlılıkların da eşlik ettiği, tekrar eden davranışlar ve sınırlı ilgi alanında ise; tekrarlayan motor hareketler ve konuşma, aynı nesne kullanımında ısrar, rutine bağlılık, sınırlı ilgi alanı, artan veya azalan duygusal tepkilerde de belirgin oranda sınırlılığın eşlik ettiği bir durum şeklinde tanımlanmıştır.

Stereotipik Hareket: OSB olan çocukların kendilerini uyarmak amacı ile, müdahale edilmediği takdirde uzun süre devam ettirebildikleri parmak ucunda yürüme, nesneleri koklama, kendi etrafında dönme gibi alışılmışın dışındaki davranışlardır (Bodur ve Soysal 2004).

Eğitim: Önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda insanların; duygu ve düşünceleri ile birlikte, tutum ve davranışlarında da belirgin bir oranda iyileştirme ve gelişme sağlayan, bireyin sosyalleşmesini, kültürlenmesini ve içinde yaşadığı topluma uyum sağlamasını destekleyici sistematik bir süreçtir (Barutçugil 2002, Dirik 2015).

Özel Eğitim: Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi ifade eder (573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname 1997).

Özel Eğitim Gerektiren Birey: Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireydir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 2018).

Erken Özel Eğitim Hizmetleri: OSB gibi özel eğitime gereksinimi olan çocukların ve çocukların ebeveynlerinin 0-6 yaş aralığını kapsayan okul öncesi dönemde ihtiyaç

duydukları; çocukların eğitimi, beslenmesi, bakımı, gerekli terapi yönlendirmeleri, ebeveyn desteğinin sağlanması gibi konularda bilgi verilmesi ve eğitimler düzenlenmesini sağlayarak çocuğun OSB durumunun istenmeyen sonuçlarından etkilenmesini en az seviyeye indirmeyi, çocuğun gelişimini olumsuz etkileyecek durumların önüne geçmeyi ve hem çocuk hem de ebeveyninin yaşam kalitesini arttırmayı hedefleyen hizmetlerdir (Smith & Guralnick 2007, Heward 2009).

Erken Özel Eğitim Programları: Temelinde çocuğun doğal ortamı ve yakın çevresi olan, 0-6 yaş aralığını kapsayan, gelişimsel geriliği olan ya da gelişimi risk altında olan çocuklar ve çocukların ebeveynleri ile iletişim halinde olunarak çocukların gelişimlerini desteklemek, akranları ile aralarında bulunan anlamlı farkı olabildiğince en aza indirmek ve çocukların keşfedilmeyen özelliklerini ortaya çıkarabilmek adına oluşturulan programlardır (Bronfenbrenner 1986, Odom ve ark 1988, Sucuoğlu 1991, Wolery 1993, Guralnick 2011).

Aile/Ebeveyn Eğitimi: Aile/ebeveyne ve çocuğun bakımından birincil derecede sorumluluğu bulunan kişi ya da kişilere yönelik olarak düzenlenen, onların çocuk bakımı ve eğitimi konularında becerilerini geliştirmeyi amaçlayan eğitimdir (Mahoney ve ark 1999).

Aile/Ebeveyn Katılımı: Aile/ebeveyn-uzman-okul arasındaki iş birliğini, aileye/ebeveyne ilgili konu ve duruma özel olarak gerekli beceri ve davranış öğretimlerinin yapılmasını, sosyal ve duygusal yönlerden ihtiyaç duydukları desteğin sağlanmasını, aile/ebeveyn-çocuk arasındaki iletişimin arttırılmasını desteklemek amacı ile aile/ebeveyn-uzman arasında kurulan bilgi aktarımı, iletişim sürecidir (White ve ark 1992, Ersoy 2003).

Ev Ziyareti: Çocuğun ev yaşantısını gözlemlemek ve çocuk hakkında onun doğal ortamı olan evinde daha iyi bilgiler almayı amaç edinerek var olan problemlerin çözümü için yol bulmaya yarayan faaliyetlerdir (Kepçeoğlu 1996).

Portage Erken Eğitim Programı: 1969 yılında ABD'nin Wisconsin eyaletinin kırsal bölgelerinde ikamet eden, dezavantajı bulunan ve çeşitli engel gruplarında yer alıp, özel eğitime gereksinimi olan okul öncesi dönemindeki çocuklar ve çocukların ebeveynlerine yönelik olarak geliştirilmiş; bünyesinde Kontrol Listesi, Portage Haftalık Ev Programı, Portage Haftalık Ev Eğitimi Planı, Etkinlik Önerileri Kitabı,

PEEP Kullanım Kılavuzu, aile/ebeveyn katılımı, ev ödevleri ve ev ziyaretlerini barındıran bir proje kapsamında ortaya çıkan erken eğitim programıdır (Doan ve ark 2001, Kartal 2020).

Gelişim: Bireyin yaşamı boyunca fiziksel, sosyal, duygusal ve zihinsel yönlerden çok boyutlu bir şekilde, sistematik olarak büyümesini de içeren, kendisinden beklenen görevleri yerine getirebilme yetisine ulaşmasıdır (Oğuzkan 1974, Baltes ve ark 1980, Ülgen ve Fidan 1997).

Öz Bakım Becerileri: Bireyin günlük yaşamında kişisel ihtiyaçlarını karşılaması için gerekli olan yemek yeme ve tuvalet ihtiyacını giderme gibi davranışları içeren becerilerdir (Oktay 2002).

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KAVRAMSAL VE KURAMSAL TEMELİ

Araştırmanın bu bölümünde kavramsal ve kuramsal temeller ile ilgili bilgiler ve konu ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu'nun Tarihsel Kökeni

Amerikalı çocuk psikiyatristi Kanner (1943) tarafından; 'Otizm' teriminin günümüz ile ilişkili ilk tanımı 'Erken Çocukluk Otizmi' ifadesi ile; kendisine verilen yönergelerde çoğu zaman aynı ses tonu ve vurgu ile tekrara düşme (ekolali yapma), özellikle de 'ben' ve 'sen' kişi zamirlerini karıştırma, yaşıtlarına göre gecikmiş bir dil gelişimi gösterme, aynı zamanda güçlü bir görsel hafızaya sahip olma, sınırlı sayıda kendiliğinden başlattığı davranışlarda bulunma, tekrarlayan hareketleri (stereotipik hareketler) göstermede ısrar, rutine aşırı bağlılık ve yoğun bir yalnızlık içerisinde bulunma özellikleri şeklinde yapılmıştır. Bu durumu kendisinden bir yıl sonra Asperger (1944); doğumu takiben yaşamın ilk 30 ayı içerisinde gözlemlenebilen, konuşmanın bazen çok ve yersiz olarak görülebildiği davranış ile ilgili bir sendrom olarak ifade ettiği tanımı izlemiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde yıllar içerisinde birkaç farklı tanımın yapıldığı görülse de günümüzde geçerliliği en yüksek ve en güncel tanım; DSM-5 ile OSB adı altında ifade edilen bu durumun sosyal iletişimde eksiklik ile birlikte; takıntılı, tekrar eden davranışlar ve sınırlı ilgi alanı olmak üzere iki temel alanda yetersizlikler ile kendini gösterdiği, sosyal-iletişim alanında; sosyal-duygusal alanda sınırlılık, sözel olmayan iletişimdeki sınırlılık, akranları ile sohbet başlatma ve sürdürmede sınırlılıkların da eşlik ettiği, tekrar eden davranışlar ve sınırlı ilgi alanında ise; tekrarlayan motor hareketler ve konuşma, aynı nesne kullanımında ısrar, rutine bağlılık, sınırlı ilgi alanı, artan veya azalan duygusal tepkilerde de belirgin oranda sınırlılığın eşlik ettiği bir durum şeklindedir (Amerikan Psikiyatri Birliği 2013). Ayrıca Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018); hafif düzeyde OSB olan bireyleri, sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki hafif düzeydeki sınırlılığı nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyler şeklinde tanımlamıştır.

2.2. Otizm Spektrum Bozukluğu'nun Belirtileri

Aslında tüm bebekler doğdukları andan itibaren yaşamlarının ilk birkaç haftasında OSB'ye özgü bazı davranışları sergilemektedirler.

Örneğin; bağlanma aşamasından önce anne ya da yabancı, bebek için aynı anlamı ifade etmekte, bebek her ikisine de aynı tepkileri vermekte ve bu dönemde beslenme ihtiyacının dışında çevresine karşı ilgisiz davranmaktadır; ancak ilk birkaç haftanın sonunda bebek sergilediği bu davranışlardan yavaş yavaş uzaklaşmakta ve anne ile yabancıyı ayırt edebilmektedir. Zamanla bebeğin gösterdiği tepkiler farklılaşmaya başlamaktadır. Bebek artık annesinin sarılmasını, gülmesini ve sesini ayırt etmeye başlayarak annesine olumlu tepkilerde bulunmaktadır; ancak bu dönemde OSB olan bebekler bu tepki farklılaşmasını gösterememekte, çeşitli uyaranlar karşısında çevreye ilgisiz kalmaya devam etmekte ve bu sınırlı davranışları yaşamlarının ileriki dönemlerinde daha belirgin bir şekilde yaşamaktadırlar (Bodur ve Soysal 2004).

Çocuklarda OSB'nin varlığından şüphelenmek için gerekli belirtiler şu şekildedir;

- Kendisine adı ile seslenildiğinde seslenen kişiye bakmama,
- Karşısındaki kişi ile göz temasında sınırlı bir şekilde bulunma ya da hiç bulunmama,
- Özellikle konuşması olmasına rağmen isteklerini parmağı ile işaret ederek ya da kişinin elinden tutup onu istediği nesnenin yanına götürerek bildirme,
- Taklit etmede belirgin oranda bir yetersizlik,
- Karşılıklı ve anlamlı bir şekilde sohbeti başlatma ve sürdürmede güçlük,
- Duyguları ve düşünceleri ifade etmede belirgin oranda bir sınırlılık,
- Akranları ile birlikte oyun oynamada isteksizlik ve başarısızlık,
- Rutinlere aşırı bağlılık,
- Sınırlı ilgi alanı ve tekrarlayıcı (stereotipik) hareketler,
- Ekolali (aynı ses tonu ve vurgu ile söyleneni tekrar etme),
- Parmak uçlarında yürüme gibi davranışlardır ve bu durumlardan birkaçı bir çocukta görülüyorsa çocuk ve ergen psikiyatristi ve nöroloğuna

başvurulmalıdır (Bodur ve Soysal 2004, Otizm Spektrum Bozukluğu El Kitabı 2019).

2.3. Otizm Spektrum Bozukluğu'nun Nedenleri ve Yaygınlığı

Geçmişte çok uzun yıllar boyunca araştırmacılar, OSB'nin nedeninin; çocuklarına soğuk davranışlar sergileyen, onların duygusal ihtiyaçlarını göz ardı eden ebeveynler olduğu görüşüne inanmışlar ve hem OSB olan çocukların ebeveynlerinde bu durumun görülme oranının nadir olması, hem de çocukların kardeşlerinde görülme ihtimalinin bazı çekinik kromozomal bozukluklara kıyasla daha düşük olması gibi nedenlerden dolayı genetik özellikleri dikkate almamışlardır (Rutter 2000).

Ayrıca geçmişte yine çok uzun yıllar boyunca OSB'nin nedenlerinden biri olarak aşılar üzerinde durulmuş, kızamıkçık aşısı içerisinde bulunan kızamık virüsünün 'sızdıran bağırsak' terimi ile bağırsakları zararlı maddelere karşı geçirgen hale getirip, kan dolaşımı aracılığı ile bu zararlı maddeleri beyne ulaştırdığı ve bu yolla nörolojik bozukluklara sebep olduğu görüşü öne sürülmüştür (Wakefield ve ark 1998).

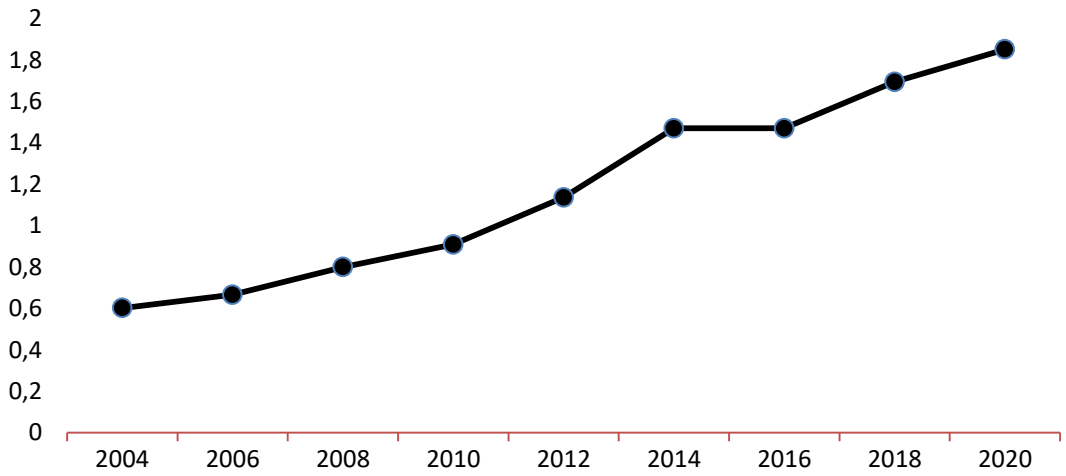
OSB'nin ortaya çıktığı ilk zamanlarda, bu durumun yüksek sosyo-ekonomik düzeyi olan ebeveynlerin çocuklarında görüldüğü algısı yer alırken; son yıllarda yapılan araştırmalar incelendiğinde durumun böyle olmadığı görülmektedir. Otizm Spektrum Bozukluğu El Kitabı (2019)'da yer alan bilgilere göre; OSB'nin görülme durumunun sosyo-ekonomik düzey, etnik köken, ırk ve milliyet ayrımı gözetmeksizin her sosyal sınıfta eşit olduğu ifade edilmektedir (Darıca ve ark 2011, Korkmaz 2017).

Ulusal Otizm Merkezi Ulusal Standartlar Raporu (The National Autism Center's National Standarts Report-NAC-2015) bulgularına göre; günümüzde OSB'ye sebep olan etkenler henüz net bir şekilde belirlenememiş bununla birlikte, kalıtım temeline dayandırılan araştırmalar artmıştır, örneğin; Constantino & Todd (2003), tek yumurta ikizlerinde OSB riskinin yüksek oranda görüldüğünü, State ve ark (2000), bir ailede OSB olan bir kardeşin olması durumunun diğer kardeşte oranı yüz kat arttırdığını, Zhong ve ark (2003), son dönemlerde bazı genlerin üzerinde bulunan bazı özelliklerden dolayı riski arttırdığını ifade etmiştir; ancak hangi gen ya

da genlerin, ne oranda etkilediği henüz kesinlik kazanamamıştır ve bununla birlikte günümüzde devam eden araştırmalar uygun kalıtıma sahip bireylerde, çevresel durumların etkilerinin birleşmesi ile OSB riskini arttığına dair bulguları içermekte, aynı zamanda kalıtımsal etkiler ile çevresel durumların OSB'yi ne şekilde etkileyebileceği üzerine araştırmalar yapılmaya devam edilmektedir.

Hastalık Kontrol Önleme Merkezleri (Centers for Disease Control Prevention-CDC-2020) ve Korkmaz (2017) tarafından yapılan araştırmalara göre; OSB'nin günümüzde artık her 54 çocuktan 1'inde görüldüğü, erkeklerde kızlara oranla 4.3 kat daha yaygın olduğu, kız çocuklarında belirti ve şiddetinin daha yoğun gözlemlendiği ve yıllar geçtikçe kız çocuklarında görülme oranında da bir artışın söz konusu olduğu bilgilerine ulaşılmaktadır.

Grafik 2.1: Dünya'da Otizm Spektrum Bozukluğu'nun Yıllara Göre Yaygınlık Oranı



Kaynak:https://www.autismspeaks.org/press-release/cdc-estimate-autism-prevalence-increases-nearly-10-percent-1-54-children-us Erişim Tarihi: 27 Mart 2020

Yukarıdaki tablo OSB'nin dünya çapında yaygınlık oranı ile ilgili ABD'de 2020 yılı Mart ayında yapılan en güncel ve en kapsamlı araştırma sonucu hakkında bilgi vermektedir. Bu tabloya göre 2004 yılında %0,602 oranı ile her 166 çocuktan 1'inde görülen OSB'nin yaygınlık oranı 2014 yılına kadar artmaya devam etmiştir. 2014-

2016 yılları arasında %1,470 oranı ile her 68 çocuktan 1'inde görülmekte iken günümüzde artık % 1,851 oranı ile her 54 çocuktan 1'inde görülmektedir.

2.4. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Davranışsal Özellikleri

OSB, yaygın gelişimsel bozukluklarla (Pervasive Developmental Disorders-PDD) eş anlamlı olup ileri düzeyde ve karmaşık bir gelişimsel yetersizlik durumunu ifade etmektedir. OSB olan çocuklar doğuştan getirdikleri özellikler açısından heterojen bir grubu oluşturmaktadır ve bu nedenle OSB'nin semptomları ve şiddeti çocukların etkilenme durumuna göre değişkenlik göstermektedir, örneğin; bir çocukta görülen özellik bir diğer çocukta görülmeyebilir ya da o çocukta aynı şiddette seyretmeyebilir (MEB 2013, Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Erken Çocukluk Müdahale Programları Raporu 2020).

2.5. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Duyusal Özellikleri

OSB olan çocuklar en az bir duyularından gelen uyarılara karşı alışılmışın dışında bir tepkide bulunabilmekte ya da alışılmışın dışında bir tepkisizlik gösterebilmektedir. Örneğin; OSB olan bir çocuk bir arabanın ani ve yüksek korna sesine karşı bu sesi hiç duymamış gibi davranabilirken; yumuşak ve kısık sesli bir çalar saatin alarm sesi karşısında dehşete kapılabilmektedir. Bu gibi davranışlar OSB olan çocuklarda belirgin bir şekilde duyusal işlemleme sınırlılıkları ve farklılıklarının göstergesi olmaktadır (O'Neill & Jones 1997, Töret 2016). Çocukları OSB olan ebeveynler erken yaşlarda çocuklarının işitsel uyarılar karşısında gösterdikleri birtakım farklılıklardan şüphelenmektedirler. Örneğin; bir başkası kendisine adı ile seslendiği zaman çocuklarının adına seslenen kişiye bakmadığını ve genellikle herhangi bir tepki vermediğini, bir yetişkin kendisine bir yönerge verdiğinde onu anlamlandıramadığı için yerine getirmediğini ve bazen de duymuyormuş gibi davranabildiğini gözlemlemekte (Şan 2014), bu durum ebeveynleri çocuklarında işitme ile ilgili bir problem olabileceği yönünde düşündürmektedir (MEB 2013). Örneğin; Akçakın (2002) OSB olan çocuklar ve çocukların ebeveynleri ile ilgili yapmış olduğu bir araştırmada, ebeveynlerin erkek çocuklarının %61.4'ünde, kız çocuklarının ise %43.1'inde çocukları duymuyormuş gibi davrandıkları için çocuklarında işitme ile ilgili bir problem olabileceğini düşündüklerini belirtmiştir.

OSB olan çocukların tipik gelişim gösteren akranları ile aralarında işitsel özellikler yönünden bazı farklılıkların olduğu görülmektedir. Örneğin; OSB olan

çocukların şarkı ve sözlerdeki ses tonlamalarına, özellikle bazı enstrümanların çıkardıkları seslere daha fazla dikkat etme ve ritim tutma konularında hassas olabildikleri, bu özelliklerinin onları müzik konusunda yetenekli birer kişi yapabildiği; diğer yandan kimilerinin yüksek şiddetli bir sesle karşılaştıklarında kulaklarını kapatma davranışı gösterebildikleri, kalın sesli birisinin konuşmasını dinlemede ve ayırt etmede hassas olmayabildikleri bu farklılıklardan bazılarıdır (Töret 2016).

OSB olan çocukların görsel yönden özelliklerine bakıldığında ise; bu çocukların insanlar ile iletişimde bulunurken karşılarındaki kişinin vücudunda yüz bölgesine odaklanma ve uzun süreli dikkati sağlama (yüz işleme) becerilerinde belirgin oranda bir sınırlılık olduğu bilgisine ulaşılmıştır (Töret ve ark 2018).

OSB olan çocukların yüz işleme becerileri özellikleri incelendiğinde ise; OSB olan çocukların karşılarında bulunan kişinin yüz bölgesine ve yüz bölgesinde yer alan göz ile buruna odaklanma süresi ve sıklığının görülür derecede az olduğu görülmüştür (Dawson ve ark 2002, Chawarska ve ark 2010). Ancak OSB olan çocukların görsel uyarıcılar karşısındaki hassasiyetleri, tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha yüksek düzeyde olup (Temple Grandin gibi), uyarıcılara yönelik dikkatlerini odaklamalarındaki bu aşırı hassasiyet, kendilerine sunulan karmaşık görsel uyarıcılara yönelik daha ayrıntıcı bakış açısı ile bakma yeterliliği kazandırarak görsel sanatlar ya da mimarlık alanlarında üstün başarı göstermelerini sağlayabilmektedir (Töret 2016).

OSB olan çocukların dokunma duyusu ile ilgili özelliklerine bakıldığında farklı tepkiler sergileyebildikleri görülmektedir. Örneğin; acı, sıcak, soğuk, sarılma gibi durumlar karşısında kimileri sanki hiçbir şey yokmuş gibi tepkisiz kalabilmekte; kimileri bu durumdan rahatsız olup iletişimde yetersizlik, ağlama krizleri, öfke nöbetleri şeklinde ortaya çıkan bazı dürtü kontrol bozuklukları sergileyebilmekte; kimileri ise sarılma ve kucağa alınmaktan hoşlanabilmektedir. Ayrıca çocuklardan kimilerinin nesneleri tanımak amacıyla nesneleri parmaklarının üzerinde gezdirme davranışı da dokunma duyusu ile ilgili davranışlardandır (MEB 2013, Yıldırım Doğru ve Çetingöz 2017).

2.6. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Görülen Stereotipik Hareketler

OSB'ye özgü davranışlardan birisi olan 'kendini uyarıcı' davranışlar olarak da adlandırılan bu tekrarlayıcı, nedeni henüz kesin olarak bilinemeyen hareketler stereotipik (tekrarlayıcı hareketler) olarak adlandırılmaktadır. Stereotipik hareketlere örnek olarak; kendi çevresi etrafında dönme, ileriye-geriye doğru sallanma, elini vücudunun belirli bölgelerine vurma, başını sağa sola sallama, eşyaları ters çevirme, el çırpma, havada el ve parmakları ile şekiller çizme, eşyalara amaçsızca dokunma, çamaşır makinesi gibi dönen nesneleri dakikalarca izleme gibi davranışlar verilebilir. OSB için ayırt edici olan bu davranışlar, çocuklarda sıklıkla ve yoğun bir şekilde görülebilmektedir (Campbell ve ark 1990, Korkmaz 2001, Fazlıoğlu ve Eşme Yurdakul 2007, Matson ve ark 2009, Darıca ve ark 2011).

2.7. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Görülen Problem Davranışlar

OSB olan çocukları günlük yaşamda olumsuz etkilediği kadar, çevresindeki kişileri de olumsuz etkileyen ve OSB'ye özgü istenmeyen davranışlar problem davranışlar olarak adlandırılmaktadır. Çocukların bu problem davranışları yaygın bir şekilde;

- Sosyal yönden dikkat çekmek,
- Duyusal anlamda bir uyaran kazanmak,
- İstediği bir nesneyi/durumu elde etmek,
- İstemediği bir olay, nesne ya da durumdan kaçınmak gibi nedenler ile sergiledikleri bilinmektedir (Erbaş 2005, MEB 2013).

OSB olan çocukların sergiledikleri problem davranışlara örnekler şu şekildedir;

- Aynılık konusunda ısrarcı ve takıntılı davranışlar (televizyonda sürekli aynı kanalın açık kalmasını isteme),
- Daha öncesinde ayakkabı bir kez ayağını acıttığı için yeni ayakkabı giymeyi reddetme,
- Okula hep aynı yoldan gitme isteğinde ısrarcı olma,
- Bir nesneye karşı aşırı bağlılık geliştirme,

- İsteği yerine getirilmediği zaman kendine zarar verici davranışlarda bulunma (kendini yere atma, başına vurma, elini ısırma vb.),
- Öfke nöbeti geçirme,
- Ortada görünen bir sebep yokken birden gülme/ağlama gibi davranışlardır (MEB 2013, Otizm Spektrum Bozukluğu 2016).

2.8. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Görülen Özel Beceriler

OSB olan yaklaşık her 10 çocuktan 1'inde belirli alanlarda nadiren birtakım özel beceriler görülebilmektedir. Savant (zihinsel bir gerilik olma durumunun yanında, bir ya da birkaç konuda ortalama düzeydeki diğer insanlardan daha iyi olma durumu, yetenekli olma hali) olarak isimlendirilen bu grupta yer alan OSB olan çocukların özellikleri şu şekildedir;

- Güçlü bir hafıza,
- Matematik alanında sayılara dikkat çekici bir şekilde ilgi duyma ve hakimiyet,
- Beste ve müzik yapma konusunda üstün başarı,
- Hızlı hesap yapabilme yeteneği,
- Birden çok dile iyi düzeyde hakimiyet,
- Görme ve koklama duyularında olağanüstü bir fark etme yetisi,
- Çizim ve boyama konularında yaşından ileri bir gelişim gösterme (Treffert 2009, MEB 2013).

2.9. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Gelişimi

OSB'nin tanım ve belirtilerine bakıldığında bu durum temel olarak dil ve sosyal gelişim alanlarında sınırlılık ve yetersizlik ile karakterize edilmiş olsa da, aslında OSB olan çocukların diğer gelişim alanlarında da desteklenmeye ihtiyaçları bulunmaktadır (Wimmer & Perner 1983, Low & Lee 2011, Aslan ve Şahin 2015).

2.9.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Fiziksel Gelişimi

OSB olan çocukların fiziksel gelişimleri değerlendirildiğinde; kimi çocukların dışarıdan bakıldığında, fiziksel gelişim özelliklerinde belirgin oranda bir farklılık dikkat çekmezken; kimilerinin ise duruş ve yürüyüşlerinde belirgin farklılıklar olduğu, kendi etrafında dönme, el-ayak stereotipleri gibi hareketlerin yanında aşırı hareketli oldukları görülmüştür. OSB'nin yanında aşırı hareketli olma halinin eşlik

ettiği çocuklara doğru yönlendirmeler yapılmadığı takdirde, bu durumun ileride saldırganlığa yol açabileceği düşünülmüştür. Bununla birlikte kimi çocuklar büyük kas motor becerileri gerektiren yüzme, ip atlama gibi aktiviteleri ve küçük kas motor becerilerini gerektiren ipe boncuk dizme ve kağıt kesme gibi aktiviteleri yaşıtlarından beklenen zamanda öğrenme konusunda güçlük yaşayabilmektedir (Tunalı & Power 1993, Özbey 2005, Todd & Reid 2006, Fazlıoğlu ve Eşme Yurdakul 2007, MEB 2013).

2.9.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal Gelişimi

Erken çocukluk döneminden başlayarak, OSB olan çocukların günlük yaşam kalitelerini büyük ölçüde olumsuz yönde etkileyebilen sosyal gelişim alanında görülen bazı sınırlılıklar, sosyal anlamda uygun olmayan davranışlar, stereotipik hareketler ve günlük rutinlerinde meydana gelen davranış problemleri şu şekildedir;

- Genellikle insanlar ile tokalaşma gibi fiziksel temasları içeren sosyal durumlardan hoşlanmazlar,
- Özellikle hayatlarının ilk yıllarında karşısındaki kişi ile uzun süreli göz teması kuramayabilirler,
- Sosyal gülümsemeleri yoktur,
- Çevrelerindeki insanlara ilgi duymayabilir ve bazen onların farkında değillermiş gibi davranabilirler,
- Etraflarındaki insanların duygularına kayıtsız görünebilirler,
- Sosyal kuralları anlamada zorluk yaşarlar,
- Birlikte oyun kurma ve sürdürmede başarılı olmakta zorlanırlar,
- Oyunlarında ebeveynleri ile iletişime geçmek yerine, yalnız bir şekilde oyun oynamayı tercih edebilirler,
- Trambolinde zıplama, sallanan ata binme gibi tekrarlayan hareketleri içeren oyuncaklarda oynama konusunda ısrarcı olabilirler,
- İnsanlar yerine belirgin nesne ve eşyalara bağlılık geliştirebilirler (Sargın 2001, Darıca ve ark 2011, Töret 2016, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Şimdi Ne Olacak 2019).

2.9.3. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Dil Gelişimi

OSB'nin varlığından şüphelenilen ilk durumlar; çoğunlukla ifade edici dil becerileri ve iletişimde görülen gecikmeler, var olan konuşmada dili işlevine uygun olarak kullanamama ya da konuşmanın hiç olmaması şeklinde karşılaşılan durumlar olmaktadır (Wilkinson 1998, Lord ve ark 2004, Thurm ve ark 2006).

OSB olan çocukların dil gelişim özellikleri şu şekildedir;

- Kendiliğinden sözlü iletişim başlatma ve sürdürmede güçlük yaşarlar,
- Bir kelimeye takılıp o kelimeyi defalarca tekrar edebilirler,
- Söylenilenleri aynı ses tonu ve kelimeler ile olduğu gibi söyleyebilirler (ekolali yapabilirler),
- Kendini ifade etme konusunda güçlük yaşarlar (ifade edici dilde yetersizlik),
- Kelime üretiminde sınırlı kalabilirler,
- Sözsüz iletişim türlerinden biri olan insanların beden dillerinden ve mimiklerinden anlam çıkarmakta zorlanabilirler,
- Konuşma sırasında beden dilini etkin bir şekilde kullanmakta yeterli olamayabilirler,
- Söylenilenleri anlamada zorlanırlar (alıcı dilde yetersizlik),
- Mecaz anlam içeren ifadeleri anlamlandırmakta zorlanabilirler,
- İnsanların şakalara neden güldüklerini kavramakta güçlük yaşayabilirler (Bodur ve Soysal 2004, Wing 2012, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Şimdi Ne Olacak 2019).

2.9.4. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Bilişsel Gelişimi

OSB olan çocukların zekâ puanları incelendiğinde; bu çocukların dörtte birinin zeka puanının 70 ve altında, yarısının zeka puanının 70 ve üzerinde geriye kalan dörtte birinin ise normal bilişsel gelişim olarak belirlenen zeka puanı sınırlarında ve bu sınırların üzerinde olduğu görülmüştür (Chakrabarti & Fombonne 2005).

OSB olan çocukların bilişsel gelişim özellikleri şu şekildedir;

- Yaygın bir şekilde dikkat sorunları yaşamaktadırlar,
- Çoğunlukla ve sürekli olarak bir hareketlilik halinde olabilirler,
- Sıra bekleme becerileri sınırlıdır,

- Kısa süreli bellekleri sınırlıdır,
- Genellikle akademik derslerde (fen ve matematik gibi) yaşıtlarının altında performans gösterebilirler,
- Türkçe dersi konularında başarılı olmakta zorlanırlar (Sprenger ve ark 2013, Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğu ve Özel Eğitim 2017).

2.9.5. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Öz Bakım Gelişimi

OSB olan çocukların bilişsel ve fiziksel gelişimlerine paralel olarak günlük yaşamda yerine getirilmesi gereken yemek yeme, yemek yapma, kişisel temizliğini sağlama gibi davranışları kapsayan öz bakım gelişim alanlarında bazı sınırlılıkları olduğu gözlemlenmektedir (Liss ve ark 2001, Tomanik ve ark 2006). İnce (2017) ve Güven (2019) tarafından OSB olan çocuklar ve çocukların ebeveynleri ile ilgili yapılan araştırmalarda; OSB olan çocuklardan kimilerinin fiziksel olarak öz bakım becerilerini yerine getirmekte zorlandıkları, kimilerinin öz bakım becerilerini yerine hiç getiremediği, kimilerinin ise tuvalet becerisi öğreniminde ve beslenmesini sağlamada zorlandığı görülmüştür. Bu durumlar dikkate alındığında MEB (2013), OSB olan çocukların içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamalarını kolaylaştırmak, onların bağımsız yaşamalarına destek olmak amacı ile günlük yaşam becerileri ve öz bakım gelişim alanlarının desteklenmesi konularında bir erken eğitim programı ile desteklenmelerine ihtiyaçları olduğunu ve bu eğitim programında öncelikle tuvalet eğitimi, el yıkama, yemek yeme ve giyinme-soyunma becerilerine yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

2.10. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Ebeveynleri

Bebek bekleyen her ebeveyn, bebekleri dünyaya gelmeden önce çeşitli beklentiler içerisine girer, doğum öncesi dönemde ideal bir çocuk için düşünceler oluşturmaya başlar, bu süreçte özellikle anne adayı anneliğe uyum sağlamak için psikolojik bir hazırlanma dönemine girer ve bununla birlikte bütün bu süreç boyunca dünyaya gelecek olan bebeğin ideal beklentileri karşılayacak, hayatına sağlıklı bir şekilde devam edecek bir birey olarak gelişmesi için hayaller kurar. Ebeveynler aksi bir durumun olma ihtimalini düşünmek bile istemezler; öte yandan bu süreçte ebeveynleri alışmaları gereken yeni roller ve sorumluluklar beklemektedir. Örneğin hayatlarına artık eş rolüne ek olarak birer anne/baba rolü eşlik edecek ve bu durum

onlar için alışılması zaman alacak bir durum olacaktır (Hewitt Taylor 2008, Metin 2018).

Eğer ki ebeveynler çocuklarının gelişiminin beklenenden farklı olması ve özel bir eğitime gereksinim duyması gibi ideal beklentileri ile çelişen bir durum ile karşılaşırlarsa, bu durum çatışma ile birlikte karmaşık bir süreci beraberinde getirecektir; çünkü farklı gelişimsel özellikleri olan bir çocuğun anne babası olma düşüncesi ebeveynlerin kendilerini hazırladıkları bir durum değildir.

Ebeveynler bu süreç içerisinde ne yapacaklarını bilemeyecekleri, kime danışacakları konusunda belirsizlik hissedecekleri, gelişimi bekledikleri gibi olmayan bir çocuk ile nasıl bir yaşam sürecekleri gibi konularda sorularının cevaplanmasına ihtiyaç duyacaklardır. Bu gibi durumlar ebeveynler için bazen bir yas, bazen de bir kayıp anlamına gelebilmektedir; çünkü bu beklenmedik durum aile içerisinde strese sebep olarak ebeveynleri süreçlerini yeniden yapılandırmak durumunda bırakacak, rollerin değişmesi söz konusu olabilecek, gelişimi farklı özellikler gösteren bir çocuğun zamanla kendine özgü gereksinimleri ortaya çıkacak, ebeveynler yakın çevreleri ve içinde yaşadıkları toplumdan desteğe ihtiyaç duyacak, psikolojik ve ekonomik ek durumlar ortaya çıkacak, erken dönemde, doğru bir müdahale için eğitimler hakkında bilgi edinecek gibi çeşitli durumlar özel eğitime gereksinimi olan çocukların ebeveynlerini belli durumlar ile baş etmeleri gereken bir uyum sağlama sürecine itecektir. Ebeveynler bu uyum sağlama sürecine psikolojik, duygusal ve düşünsel yönlerden birçok tepki geliştirecek ve bu süreçte birtakım aşamalardan geçeceklerdir (Kerr & Mclntosh 2000, Hewitt Taylor 2008, Ulaş ve Uçku 2012, Eracar 2015, Metin 2018, Benan Özan ve Yükselen 2020).

Ebeveynlerin çocuklarının OSB olduğunu öğrendikleri ilk zaman göstermiş oldukları tepki ‘şok’ olmaktadır. Bu dönem ebeveynlerin birçoğunun neler yapmaları gerektiğini bilemedikleri, bu özel durumun yaşamlarına ne derece etki edeceğini tahmin edemedikleri için tedirgin bir şekilde yoğun duygular yaşadıkları bir dönemdir. Bu dönemin devamını çocuklarına konulan tanıyı kabul etmek istemedikleri ve başka durumların sebep olabileceğini düşündükleri ‘inkar’ dönemi izlemektedir. İnkar döneminin başlarında ebeveynler çeşitli hastanelere gitmekte, çeşitli doktorlar ile görüşmeler yapmakta, içinde bulundukları durumun doğruluğundan emin olmak istemektedirler. Bu sürecin devamında ise ebeveynleri

‘depresyon’ aşaması beklemekte ve onlar için yıpratıcı bir dönem daha yaşanmaktadır; çünkü bu dönemde ebeveynler kendilerine duydukları güven konusunda zaman zaman azalmalar yaşamakta ve bazen birbirlerini suçlayabilmektedirler. Bu dönemi çatışmalara rağmen atlattıkları zaman onları çok uzun ve zor bir sürecin sonunda ‘kabullenme’ aşaması bekler. Eğer ki ebeveynler, bu aşamaya ulaşabilirlerse artık durumu kabullenmenin vermiş olduğu rahatlığı yaşarlar ve çocuklarının içinde bulundukları toplum içerisinde uyum sağlamalarını kolaylaştırmak için çalışırlar, onların öz bakımlarını desteklemek için çabalarlar, önerilere açık hale gelerek eğitimleri ve kişisel gelişimlerine önem verirler; ancak bu süreçte ebeveynlerin zaman zaman çocuklarının öğretmenleri, terapistleri ve hatta doktorları gibi roller yüklenmeleri ihtiyaçlarını hissettikleri bilinmektedir. Ebeveynlere bu ünvanları hemen ve tam anlamı ile yüklememek gerekmektedir; çünkü çocukların ihtiyaçları olan uzman desteğinin uzun bir süre dışarıdan sağlanması ve bu süreçte ebeveynlerin yönlendirici ve destekleyici rolde bulunmaları gerekmektedir (Hogan ve ark 2001, Darıca ve ark 2011, Özener 2016).

Çocukları OSB olan ebeveynlerin uyum sürecinde geçirdikleri bu aşamalar, Galinsky (1987)’ye göre her ebeveyn için farklı hızda gerçekleşmektedir. Ayrıca ebeveynlerin uyum sürecini başarılı bir şekilde atlatmalarının Hallahan & Kaufman (1997) ve Sucuoğlu (1991) çocuklarının OSB durumundan etkilenme şiddet ve düzeyi, ebeveynlerin kişilik özellikleri, ebeveynler arasındaki uyum ve duygusal yakınlık durumu, ailenin yapısı ve büyüklüğü, ailede çocuk ihmal ve istismarının olup olmaması, yakın çevrenin destek düzeyi, içinde yaşanılan toplumun bakış açısı gibi durumlar ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

2.10.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Ebeveynlerinin Karşılaştıkları Güçlükler

OSB’nin her çocukta farklı düzey ve şiddette kendini göstermesi sebebi ile çocuğu OSB olan ebeveynlerin karşılaştıkları güçlük durumları da farklılık gösterebilmektedir (Wing 2015). Bu güçlük durumları şu şekildedir;

Özellikle anneler çocuklarının OSB olma durumundan dolayı kendilerini yoğun bir stres altında hissetmektedirler (Dabrowska & Pisula 2010).

Çocuklarının tuvalet becerilerini yerine getirmede yeterli olamadıkları durumlar ebeveynler için yorucu olmaktadır (Güven 2019).

Çocuklarının günlük yaşam becerilerini yerine getirme ve onların öz bakımlarını sağlama konularında birincil bakım verenler olarak annelerin üzerine düşen sorumluluk fazla olmaktadır ve anneler bazen kendilerine vakit ayıramayarak bu durumun yıpratıcı olduğunu ifade etmektedirler (Üstüner Top 2009, Nealy ve ark 2012, Coşkun 2013).

Çocuklarının dil ve sosyal gelişim alanlarında görülen sınırlılıklardan dolayı akranları ile iletişime geçememeleri, iletişimleri devam ettirme konularında zorlanmaları, kendine vurma, elini ısırma, çığlık atma gibi problem davranışlarının olması ebeveynler için zorlayıcı bir durum olmaktadır (Connor 2000, Smith 2007, Girli ve Atasoy 2010, Çetin ve Sönmez 2018, Çakıcı 2020).

Çocuklarının uykularının düzensiz olması ve geç yatıp erken kalkmaları ebeveynlerin hayat kalitesini olumsuz etkilemektedir (Korkmaz 2001, Dominick ve ark 2007, Korkmaz 2017).

Çocuklarında her an ortaya çıkabilen sağlık faktörleri ile ilgili durumların getirdiği fazla maddi harcamalar ebeveynlere ekonomik yönden güçlük yaşatmaktadır (Tokuç 2009, Giulio ve ark 2014).

Çocuklarının sıklıkla besin seçmesinin, çok sınırlı sayıda ve çeşitte besin tüketmelerinin ve hatta bazen besinleri reddetmelerinin sağlık ve duygusal yönden olumlu olmayan getirileri ebeveynleri üzmektedir (Dominick ve ark 2007, Bandini ve ark 2010, Güven 2019).

Bazı eğitim kurumları çalışanlarının, çocuklarını kurumlarına almak istememeleri ebeveynler için çözmeleri gereken bir problem durumu olmaktadır (Yılmaz 2014).

Çocuklarının özel durumu ile ilgili çeşitli faktörlerin bir araya gelmesinden dolayı aile içinde çatışmalar ve evlilik sisteminin bu durumdan olumsuz etkilenmesi OSB olan çocukların ebeveynlerinin karşılaştıkları güçlüklerdendir (Karst ve ark 2012, Hartley ve ark 2016).

2.11. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitimlerinde Dikkat Edilmesi Gereken Konular

OSB olan çocukların eğitimlerinde dikkat edilmesi gereken konular, Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planı 2016-2019, (2016)'da, OSB olan bireylerin erken çocukluk döneminden başlayarak ilkokul ve ortaokul eğitimini kapsayan okul dönemi ve yetişkinlik dönemindeki iş ve mesleki eğitim programları da dâhil olmak üzere yaşam boyu süren ve nitelikli bir özel eğitim hizmeti alabilmeleri son derece önemlidir. Bunun yanında nitelikli özel eğitim hizmetlerinin sağlanması her bir dönemde OSB olan bireyin yaşına, özelliklerine ve gereksinimlerine göre işlevsel eğitim programlarının oluşturulması, program sayısının arttırılması ve çeşitlendirilmesi ile mümkün olabilmektedir şeklinde ifade edilmiştir.

OSB olan çocukların eğitimleri için hazırlanması gereken programlarda üzerinde önemle durulacak konuları Sucuoğlu (2003), Dunlop ve ark (2008), Güleç Aslan ve ark (2009) ve Kurth & Mastergeorge (2009) ise şu şekilde ifade etmişlerdir;

- Mümkün olan en kısa zamanda ve yoğun bir şekilde,
- Bilimsel temellere dayalı,
- Yaşam boyu sürecek özellikte,
- Bireyselleştirilmiş,
- Ailenin/ebeveynin eğitim süreçlerinin içerisinde aktif olarak rol aldığı,
- Gereken zamanlarda uzman kişiler ile iletişim halinde olunduğu,
- Görsel, işitsel, yazılı ve teknolojik yardımcı araç-gereçlerin de kullanıldığı,
- Çocuklarda görülen davranış problemlerini azaltıcı,
- Çocuklarda sıklıkla karşılaşılan durumlardan biri olan genelleme becerisi zayıflığını destekleyecek özellikleri kapsayıcı olarak.

Aynı zamanda MEB (2008), Webber & Scheuermann (2008) ve Williams & Williams (2011) de OSB olan çocukların aldıkları eğitim programlarının etkililiğinin; programların bireyselleştirilmiş olma, işlevsel olma, sayı ve çeşidinin fazla olması gibi özelliklere bağlı olduğunu belirtmişlerdir.

2.12. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitimlerinde Aile/Ebeveyn Katılımı

OSB olan çocuklar da dünyaya geldikleri zaman, tıpkı bütün çocuklarda olduğu gibi yaşamlarının ilk yıllarında ebeveynlerine bağımlı olurlar ve bu durum ebeveyn-çocuk arasında sosyal ve duygusal yönden ilişkilerin oluşması ile yaşam boyu devam eder. Bununla birlikte geçmiş yıllarda süregelen düşüncenin aksine günümüzde, ebeveynlerin rolleri çocukları dünyaya geldiklerinde onlar için sadece birer anne/baba olarak kalmamaktadır; aynı zamanda çocuklarının haklarını koruyucu bir avukat, eğitimlerini destekleyen bir öğretmen gibi farklı roller de ebeveynlerin hayatlarına eşlik etmektedir (Bricker & Waddel 2002, Berger 2008).

Ebeveynlerin, çocuklarında OSB olması durumunda üstlenmeleri gereken bu ek rollerin ve rollerin getirisi olan sorumlulukların kısa zamanda bilincine varmaları ile gerekenleri zaman kaybetmeden yapmaları için aile/ebeveyn eğitim hizmet ve programlarına ihtiyaçları bulunmaktadır. Gerekli olan bu aile/ebeveyn eğitimleri; uzman tarafından ailelerin/ebeveynlerin özellikle ihtiyaç duydukları konularda kendilerini bilgilendirme, onların tecrübe paylaşımlarında bulunabilmeleri için gerekli ortamları oluşturma, öğrenme ve öğretmenin bir arada olduğu, aktif katılım ve belirli amaçları içeren eğitim hizmetleridir (Cavkaytar 2010).

OSB olan çocuklar ve çocukların ebeveynlerine verilen aile/ebeveyn eğitimleri ile ilgili yapılan bazı araştırma sonuçları göstermektedir ki; ebeveynler eğitim programlarını kendilerine öğretildikleri zaman öğretim sürelerini daha uzun tutup, oturumları daha sık gerçekleştirerek başarılı ve güvenilir bir şekilde uygulayabilmektedirler. Aynı zamanda ebeveynler tarafından çocuklarına verilen öğretimler daha ekonomik, etkili ve genellenebilir olmaktadır (McConachie & Diggle 2007, Ingersoll & Dvortcsak 2010).

Baxendale ve ark (2001)'in de belirttiği üzere; ebeveynlerin OSB olan çocuklarının eğitimlerine katılmaları onların okulda öğrendikleri bilgi, beceri ve davranışları ev ortamına aktarmaları konularında fayda sağlamaktadır.

Yukarıdaki bilgiler dikkate alındığında; OSB olan çocuklar ve çocukların ebeveynleri söz konusu olduğu zaman aile/ebeveyn katılımı ile birlikte yürütülen özel eğitim hizmetleri çocuğun gelişim alanlarını daha ileriye taşıması ve

ebeveynlerin çocuklarına daha doğru yaklaşım içerisinde bulunmaları açısından büyük önem arz etmektedir.

2.13. Evde Özel Eğitim Hizmetleri

Önleme ve erken müdahale kapsamında yürütülen erken özel eğitim hizmetleri; temeli ev ziyaretlerine dayalı, erken çocukluk dönemini hedef alan, ebeveynlerin çocuklarının gelişimleri hakkında doğru bilgi ve beklentilere girmesini, çocukların okula daha hazır hale gelmesini ve ebeveynlerin çocuklarını eğitme becerilerini geliştirmeyi amaç edinen programlardır (Kartal 2008).

Evde özel eğitim hizmetleri; dezavantajı olan çocukların gelişimlerini desteklemek, kalıtımsal ve çevresel olumsuz durumların çocuk üzerindeki etkisini en aza indirmek, onların bakımlarına, beslenmelerine ve daha iyi çevresel koşullar altında yaşamlarını sürdürmelerine ve olumlu yönde bir gelişim süreci içerisinde bulunmalarına destek olmak, ebeveynlerin çocuklarının eğitimlerine katılımlarını sağlamak ve aynı zamanda ev ortamını çocuklar için daha verimli bir hale getirmek için uzman tarafından aile/ebeveyn işbirliği ile planlanan, düzenli ev ziyaretleri aracılığı ile aile/ebeveyni bilgilendirme ve yönlendirmeyi amaç edinmektedirler; çünkü dezavantajı olan çocuklar ancak bu şekilde akranları ile yakın gelişimsel özelliklere sahip olabilmektedir (Bailey ve ark 1998, Ömeroğlu ve ark 1999, Brookes Gunn ve ark 2000, Çağdaş ve Şahin Seçer 2011, Miller ve ark 2011).

Evde özel eğitim hizmetleri çoğunlukla eğitim merkezlerine ulaşımın kolay olmadığı yerlerde yaşayan, sağlık kuruluşları ve bakım merkezleri gibi yerlere erişme imkânı olmayan, süreğen hastalığı olan ya da sık sık hasta olan çocuklar ve çocukların ebeveynleri için sıklıkla tercih edilmektedir (Wayman & Lynch 1991, Tezel Şahin ve İnal 2007).

2.14. Ev Ziyaretleri

Evde özel eğitim hizmetlerinin temeli ev ziyaretlerine dayanmaktadır. Uzman çalışacağı aile/ebeveyni uygun bir zaman diliminde evinde ziyaret ederek çalışmaya başlamaktadır.

Ev ziyaretinde aile/ebeveyn ile görüşülecek olan ilk konu ihtiyaçların belirlenmesi üzerine olmalı (Tezel Şahin ve Özyürek 2016), daha sonra belirlenen

ihtiyaçlar doğrultusunda uygun ve donanımlı bir şekilde eğitim programı hazırlama yoluna gidilmeli, hazırlanan bu eğitim programı aile/ebeveynin bilgi düzeyi ve ihtiyaçlarına yönelik, onları hem sosyal hem duygusal yönlerden destekleyici, hem de çalışmalara katılmaya teşvik edici özelliklere sahip olmalıdır (Sucuoğlu 1996, Piştav Akmeşe 2004, Ömeroğlu ve ark 2003, Ersoy ve Çürük 2009).

Trivette ve ark (1995) ve Thompson ve ark (1997) tarafından yapılan araştırmalar; özel eğitime gereksinimi olan çocukların ebeveynleri ile çalıştıkları aile/ebeveyn merkezli evde özel eğitim programları ve hizmetleri sonucunda, ebeveynlerin evde özel eğitim program ve hizmetleri uygulamalarında bulunmalarının kendilerinde çocuklarına daha çok yetebilme duygusu hissettirdiğini ve programların evde aile/ebeveyn merkezli olması ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

2.15. Ülkemizde Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Yönelik Düzenlenen Evde Özel Eğitim Hizmetleri

Ülkemizde OSB de dahil olmak üzere özel eğitime ihtiyacı olan okul öncesi dönemi ve daha üst eğitim kademelerinde yer alan çocuklar ve çocukların ebeveynleri için gerekli olan evde özel eğitim hizmetleri ile ilgili 31 Mayıs 2006 tarihinde resmî gazetede yayınlanan, 26184 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde şu ifadeler yer almaktadır;

MADDE 34 — **(Değişik 21.7.2012/28360 R.G.)** (1) "Okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerden eğitim ve öğretim kurumlarından doğrudan yararlanamayacak durumda olanlara evde eğitim hizmeti verilmesi esastır."

a) Evde eğitim hizmetleri özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından planlanır.

b) **(Değişik 21.7.2012/28360 R.G.)** "b) Özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından evde eğitim hizmeti almasına karar verilen bireylerin kaydı ilköğretim kurumuna, ortaöğretim kurumuna veya özel eğitim merkezi (okul) yapılır. Bu öğrenciler için okula/merkeze (okul) devam etme şartı aranmaz."

c) Bu hizmetler, gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmen tarafından sürdürülür. Ancak, bireyin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda okul öncesi, sınıf ve alan öğretmenleri de görevlendirilir.

ç) Evde eğitim hizmetinden yararlanan birey, kayıtlı bulunduğu okulda uygulanan öğretim programlarından sorumludur. Ancak BEP geliştirme birimince, bu programlara dayalı olarak bireyin eğitim performansına göre, ihtiyaç duyduğu alanlarda bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanır.

d) Evde eğitim alan bireyin başarı durumunun değerlendirilmesi, kayıtlı bulunduğu okuldaki diğer öğrenciler gibi yapılır. Ancak, bireyin durumu ve özelliğine göre değerlendirme şekli, yöntem ve tekniklerinde öğretmen tarafından gerekli değişiklikler yapılır ve özel tedbirler alınır.

e) Evde eğitimde, ailelerin bilgilendirilmesi, desteklenmesi ve eğitimin her aşamasına katılımları sağlanır.

f) Evde eğitim süreci birey, aile ve öğretmenin iş birliği ile planlanır.

g)Aile, etkili bir eğitimin gerçekleştirilmesi için uygun eğitim ortamının hazırlanmasını sağlar.

ğ) Bireyin evde eğitim alamsını gerektiren şartların ortadan kalkması durumunda bu hizmet sona erdirilir.

Yukarıda verilen yönetmeliğin ilgili maddeleri incelendiğinde; ülkemizde OSB de dahil olmak üzere özel eğitime ihtiyacı olan bütün çocukların ve ebeveynlerinin ihtiyaçları olan evde özel eğitim desteklerinden, yaş gruplarına göre yararlanabilecekleri durumların ne olduğu ve bu eğitimlerin kimler tarafından ne şekilde düzenlenebileceğinin, yasalar ile güvence altına alındığı görülmektedir.

Karaaslan (2010) tarafından, ‘Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programı’nın (EDEP) gelişimsel geriliği olan çocuklar ve çocukların anneleri üzerindeki etkililiğini incelemek’ amacı ile deneysel olarak yürütülen ve karma yöntemlerin kullanıldığı araştırmada; içerisinde OSB’nin de yer aldığı çeşitli alanlarda özel eğitime gereksinimi olan toplam 19 çocuk ve çocukların anneleri katılımcıları oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, EDEP’in özellikle küçük yaştaki

OSB olan çocuklar ile çocukların annelerinin etkileşimsel davranışlarını arttırdığı, çocukların gelişim alanlarını olumlu yönde etkilediği ve çocuklarda görülen takıntılı davranışların azaltılmasında etkili olduğu bilgilerine ulaşılmıştır.

Toper Korkmaz (2015) tarafından, 'Eve dayalı olarak gerçekleştirilen Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı'nın (ETEÇOM) OSB olan çocuklar ve çocukların anneleri üzerindeki etkililiği'ni incelemek amacı ile deneysel olarak yürütülen ve karma yöntemlerin kullanıldığı araştırmada; yaşları 3 ile 5 arasında OSB olan 6 çocuk ve çocukların annesi katılımcıları oluşturmuştur. Yapılan araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, ETEÇOM'un OSB olan çocuklar ve çocukların ebeveynleri üzerinde olumlu yönde etkileri olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Güleç Aslan ve ark (2009) tarafından, 'Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) Ev Uygulamasının Bir Çocukla İncelenmesi' amacı ile yapılan nitel araştırmada; 2 kişi katılımcıları oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde OÇİDEP'in program olarak uyarlamalara açık, OSB olan çocukların gelişimine önemli katkıları olan, uzmanların bilgi ve becerilerinde artış sağlayan bir program olduğu görülmüştür.

Yukarıdaki bilgiler dikkate alındığında, ülkemizde erken özel eğitim hizmetleri kapsamında OSB olan çocuklar ve çocukların ebeveynlerine yönelik olarak kanıt temelli yürütülen aile/ebeveyn merkezli erken eğitim programları içerisinde EDEP (Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programı), ETEÇOM (Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı) ve OÇİDEP (Otistik Çocuklar için Davranışsal Eğitim Programı) gibi programların kullanıldığı görülmektedir.

PEEP'ye bakıldığında ise; bu eğitim programının da kanıt temelli ve aile merkezli bir erken eğitim programı olduğu görülmektedir; ancak ilgili alan yazın incelendiğinde, ülkemizde OSB olan çocukların annelerinin, çocuklarına davranış öğretiminde destek alabilecekleri bir program olarak PEEP'yi daha önce kullanmadıkları görülmüştür.

2.16. Portage Erken Eğitim Programı

2.16.1. Portage Erken Eğitim Programı'nın Kısa Tarihi

PEEP, 1969 yılında ABD'nin Wisconsin eyaletinin kırsal bölgelerinde ikamet eden, dezavantajı olan, hem tipik gelişim gösteren hem de engel grubu fark etmeksizin özel bir eğitime gereksinimi olan 0-6 yaş arasındaki çocukların, okul öncesinde bulundukları bu dönemde eğitimlerini ve gelişimlerini desteklemek; ebeveynlerinin ise çocuklarına kendi doğal ortamları olan evlerinde eğitim vermelerini sağlamak amacı ile bünyesinde aile/ebeveyn katılımını, ev ziyaretlerini ve ev ödevlerini barındıran bir proje kapsamında ortaya çıkmıştır ve ülkemizde uygulanan ilk ev merkezli eğitim programı olma özelliğini taşımaktadır (Shearer & Shearer 1972, Arvio ve ark 1993, Gargiulo 1995, Cameron 1997, Eraslan ve ark 1997, Doan ve ark 2001, Kartal 2020).

Bu program 0-6 yaş arasındaki çocukların; bebeklerde uyarım, öz bakım, motor gelişim, sosyal gelişim, bilişsel gelişim ve dil gelişimi alanlarında gelişimsel değerlendirmelerini yapmak, bu gelişimsel değerlendirmelerin sonuçlarına göre çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olabilecek eğitim programını hazırlamak konusunda uzman ve ebeveynlere yol göstermeyi amaçlar (Nfer 1993, Shearer & Shearer 1999). Esnek bir özelliğe sahiptir, çocuğun gelişim hızı ve aile/ebeveynin programı uygulama becerisi doğrultusunda hem müfredatında hem de öğretim yöntem ve tekniklerinde uyarlamalara imkan tanır (Brue & Oakland 2001).

PEEP ortaya çıktığı zamanlarda çekiciliği olan bir program olmuştur ve 60'dan fazla ülkede kullanılarak yaklaşık olarak 30 dile çevirisi yapılmıştır (Bijou 1991).

2.16.2. Portage Erken Eğitim Programının Dayandığı Temeller

Felsefi Temel

PEEP'nin felsefesinde 'çocuklar ile çalışan kişilerin yaşamın okul öncesi dönemlerine dikkat çekmeleri' düşüncesi vardır. Yaşamın bu erken yıllarında ebeveynlerin çocuklarını birincil dereceden tanıyan kişiler olarak onların çocuklarının ilk ve en önemli öğretmenleri olması gerektiğine inanır. Bu nedenle PEEP çocuklar ile ilgili verilmesi gereken kararlar ve uygulanması gereken eğitimler doğrultusunda aile/ebeveyn-uzman-çocuk iletişim ve iş birliğini ön planda tutar (Nfer 1993, Shearer & Shearer 1999).

Konu Alanı Temeli

PEEP; yaşları 0 ile 6 arasında olup dezavantajı bulunan tipik gelişim gösteren ve özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar ve çocukların ebeveynlerine yönelik olarak geliştirilmiş; bünyesinde PKL, Etkinlik Önerileri Kitabı, PEEP Kullanım Kılavuzu, ebeveyn katılımı, ev ziyaretleri ve ev ödevlerini barındıran bir proje kapsamında ortaya çıkan bir erken eğitim programıdır (Doan ve ark 2001, Kartal 2020).

Esnek bir özelliğe sahiptir, çocuğun gelişim hızı ve aile/ebeveynin programı uygulama becerisi doğrultusunda konularda çeşitli uyarlamalara imkan tanır (Brue & Oakland 2001).

PEEP'nin bu araştırma kapsamında yürütülen konu alanını OSB olan bir çocuğun öz bakım gelişim alanından sıvı sabun ile el yıkama, çatal ile yemek yeme ve fermuarlı ceket giyme davranışları ile annenin uygulama becerileri oluşturmaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde daha önce PEEP ve materyallerinin OSB, gelişim geriliği, down sendromu, CP, zihinsel engel gibi çeşitli engel gruplarında uygulandığı çalışmalar olduğu görülmektedir (Revill & Blunden 1979, Frederickson & Harran 1986, Hardy & Sturmey 1994, Reed ve ark 2007, Liu ve ark 2018).

Bireysel Temel

Her çocuğun kendine has öğrenme hızı ve gelişim dönemi vardır. Her gelişim döneminin de kendine has özellikleri bulunmaktadır (Bacanlı, 2002).

Çocukların gelişim dönemlerini sağlıklı bir şekilde geçirmeleri becerilerinin ve bağımsızlıklarının gelişmesine destek olacak olumlu deneyimler yaşayabilecekleri ortamlarda zaman geçirmeleri ile ilişkilidir (Dinç, 2015).

Çocukların gelişimlerini ve bağımsızlıklarını destekleyici ilk kişiler ebeveynleri ve ilk ortam ev ortamı olmaktadır.

Ebeveynler çocuklarının kendilerine özgü davranış ve özelliklerinin olduğunun bilincinde olarak, ev ortamında çocukları ile demokratik bir tutuma dayalı bir ilişki içerisinde olmalıdırlar (Yıldız ve Çağdaş 2001).

Felsefi ve konu alanı temelleri de dikkate alındığında PEEP'nin, ebeveynlerin çocuklarının kendi doğal ortamları olan ev ortamında onları davranış ve beceri kazanımına yönelik geliştirmeyi amaç edindiği ve çocukların bağımsız yaşamlarını destekleyici çalışmalar yürüttüğü görülmektedir.

Psikolojik Temel

Psikoloji; bir bireyi/topluluğu yönlendiren düşünce ve davranışların bütünü olarak ifade edilmektedir. Bir çocuğun bakımı ve gelişimi dikkate alındığında psişik bir yaşamı olduğu görülmektedir. Çocuğun psikolojik gelişimini sağlamak ve desteklemek için yapılması gereken faaliyetler doğumla birlikte başlamaktadır (Montessori 2015).

PEEP'nin psikolojik temelinde, çocuğun gelişim alanı/alanları desteklenirken çocuğun içinde yaşadığı topluma uyum sağlaması ve onu bağımsız yaşama teşvik edici aynı zamanda psikolojik gelişimini de destekleyecek şekilde çalışmalar yürütülmektedir. Örneğin; Clements ve ark (1982) tarafından, zihinsel engeli olan ve dil gelişimi yaşına göre geri olup sosyal olarak çekinik kalan çocuklar ile ilgili yapılan araştırma ve Hardy & Sturmey (1994) tarafından, gelişimsel geriliği olan çocuklar ile ilgili yapılan araştırma bu durumu destekler niteliktedir.

Çocuklar ile çalışacak olan kişiler ve özellikle ebeveynlerin gelişimin temel ilkelerini bilmeleri bir gerekliliktir.

Gelişimin birkaç ilkesi şu şekildedir;

- Gelişim kalıtım + çevre etkileşiminin bir sonucudur.
- Gelişim alanları birbiri ile ilişkilidir (Bir gelişim alanındaki değişiklik/değişiklikler diğer gelişim alanlarını da etkilemektedir).
- Gelişimde bireysel farklılıklar bulunmaktadır (Her bireyin kendine özgü gelişim süreci vardır).
- Gelişim sürekli olarak yani yaşam boyu devam eder (Bağcıoğlu Ünver 2015).

Ebeveynlerin gelişim ilkelerine hakim olması ve gelişimin en hızlı olduğu okul öncesi döneminde her yönü ile olduğu gibi psikolojik olarak da çocukları

desteklemeleri ve çocuklarını sürekli bir gelişimin içerisine sevk etmeleri gerekmektedir.

Güleç Aslan ve ark (2009), Karaaslan (2010) ve Toper Korkmaz (2015) tarafından yapılan araştırmalar; ebeveynlerin çocuk gelişimi ve gelişimin ilkelerini göz önüne alarak, ev ortamında çocuklarının gelişimlerini onlara doğru yaklaşım ve uygulamalarda bulunarak destekleyebileceklerini göstermektedir.

Sosyal Temel

Ebeveyn adayları bebekleri dünyaya geleceği zaman çeşitli hayaller kurmakta ve beklenti içerisine girmektedirler. Her şey yolunda gittiğinde ve dünyaya gelen bebek tipik gelişim gösteren bir bebek olduğunda ebeveynler hayatlarında çoğunlukla ciddi bir sorun ile karşılaşmazlarken; dünyaya gelen bebek, gelişimi farklı bir bebek olduğunda ebeveynler çaresizlik ve bilgilendirilme ihtiyacı gibi durumlar ile baş başa kalabilmektedirler. Sucuoğlu (1995), Danış (2001), Siklos & Kerns (2006) ve Hall & Graff (2011)'e göre de çocuklarının özel durumları, bakımları, eğitimleri gibi konular ebeveynlerin bilgilendirme ve desteğe ihtiyaç duydukları konuların başında gelmektedir.

Ebeveynlerin bu özel durumdan kaynaklı ihtiyaçlarının giderilmesinin yanında çocuklarının işlevsel beceri ve davranışları kazanabilmeleri, içinde yaşadıkları toplum kurallarını benimseyebilmeleri ve sosyalleşebilmeleri bir diğer önemli konudur. Üstüner Top (2009), Nealy ve ark (2012) ve Coşkun (2013)' ün de belirttiği üzere, bu özel durumdan kaynaklı olarak çocuklarının günlük yaşam becerilerini yerine getirme ve onların öz bakımlarını sağlama konularında birincil bakım verenler olarak annelerin üzerine düşen sorumluluk fazla olmaktadır.

PEEP annelerin ev ortamında eğitim almalarına ve çocuklarının eğitimlerine katılım sağlamalarına önem vermektedir. Bu sayede ebeveynler, çocuklarına hangi durumlarda nasıl bir eğitim sağlayabilecekleri konusunda bilgi ve uygulama aşamalarında tecrübe sahibi olmakta, çocuklarının ihtiyaçlarına cevap verebilmekte ve onlar için daha bağımsız bir yaşam şartları sağlayabilmektedirler.

PEEP, aşağıda verilen 7 temel kavram esas alınarak uygulanmaktadır (Doan ve ark 2001).

- PEEP Kullanım Kılavuzu,
- Ev Ziyaretleri,
- Ev Ödevleri,
- Portage Kontrol Listesi (PKL) (Veri toplama araçlarında ayrıntıları ile açıklanmıştır),
- Portage Haftalık Ev Programı (Veri toplama araçlarında ayrıntıları ile açıklanmıştır),
- Portage Haftalık Ev Planı (Veri toplama araçlarında ayrıntıları ile açıklanmıştır),
- Etkinlik Önerileri Kitabı,

2.16.3. Portage Erken Eğitim Programı Kullanım Kılavuzu

İlk olarak 1972 yılında hazırlanıp sonrasında ülkenin çeşitli yerlerinden kişilerin kullanımları sonucunda 1976 yılında gerekli düzeltmelere yer verilerek uyarlanmıştır. Günümüzde hala birçok yerde kullanılmaya devam edilmek ile birlikte 35'ten fazla dile çevrilmiş olma özelliği ile başarısını kanıtlamaktadır (Doan ve ark 2001).

PEEP Kullanım Kılavuzu, çocuğun ebeveynine ve uzmana Portage Modeli hakkında bilgi vermek, kullanımı konusunda önemli noktalara değinmek, ölçeği ve kısımlarını tanıtmak, işaretlemeler ve değerlendirmeler hakkında bilgi sağlamak, etkinlik önerilerinin kullanılmasını anlatmak, hedeflenen davranışların günlük rutinlerin içerisine nasıl yerleştirileceğini ifade etmek gibi konular hakkında bilgileri içerir.

2.16.4. Ev Ziyaretleri

Ülkemizde ilk kez Hacettepe Üniversitesi tarafından uygulamaya geçirilen ve ev merkezli bir program olan PEEP'nin aşamaları şu şekildedir;

- Öncelikle uzman, programın uygulanacağı (dezavantajı olan ve tipik gelişim gösteren ya da özel eğitime gereksinimi olan çocuk) çocuğun ebeveyninin evine haftada bir kez 1 ile 2 saat olacak şekilde düzenli olarak ev ziyaretleri gerçekleştirir,
- Bu ev ziyaretlerinde uzman, ebeveyne ilk önce PEEP'nin felsefesi hakkında bilgi verir ve uygulamalar ile ilgili açıklamalarda bulunur.

- Çocuğun hali hazırdaki performans düzeyini (bebek uyarımı, fiziksel, dil, bilişsel, öz bakım ve sosyal gelişim alanlarından) belirler,
- Hangi gelişim alanlarında hangi davranışların desteklenmesine ihtiyaç duyduğunu tespit eder,
- Çocuk için program ve planlar hazırlar,
- Öğretim teknik ve yöntemleri konusunda ebeveyni bilgilendirir,
- Bir sonraki hafta gerçekleşecek olan ev ziyareti vaktine kadar uzman, ebeveyne ev ödevleri verir (Cameron 1997, Eraslan ve ark 1997, Brue & Oakland 2001, Birkan 2002b).

2.16.5. Ev Ödevleri

Ebeveyn, ev ödevlerini uzmanın kendisine öğrettiği şekilde (Bu öğretim çalışmaları uzman tarafından ebeveyne yazılı olarak verilebileceği gibi uygulamalı olarak da gösterilebilir) sürdürür. Bu süreçlerin hepsinde çocuğun gelişimi sürekli bir şekilde kaydedilir (Cameron 1997, Eraslan ve ark 1997, Brue & Oakland 2001, Birkan 2002b).

2.16.6. Etkinlik Önerileri Kitabı

Etkinlik önerileri kitabı uzman ve ebeveynin çocuk için hedef beceri/becerileri veya hedef davranış/davranışları belirledikten sonra çocuğun gelişimini desteklemeye yönelik ilgili maddeye örnek bir etkinlik sunması için kaynak olarak hazırlanmıştır;

Örneğin PKL'de yer alan öz bakım gelişim kısmında 4-5 yaş aralığında madde 73 'fermuarın alt kısmını birbirine geçirebiliyorum' becerisi çalışılmaya ihtiyaç duyulduğunda etkinlik önerisi olarak ölçekteki kısımla aynı renkte kodlanmış olan öz bakım gelişimi 4-5 yaş kısmında 'Bu beceriyi çalışmak için giyinme ve sokağa çıkma fırsatlarını değerlendirin. Çocuğa fermuar ayağını nasıl yuvaya geçireceğini gösterin. Çocuğun fermuar ayağını geçirmesi ve fermuarı çekmesi için yuvayı tutun. Çabalarını övün. Fermuar yuvasının kolay çalıştığından emin olun' şeklindedir (Doan ve ark 2001, CESA 5 2009).

2.17. İlgili Araştırmalar

2.17.1.Portage Erken Eğitim Programı ile İlgili Yapılan Yurt İçi Araştırmalar

2.17.1.1. Portage Erken Eğitim Programı'nın Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Bakım Verenlerine Uygulanması ile İlgili Yapılan Yurt İçi Araştırmalar

Biber (2012) tarafından, 'PEEP'nin aile ve kurum ortamında yaşayan çocukların gelişimleri ile ailelerinin katılım düzeylerine etkisini' incelemek amacıyla deneysel olarak yürütülen araştırmada; Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okullarına devam eden ve Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı çocuk yuvasında kalan 5-6 yaş grubunda olan 64 çocuk ve birincil derece bakımından sorumlu kişiler (anne, bakıcı anne, grup öğretmeni) katılımcıları oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından kişisel bilgileri almak amacı ile hazırlanan *'kişisel bilgi formu',* çocukların genel gelişimleri hakkında bilgi edinmek için *'PKL'* ve ailelerin katılım düzeylerini belirlemek için *'Aile Katılım Ölçeği'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, PEEP'nin aile ve kurum ortamında yaşayan çocuklar ve aileleri için olumlu etkileri olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Biber ve Ural (2016) tarafından 'PEEP'nin 5–6 yaş çocuklarının gelişimleri ile aile katılım düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek' amacı ile deneysel olarak yürütülen araştırmada; Balıkesir ili ilköğretim okuluna devam eden 64 çocuk ve ailesi katılımcıları oluşturmuştur. Aileden kişisel bilgileri almak için araştırmacı tarafından oluşturulan *'Kişisel Bilgi Formu',* çocukların genel gelişimlerini değerlendirmek için *'PKL'* ve ailelerin katılım düzeylerini belirlemek için *'Aile Katılım Ölçeği'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, PEEP'nin çocuklar ve aileleri için etkili bir program olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

2.17.1.2. Portage Erken Eğitim Programı'nın Özel Eğitime Gereksinimi Olan Çocukların Bakım Verenlerine Uygulanması ile İlgili Yapılan Yurt İçi Araştırmalar

İlgili alan yazın incelendiğinde daha önce PEEP'nin yurt içinde özel eğitim gereksinimi olan çocukların bakım verenlerine uygulandığı bir araştırmaya rastlanmamıştır.

2.17.2. Portage Erken Eğitim Programı ile İlgili Yapılan Yurt Dışı Araştırmalar

2.17.2.1. Portage Erken Eğitim Programı'nın Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Bakım Verenlerine Uygulanması ile İlgili Yapılan Yurt Dışı Araştırmalar

İlgili alan yazın incelendiğinde daha önce PEEP'nin yurt dışında tipik gelişim gösteren çocukların bakım verenlerine uygulandığı bir araştırmaya rastlanmamıştır.

2.17.2.2. Portage Erken Eğitim Programı'nın Özel Eğitime Gereksinimi Olan Çocukların Bakım Verenlerine Uygulanması ile İlgili Yapılan Yurt Dışı Araştırmalar

Shearer & Shearer (1972) tarafından, 'Bir erken eğitim programı olarak PEEP'yi incelemek' amacı ile yapılan araştırmada; kırsal alanda yaşayan ve engeli olan yaşları 0 ile 6 arasında değişen 75 çocuk ve bakım verenleri örneklem grubunu oluşturmuştur. Çocukların bakım verenlerine *PEEP* eğitimi verilmiştir. Çocukların zeka puanlarını belirlemek için *'Cattell Bebek Testi' ve 'Standford-Binet Testi'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, uzun süreli verilen *PEEP* eğitiminin çocukların gelişimleri üzerinde olumlu yönde etkileri olduğu görülmüştür.

Reading (1999) tarafından, 'Ev merkezli gelişimsel eğitim programı olan PEEP, prematüre bebeklerin 2 yıllık gelişimlerini iyileştirmede etkili midir?' sorusuna cevap aramak amacı ile yürütülen araştırmada; 33 haftadan önce doğan bebekleri bulunan 309 anne örneklem grubunu oluşturmuştur. *PEEP* eğitimini alan hemşireler tarafından bebekler ve anneleri 2 yıl boyunca uygulamaya tabi tutulmuştur. Bebeklerin zihinsel gelişimlerini değerlendirmek için *'Griffiths Zihinsel Gelişim Ölçeği'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, ev

merkezli eğitim programlarından birisi olan PEEP'nin prematüre bebekler ve aileleri için kullanımının bebeklerin 2 yaşına gelene kadar gelişimsel anlamda bir farklılık sağlamadığı bilgisine ulaşılmıştır.

Revill & Blunden (1979) tarafından, 'Zihinsel engeli olan okul öncesi dönemi çocukları için PEEP'yi değerlendirmek amacı ile' deneysel olarak yürütülen araştırmada; Birleşik Krallık'ta yaşları 0 ile 6 arasında değişen zihinsel engeli olan 75 çocuk ve bakım verenleri katılımcıları oluşturmuştur. Çocukların zeka puanlarını belirlemek için *'Cattell Bebek Testi', 'Standford-Binet Testi' ve 'Griffiths Zihinsel Gelişim Ölçeği'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sürecinde bakım verenlere *PEEP* eğitimi verilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, verilen PEEP eğitiminin zihinsel engeli olan okul öncesi dönemi çocukları için olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

Mcgaw & Sturmey (1989) tarafından 'Metin okunabilirliği ve özet alıştırmalarının ebeveyn davranış terapisi bilgisi üzerine etkileri: Portage ebeveyn okumaları'nı incelemek' amacı ile deneysel olarak yürütülen araştırmada; 5 ev ziyaretçisi ve 51 ebeveyn katılımcıları oluşturmuştur. Ebeveynlere 4 haftalık dönem için 4 okuma metni verilmiş ve bu süreçte ev ziyaretçileri tarafından görüşmeler ve değerlendirmeler yapılmıştır. Ebeveynlerden kişisel bilgileri almak için araştırmacı tarafından oluşturulan *'Kişisel Bilgi Formu',* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, *Portage ebeveyn okumaları* ile metin okunabilirliği arasında bir ilişki olduğu görülmüştür.

Clements ve ark (1982) tarafından, 'Anaokullarında PEEP hakkında bir ön araştırma' amacı ile yapılan araştırmada; 16 anaokulu ve her anaokulundan 2 personel örneklem grubunu oluşturmuştur. Anaokulunda çalışan personele *PEEP* eğitimi verilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, PEEP eğitimi alan personellerin, PEEP'nin sadece zihinsel engeli olan değil, aynı zamanda dil gelişiminde sorun yaşayan ve sosyal olarak çekinik kalan çocuklar için de faydalı ve olumlu yönde etkisinin olduğu bilgilerine ulaşılmıştır.

Frederickson & Harran (1986) tarafından, 'Bir kreş projesi olarak PEEP'yi değerlendirmek' amacı ile yürütülen araştırmada; Birleşik krallıkta bir kreşe geçici olarak gönderilen 2,5 yaşında Down sendromu olan bir çocuk ve onunla ilgilenen 18 personel örneklem grubunu oluşturmuştur. Down sendromu olan çocuk ile ilgilenen

personellere *PEEP* eğitimi verilmiştir. Uygulama sürecinde araştırmacılar tarafından hazırlanan *'anket listeleri'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, PEEP'nin kreş ortamında Down sendromu olan bir çocuk ve onunla ilgilenen personeller üzerinde olumlu yönde etkileri olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Hardy & Sturmey (1994) tarafından, 'Gelişimsel geriliği olan çocukların ebeveynlerinin öğretim becerilerini değiştirme yöntemini değerlendirmek' amacı ile deneysel olarak yürütülen araştırmada; 3 anne çocuk çifti katılımcıları oluşturmuştur. Çocukların biri CP, diğer ikisi down sendromu engel grubundadır. Çocukların annelerine *PEEP* eğitimi verilmiştir. Eğitimi değerlendirmek için *'Eğitim Değerlendirme Formu (TAF)'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, annelere verilen PEEP'nin annelerin çocuklarına öğretim yapabilme becerisini arttırdığı görülmüştür.

Gascon ve ark (2014) tarafından, 'Ailelere uygulanan erken müdahale eğitimlerini kolaylaştırmak için bir internet platformu geliştirmek' amacı ile yapılan araştırmada; ebeveynlere çevrimiçi olarak sunulan '*Portage kılavuzu'* ve araştırmacılar tarafından hazırlanan *'yarı yapılandırılmış görüşme formu'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, ebeveynlerin çocuklarındaki engel durumu hakkında bilgi edinmek için interneti yaygın bir bilgi kaynağı olarak kullandıkları ve çevrimiçi Portage kılavuzundan yararlandıkları bilgisine ulaşılmıştır.

Cameron (2020) tarafından, 'Prematüre bebekler için doğumdan 3 yaşına kadar gelişimde Portage Programı'nın etkililiğini' incelemek amacı ile yürütülen araştırmada; Norveç'te 30 hafta ve daha erken doğan 36 prematüre bebek ve annesi örneklem grubunu oluşturmuştur. Bebekler ve annelerine *PEEP* uygulanmıştır. Bebeklerin gelişimlerini ölçmek için *'Bayley Bebek Gelişimi Ölçeği'* ve dil gelişimlerini değerlendirmek için *'Reynell Gelişimsel Dil Ölçekleri'* ve ebeveynlerin kaygı durumlarını ölçmek için *'STAI-S'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, prematüre bebeklerin 3 yaşına kadar olan gelişimsel süreçlerinde PEEP'nin etkili olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Sarouphim & Kassem (2020) tarafından, 'Lübnan'da erken müdahale programında çocuk ve ebeveyn sonuçlarını etkilemek' amacı ile PEEP müfredatını

kullandıkları karma yöntemli araştırmada; yaşları 1 ile 3 arasında değişen 16 çocuk ve bakım vereni örneklem grubunu oluşturmuştur. Örneklem grubundaki çocukların bakım verenlerine 6 ay boyunca *PEEP* uygulanmıştır. Çocukların genel gelişimlerini değerlendirmek için *'PKL',* çocukların işleyiş düzeyini değerlendirmek için *'Gözlem ve Planlama Aracı'* ve ebeveyn görüşlerini almak için araştırmacılar tarafından hazırlanan *'yarı yapılandırılmış görüşme formu'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, verilen PEEP sonrasında çocukların tüm gelişim alanlarında olumlu etkiler gözlemlendiği ve PEEP'nin işlevsel olarak etkisinin olduğu görülmüştür.

Reed ve ark (2007) tarafından, 'OSB olan çocuklar için erken eğitim uygulamalarının etkililiğini' incelemek amacı ile yapılan araştırmada; Birleşik Krallık'ta ABA/UDA, *PEEP* ve Özel kreş eğitimi alan OSB olan 53 çocuk ve bakım vereni örneklem grubunu oluşturmuştur. Çocukların OSB'den etkilenme derecelerini ölçmek için *'Gilliam Otizm Değerlendirme Ölçeği'*, farklı gelişim alanlarını değerlendirmek için *'Psiko-Eğitim Profili'*, bilişsel gelişimlerini ölçmek için *'İngiliz Yetenekler Ölçeği II'* ve davranışsal özelliklerini değerlendirmek için *'Conners Derecelendirme Ölçekleri'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, OSB olan çocuklar için ABA/UDA, *PEEP* ve özel kreş eğitiminin etkili olduğu görülmüştür.

Russell (2007) tarafından, 'İngiltere'de yapılan PEEP ile ilgili çalışmaları incelemek' amacı ile yapılan araştırmada; *PEEP* eğitimi alan kişilere eğitim hakkında görüşlerini belirtmeleri ve değerlendirme yapmaları için *'anket'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, PEEP alan kişiler; programın özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar ve ebeveynleri için esnek, bireysel, ev merkezli olması gibi kolaylıklarından bahsederken aynı zamanda değerlendirme sürecinde yer alan uygulama ve ölçümlerin zor olabileceği yönünde görüşlerini bildirmişlerdir.

Pratibha & Sangeeta (2013) tarafından, 'Zihinsel engeli olan okul öncesi dönemi çocuklarının fiziksel becerilerini geliştirmek' amacıyla deneysel olarak yürütülen araştırmada; zihinsel ve fiziksel engeli olan 15 çocuk ve bakım verenleri katılımcıları oluşturmuştur. Çocukların sosyal gelişimini değerlendirmek amacı ile *'Vineland Sosyal Olgunluk Ölçeği'* ve genel gelişimlerini değerlendirmek amacı ile

'Gelişimsel Tarama Testi' ve fiziksel gelişimi değerlendirmek amacı ile *'motor kontrol listesi'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, zihinsel engeli olan okul öncesi eğitimine devam eden çocukların fiziksel gelişimlerini geliştirmek için uygulanan PEEP'nin etkili olduğu görülmüştür.

Liu ve ark (2018) tarafından, 'PEEP'nin gelişimsel geriliği olan Çinli çocuklar üzerindeki etkisini incelemek' amacı ile yürütülen araştırmada; gelişimsel geriliği olan 75 çocuk ve anneleri örneklem grubunu oluşturmuştur. Bebeklerin gelişimlerini ölçmek için *'Gesell Bebek Gelişimi Ölçeği'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, gelişimsel geriliği olan çocuklarda *PEEP* kullanımının olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür.

2.17.3. Portage Kontrol Listesi'nin Kullanılması ile İlgili Yapılan Yurt İçi Araştırmalar

Kobal (1993) tarafından, Beyin felci (CP) olan çocukların fiziksel ve öz bakım becerilerine ait durumlarının belirlenmesi ve eğitimle CP olan çocuğun öz bakım becerilerinde değişiklik olup olmayacağını saptamak' amacıyla deneysel olarak yürütülen araştırmada; Ankara ilinde bir rehabilitasyon merkezinde yatılı olarak eğitim alan CP olan 100 çocuk katılımcıları oluşturmuştur. Çocukların öz bakım gelişimlerini değerlendirmek amacıyla *'Portage Öz bakım Kontrol Listesi'* ve fiziksel gelişimlerini değerlendirmek amacı ile *'Portage Fiziksel Gelişim Kontrol Listesi'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma süresince deney grubunda bulunan çocuklara 5 haftalık bir eğitim verilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, deney grubunda bulunan çocuklara verilen eğitimin onların öz bakım gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Çukur (1994) tarafından, 'Kurum bakımı altında olan okul öncesi dönemi çocuklarının bilişsel gelişim düzeylerini incelemek' amacıyla yapılan araştırmada, Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı özel bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde korunma ve bakım altında bulunan okul öncesi dönemindeki 100 çocuk örneklem grubunu oluşturmuştur. Örneklem grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerini değerlendirmek amacı ile *'Portage Bilişsel Gelişim Kontrol Listesi'* ve çocuklar ile ilgili bilgileri öğrenmek amacı ile *'Genel Bilgi Formu'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, kurum koruması ve bakımı altında olan okul öncesi dönemi çocuklarının bilişsel

gelişimlerinin akranları ile farklı düzeyde olduğu ve bu farklılığın bir yaş önceki bilişsel gelişim özelliklerini taşıma şeklinde olduğu ve aynı zamanda bu çocukların çizgi çizme, sayı tanıma, şekil çizme ve okuma yazma gibi bilişsel konularda yaşlarından beklenen düzeyde olmadıkları bilgilerine ulaşılmıştır.

Şahin (1994) tarafından, 'zihinsel engeli olan çocukların ailelerine, çocuklarının özellikleri ve eğitimi konusunda yapılacak rehberliğin, çocuğun kavram gelişimine etkisini incelemek' amacıyla deneysel olarak yürütülen araştırmada 4 ile 7 yaşları arasında olup, bilişsel gelişim düzeyleri birbirine yakın ve zihinsel engeli olan 16 çocuk katılımcıları oluşturmuştur. Çocukların bilişsel gelişimlerini değerlendirmek amacı ile *'Portage Bilişsel Gelişim Kontrol Listesi'* ve ailelerden kişisel bilgileri öğrenmek amacı ile *'Tanıtıcı Bilgi Formu'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma süresince eğitim alacak aileler için, bireysel ve grup toplantıları düzenlenmiş; çocuklar için ise haftada bir gün, bir saat olmak üzere toplamda on beş saatlik eğitim verilmiştir. Araştırma boyunca çocuklar ile yapılan çalışmalar toplamda 3 ay sürmüştür. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, zihinsel engeli olan çocukların ailelerine verilen eğitimin çocukların kavram gelişimleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu ve ailelerin bu eğitimlere aktif olarak katıldıkları zaman daha olumlu hisler içerisinde bulundukları bilgilerine ulaşılmıştır.

Arısoy (1995) tarafından, '37-72 Aylar arasındaki ileri derecede işitme engeli olan çocukların motor gelişimi ile ilgili becerilerini incelemek' amacıyla yapılan araştırmada; 37-72 aylar arasındaki ve ağır derecede işitme engeli olan 30 çocuk ve Hacettepe Üniversitesi Kulak-Burun-Boğaz Bölümü Eğitim Odyolojisi Ünitesine devam eden 37- 72 aylar arasındaki ağır derecede işitme engeli olan 25 çocuk olmak üzere toplam 55 çocuk örneklem grubunu oluşturmuştur. Örneklem grubundaki çocukların fiziksel gelişimlerini değerlendirmek amacı ile *'Portage Fiziksel Gelişim Kontrol Listesi'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, ağır derecede işitme engeli olan çocukların fiziksel gelişimlerinde beklenenden geride bir gelişim gösterdikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Demiröz (1995) tarafından, 8-12 yaşları arasında zihinsel engeli olan çocukların el becerisi performanslarını araştırmak ve cinsiyetler ile yaş grupları arasındaki farkı belirlemek' amacıyla yapılan araştırmada iki farklı uygulama okuluna devam eden hafif zihinsel engeli olan toplamda 88 çocuk örneklem grubunu oluşturmuştur.

Örneklem grubundaki çocukların fiziksel gelişimlerini değerlendirmek amacı ile *'Portage Fiziksel Gelişim Kontrol Listesi', 'Öğrenme Öğretme Motor Gelişim Ölçeği'* ve *'Denver Gelişimsel Tarama Testi'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, cinsiyet faktörü bakımından hafif zihinsel engeli olan kız ve erkek çocuklarının el becerilerinin performansı açısından anlamlı bir fark bulunamazken; yaş faktörü bakımından her yaş için anlamlı bir fark ($p<0.05$) bulunmuştur.

Erdur (1995) tarafından, 'Aynı yaş ve karma yaş grubunda eğitim alan 61-72 aylar arasındaki çocukların anne ve öğretmen gözlemine göre öz bakım becerileri arasında farkın olup olmadığını incelemek' amacıyla yapılan araştırmada; Ankara ilinde yer alan iki anaokuluna devam eden yaşları 61-72 ay arasında olan toplam 91 çocuk örneklem grubunu oluşturmuştur. Örneklem grubundaki çocuklar ve aileleri hakkında bilgi almak için araştırmacı tarafından hazırlanan *'Çocuk ve Aile Ön Bilgi Formu'*, çocukların genel gelişimlerini değerlendirmek için *'Denver Gelişimsel Tarama Testi'* ve çocukların öz bakım gelişimlerini değerlendirmek için *'Portage Öz Bakım Kontrol Listesi'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, aynı yaş ve karma yaş grubunda yer alan 61-72 ay arasındaki çocukların anne ve öğretmen gözlemine göre öz bakım becerilerinin benzerlik gösterdiği bilgisine ulaşılmıştır.

Yıldırım (1995) tarafından, 'CP olan çocuklarda görülen beslenme problemlerinin araştırılması' amacıyla yapılan araştırmada; Konya Selçuk Üniversitesi Tıp Fakültesi ve Özürlü Çocuklar Rehabilitasyon Merkezi, Adana Çukurova Üniversitesi Balcalı Hastanesi, Hatay Devlet Hastanesi ve Özürlü Çocuklar Rehabilitasyon Merkezi, Ankara Numune Hastanesi ve Rehabilitasyon Merkezleri'nde bulunan CP olan 49'u erkek, 31'i kız toplamda 80 çocuk örneklem grubunu oluşturmuştur. Örneklem grubundaki çocukların geçmişteki gelişimleri hakkında bilgi almak için *'Gelişim Tarihçesi Formu'*, beslenme ile ilgili sorunları tespit etmek için *'Beslenme Problemleri Tarama Anketi'* Portage Öz Bakım Kontrol Listesi'nden yararlanılarak hazırlanan *'Yemek Yeme Sorunları Gözlem Formu'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, CP olan çocukların yiyecekleri çiğneme ve yutma gibi durumlarda sorunlar yaşadıkları görülmüş ve bu çocuklar ile ailelerine beslenme konuları ile ilgili eğitimler verilmesinin olumlu sonuçları olacağı üzerinde durulduğu görülmüştür.

Seçilmiş (1996) tarafından, ‘Anaokuluna giden ve gitmeyen erken çocukluk dönemindeki çocukların dil gelişimi ile ilgili becerilerini incelemek’ amacıyla yapılan araştırmada; yaşları 37-72 ay arasında olan tipik gelişim gösteren toplamda 462 çocuk örneklem grubunu oluşturmuştur. Örneklem grubundaki çocukların dil gelişim performanslarını belirlemek için ‘*Portage Dil Gelişimi Kontrol Listesi’* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, performans belirlenmesinin ardından oluşturulan program sonucunda bulunan farkın anlamlı olduğu görülmüştür.

Uysal (1996) tarafından, ‘5 ve 6 yaşlarında olan çocuklara 12 hafta süresince verilen yaratıcı drama eğitiminin çocukların sosyal gelişimine etkisini incelemek’ amacıyla deneysel olarak yürütülen araştırmada; anaokuluna devam eden 5 ve 6 yaşlarında olan 48 çocuk (23 kız, 25 erkek) katılımcıları oluşturmuştur. Çocukların sosyal gelişimlerini değerlendirmek amacı ile *‘Portage Sosyal Gelişim Kontrol Listesi’* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma süresince deney grubunda yer alan çocuklara 12 hafta boyunca haftada bir kez yaklaşık olarak 30 dakika boyunca yaratıcı drama eğitimi verilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, yaratıcı drama eğitiminin 5 ve 6 yaşlarında olan çocukların sosyal gelişimleri üzerinde olumlu yönde etkilerinin olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Temel (1997) tarafından, ‘Başbakanlık Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu’nda bulunan 5-6 yaş çocuklarına uygulanan dil eğitim programının çocukların dil gelişimine etkisini incelemek’ amacıyla deneysel olarak yürütülen araştırmada; 5-6 yaşlarında olan toplamda 57 tipik gelişim gösteren çocuk katılımcıları oluşturmuştur. Çocukların dil gelişim performanslarını belirlemek için ‘*Peabody Resim Kelime Testi’, ‘Portage Dil Gelişimi Kontrol Listesi’, ‘Denver Gelişimsel Tarama Testi’* ve ‘*Objelere Sözlü Tepki Testi’* veri aracı olarak kullanılmıştır. Deney grubunda bulunan çocuklara 10 hafta boyunca dil eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, deney grubunda bulunan çocukların lehine bir fark bulunmuş ve çocukların aldıkları puanların cinsiyet, kurumda bulunma süreleri, doğum sırası, kardeş sayıları ve ebeveynlerinin hayatta olup olmaması ile anlamlı olmadığı görülmüştür.

Ulusoy (1997) tarafından, ‘Kız meslek liseleri uygulama anaokullarına devam eden 3-6 yaş grubu çocukların çeşitli değişkenler açısından bilişsel gelişimlerini

incelemek' amacıyla yapılan araştırmada; Ankara ilinde bulunan ve MEB'e bağlı iki farklı kız meslek lisesi uygulama anaokulunda öğrenimlerine devam eden 3-6 yaş aralığında bulunan 60'ı kız, 70'i erkek toplam 130 çocuk örneklem grubunu oluşturmuştur. Örneklem grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerini değerlendirmek için '*Portage Bilişsel Gelişim Kontrol Listesi'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, öğrenim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının bilişsel gelişimlerinde cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, ebeveynin öğrenim düzeyi değişkenlerinin önemli bir etken olmadıkları görülmüştür.

İpek (1998) tarafından, 'Eğitimde dramanın zihinsel engeli olan çocukların sosyal gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi' amacıyla deneysel olarak yürütülen araştırmada; 3-4 yaş gelişim düzeyini gösteren zihinsel engeli olan 17 çocuk katılımcıları oluşturmuştur. Çocukların sosyal gelişimini değerlendirmek amacı ile *'Vineland Sosyal Olgunluk Ölçeği'* ve bilişsel gelişimlerini değerlendirmek amacı ile *'Portage Bilişsel Gelişim Kontrol Listesi'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, zihinsel engeli olan çocuklarda eğitim sürecinde drama kullanımının çocukların sosyal gelişimleri üzerinde olumlu etkisinin olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Özeke (1998) tarafından, 'Müzikle zenginleştirilmiş bir eğitim programının eğitilebilir zihinsel engeli olan çocukların akademik ve sosyal gelişimlerine etkisini incelemek' amacıyla deneysel olarak yürütülen araştırmada; Ankara ilinde bulunan bir özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitime devam eden 10 çocuk katılımcıları oluşturmuştur. Çocukların akademik gelişimlerini değerlendirmek amacı ile *'Portage Bilişsel Gelişim Kontrol Listesi'* ve sosyal gelişimlerini değerlendirmek amacı ile *'Portage Sosyal Gelişim Kontrol Listesi'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma süresince deney grubunda yer alan çocuklara 10 hafta boyunca müzik ile zenginleştirilmiş bir eğitim ortamı sunulmuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde, 10 hafta süresince eğitim verilen çocukların aldıkları bu eğitimin sosyal gelişimleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür.

Kefi (1999) tarafından, 'Okul öncesi eğitim kurumlarında geleneksel eğitim programı ve High Scope yaklaşımı ile eğitim alan çocukların dil gelişimlerine hangi programın daha fazla etkilediğini incelemek' amacıyla deneysel olarak yürütülen araştırmada; yaşları 36-72 ay arasında olan 1000 çocuk katılımcıları oluşturmuştur.

Örneklem grubundaki çocukların dil gelişimini değerlendirmek amacı ile *'Portage Dil Gelişimi Kontrol Listesi'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, High Scope yaklaşımının çocukların dil gelişimleri üzerinde daha etkili olduğuna ulaşılmıştır.

Yıldız (2000) tarafından, 'Deneysel yaratıcılık programının 4-5 yaş çocuklarının bilişsel ve sosyal gelişimleri ile, çocukların iş birliği davranışlarını ve sosyal ilişkilerine ilişkin davranışlarını etkileyip etkilemediğini' incelemek amacıyla deneysel olarak yürütülen araştırmada; Konya ilinde bulunan Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Bölümü'ne bağlı uygulama anaokulunda 1999-2000 yılları arasında eğitim alan 4 yaş grubundan 8'i kız, 5 'i erkek, 13 öğrenci ile 5 yaş grubundan 6'sı kız, 5'i erkek 11 öğrenci olmak üzere toplamda 24 öğrenci katılımcıları oluşturmuştur. Çocukların bilişsel gelişimlerini değerlendirmek için *'Portage Bilişsel Gelişim Kontrol Listesi'* ve çocukların iş birliği ve sosyal ilişkiler ile ilgili davranışlarını ölçmek için *'Davranış Derecelendirme Ölçeği (DDÖ)'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubuna 2 ay boyunca deneysel yaratıcılık programı uygulanmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, deneysel yaratıcılık programının çocukların bilişsel gelişimlerinde ilerlemeler sağladığı ve bu çocukların olumlu tutum ile davranışlar sergiledikleri bilgilerine ulaşılmıştır.

İpekçi Çetin (2002) tarafından, 'Geleneksel ve yeni çok amaçlı karar verme yöntemlerini incelemek ile birlikte okul öncesinde verilmekte olan eğitimin değerlendirmesini yaparak model sunmak' amacıyla yapılan araştırmada; çocukların genel gelişimlerini değerlendirmek amacı ile araştırmacı tarafından PKL ve Denver II Gelişimsel Tarama Ölçeği'nden yararlanılarak hazırlanan *'anket',* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, araştırmacı tarafından geliştirilen modelin erken çocukluk eğitim programlarını değerlendirmede yararlı bir araç olabileceği bilgisine ulaşılmıştır.

Perihanoğlu (2002) tarafından, 'Okul öncesi eğitim kurumlarının MEB tarafınca belirlenen eğitim amaçlarını gerçekleştirme düzeylerinin incelenmesi (Van ili örneği)' amacıyla yapılan araştırmada; Van ilindeki 7 okul öncesi eğitim kurumunda bulunan 267'si öğrenci ve 18'i öğretmen olmak üzere toplam 285 kişi örneklem grubunu oluşturmuştur. Örneklem grubundaki kişilerin genel gelişimsel

değerlendirmesini yapmak için '*PKL',* gözlem yapmak ve kaydetmek için araştırmacı tarafından hazırlanan *'Kurum Gözlem Formu'* ve öğretmenlerden kişisel bilgileri almak amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanan *'Öğretmen Bilgi Formu'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, düşük sosyo-ekonomik düzeyi bulunan ailelerin çocuklarının dil gelişimlerinin geri olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla dil ve bilişsel anlamda daha ileride olduğu, öğretmen öğrenim düzeyinin bu araştırma için sonuçlar üzerinde etkili olmadığı ve yeteri kadar materyalin olduğu bir ortamda eğitim gören öğrencilerin başarı düzeylerinin yüksek olduğu bilgilerine ulaşılmıştır.

Karaaslan (2002) tarafından, 'Çok düşük doğum ağırlıklı prematüre bebeklerin ve ailelerinin gereksinimleri doğrultusunda, bu bebeklerin gelişimine ev merkezli erken eğitim programlarının etkisini incelemek' amacıyla deneysel olarak yürütülen araştırmada; yaşları 0-2 yaş arasında olan toplam 18 bebek katılımcıları oluşturmuştur. Bebeklerin genel gelişimsel değerlendirmesini yapmak için *'Denver Gelişimsel Tarama Testi'*, *'Bayley Bebekler için Gelişimsel Değerlendirme Ölçeği-II'* ve *'Portage Bebek Uyarımı Kontrol Listesi',* çocuklar ve ebeveynlerinin ev ortamları hakkında bilgi edinmek için *'Bebekler ve Küçük Çocuklar için Ev Ortamını Değerlendirme Ölçeği-Yoksul Aileler için Ev Ortamı Değerlendirme Ek Ölçeği'* veri aracı olarak kullanılmıştır. 6 ay boyunca bebeklerin ebeveynlerine ev ortamında eğitimsel destek verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çok düşük doğum ağırlıklı prematüre bebekler ve ebeveynlerine erken dönemde verilen yoğun eğitimin bebeklerin gelişimleri ile birlikte ev ortamlarında da etkisinin bulunduğu ve ebeveynler tarafından verilen eğitimin faydalı olduğu bilgilerine ulaşılmıştır.

Tamkavas (2003) tarafından, '5-6 yaş grubu çocukların cinsiyet ve okul öncesi eğitimi alma durumlarının öz bakım becerilerine etkisini incelemek' amacıyla yapılan araştırmada, Konya ili merkezinde yaşayan 5-6 yaş grubu çocuklar içinden rastgele örnekleme ile seçilen 240 çocuk örneklem grubunu oluşturmuştur. Örneklem grubundaki çocukların öz bakım gelişimlerini değerlendirmek amacı ile *'Portage Öz Bakım Kontrol Listesi', 'Seattle Testi', 'Denver II Gelişimsel Tarama Testi'* ve Anlar ile Yalaz tarafından geliştirilen *'Öz Bakım Ölçeği'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, kız çocuklarının erkek çocuklarına kıyasla öz bakım gerektiren becerilerde daha yüksek performans düzeyinde oldukları ve okul öncesi dönemde okul öncesi eğitimi alan çocukların almayanlara kıyasla aynı şekilde

öz bakım gerektiren becerilerde daha yüksek düzeyde performans sergiledikleri görüşmüştür.

Tanju (2004) tarafından, 'Zihinsel engeli olan 4-5 yaş grubu çocuklarına şekil, renk ve sayı kavramlarının öğretiminde bilgisayar destekli eğitimin etkisini incelemek' amacıyla deneysel olarak yürütülen araştırmada; zihinsel yaş düzeyi 4-5 yaş olan, zihinsel engeli olan 27 çocuk katılımcıları oluşturmuştur. Çocukların bilişsel gelişimini değerlendirmek amacı ile *'Portage Bilişsel Gelişim Kontrol Listesi'* ve bilgisayar destekli eğitimin etkisini incelemek amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen '*form'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol grubu arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

Dündar (2006) tarafından, 'Orta düzeyde zihinsel engeli olan çocuklara okuma öğretiminde ses temelli cümle ve cümle çözümleme yöntemlerinin etkililiklerini karşılaştırmak' amacıyla vaka çalışması yöntemi ile yapılan araştırmada; özel eğitim kurumuna devam etmekte olan zihinsel engeli olan 12 çocuk katılımcıları oluşturmuştur. Çocukların bilişsel gelişimini değerlendirmek amacı ile *'Portage Bilişsel Gelişim Kontrol Listesi'* ve okuma düzeylerini değerlendirmek için *'Okuma Becerileri Değerlendirme Kartı'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, orta düzeyde zihinsel engeli olan çocuklara okuma öğretiminde cümle çözümleme yönteminin daha etkili olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Gençay (2007) tarafından, '3-4 yaş gelişim özelliğine sahip zihinsel engeli olan çocukların aldıkları eğitimin dil gelişimlerine olan etkisini incelemek' amacıyla deneysel olarak yürütülen araştırmada; Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda eğitimine devam eden 3-4 yaş gelişim düzeyine sahip orta derecede zihinsel engeli olan 61 kaynaştırma öğrencisi katılımcıları oluşturmuştur. Çocukların dil gelişimini değerlendirmek amacı ile *'Portage Dil Gelişimi Kontrol Listesi'* ve okuma düzeylerini değerlendirmek için *'Okuma Becerileri Değerlendirme Kartı'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, deney ve kontrol grupları arasında bulunan farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

Özer (2013) tarafından, 'Okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların ana dil gelişimleri ile ikinci dil öğrenmeleri arasında ilişki olup olmadığını öğrenmek' amacıyla yapılan araştırmada; Adana ili Çukurova ilçesinde özel bir anaokulunda

İngilizce eğitimi alan yaşları 48-60 ay ve 61-72 ay arasında olan 59 çocuk örneklem grubunu oluşturmuştur. Çocukların dil gelişim düzeylerini değerlendirmek amacı ile *'Portage Dil Gelişimi Kontrol Listesi',* kişisel bilgileri öğrenmek amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanan *'Kişisel Bilgi Formu'* ve çocukların İngilizce dil eğitimi düzeylerini tespit etmek amacı ile *'İngilizce Başarı Testi'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, okul öncesi kurumunda eğitim alan çocukların ana dil gelişimleri ile ikinci dil öğrenmeleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür.

Çıracıoğlu (2013) tarafından 'Görsel sanat çalışmalarının CP vakasında devinsel becerilerin gelişimine etkisini' incelemek amacı ile, nitel araştırma yöntemlerinden olan vaka çalışması kullanılan araştırmada; 4 yaşında CP olan bir çocuk katılımcıyı oluşturmuştur. Çocuğun fiziksel gelişimini değerlendirmek için *'Portage Fiziksel Gelişim Kontrol Listesi'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, yapılan uygulamanın çocuğun fiziksel gelişimi üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu görülmüştür.

Bacık Trank (2015) tarafından 'Yarık damak dudak olan çocukları gelişim, sesletim, ses ve dil açısından değerlendirmek' amacı ile yürütülen araştırmada; yaşları 2-72 ay arasında değişen yarık damak dudak olan 30 çocuk örneklem grubunu oluşturmuştur. Çocuğun genel gelişimini değerlendirmek için *'Denver II Gelişim Tarama Testi'*, dil gelişimini değerlendirmek için *'TİFALDİ Testi'* ve *'Portage Dil Gelişimi Kontrol Listesi'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, yapılan değerlendirmelerin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu görülmüştür.

2.17.4. Portage Kontrol Listesi'nin Kullanılması ile İlgili Yapılan Yurt Dışı Araştırmalar

Gomez (2018) tarafından, 'Portage Guide to Early Education 1996 baskısının resimli kendi kendine yardım etkinliklerini geliştirmek ve değerlendirmek' amacı ile karma yöntemler kullanılarak yürütülen araştırmada; özel eğitime gereksinimi olan çocukların ebeveynleri, bakıcıları ve öğretmenleri örneklem grubunu oluşturmuştur. Çocukların genel gelişimlerinin değerlendirilmesi için '*PKL'* ve kendi kendine yardım etkinliğini uygunluk, uygulanabilirlik ve verimlilik açılarından

değerlendirmek için araştırmacı tarafından hazırlanan *'anket'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, resimli kendi kendine yardım etkinliklerinin öğretim materyali açısından uygun, uygulanabilir, verimli ve estetik değerler taşıdığı görülmüştür.

2.17.5. Otizm Spektrum Bozukluğu'nda Öz Bakım Gelişimi ile İlgili Yapılan Yurt İçi Araştırmalar

İlik (2006) tarafından, 'OSB olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin giyinme becerilerini kazandırmada kullandıkları yöntemlerin neler olduğunu ve bu alanda ileride araştırma yapacaklara ışık tutmak' amacı ile yapılan araştırmada, İstanbul ve Ankara illerinde bulunan Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri'nde OSB olan çocuklara eğitim veren 46 öğretmen örneklem grubunu oluşturmuştur. Öğretmenlerin görüşlerini almak için araştırmacı tarafından geliştirilen *'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'* veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin OSB olan çocuklara giyinme becerisi kazandırmak için tercih ettikleri yöntemleri çocuğun performansı ve giyinme becerilerinin özelliklerine göre belirledikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca giyinme becerilerini kazandırmada en çok zincirleme yöntemleri kullandıkları ve bu yöntemin giyinme becerisi gibi zor becerilerin öğretimi için basamaklarının kolaydan zora doğru sıralanmasından dolayı diğer becerilere kıyasla daha uygun olduğu görülmüştür.

Ardıç (2008) tarafından, 'OSB olan çocuklara tuvalet becerilerinin öğretiminde uyarlanmış olan Azrin ve Foxx'un yoğun tuvalet eğitiminin etkisini belirlemek' amacı ile deneysel olarak yürütülen araştırmada, OSB olan yaşları 3 yaş 4 ay ile 4 yaş 8 ay arasında olan 3 erkek çocuk katılımcıları oluşturmuştur. Araştırmanın başlangıç ve uygulama oturumlarındaki verilerini toplamak için *'Başlama ve Yoklama Düzeyi Veri Kayıt Formu',* yoğun uygulama oturumlarındaki verileri toplamak için *'Yoğun Uygulama Oturumları Veri Kayıt Formu'*, uygulama güvenirliği başlama ve yoklama düzeyindeki verileri toplamak için *'Uygulama Güvenirliği Başlama ve Yoklama Düzeyi Veri Toplama Formu',* uygulama güvenirliği yoğun uygulama oturumlarındaki verileri toplamak için *'Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu A'* ve *'Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu B'* veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, OSB olan çocuklara tuvalet becerilerinin öğretiminde kullanılan uyarlanmış olan Azrin ve

Foxx'un yoğun tuvalet eğitiminin edinim aşamasında kuru kalma ve tuvalete çiş yapma becerilerinde etkili olduğu bilgilerine ulaşılmıştır.

Batu (2008) tarafından, 'OSB olan çocukların besin ögesi alım durumunu belirlemek, sıkça tüketilen veya hiç tüketilmeyen besinlerin neler olduğunu ortaya koymak' amacı ile yapılan araştırmada, OSB olan yaşları 7 ile 15 arasında olan 50 çocuk örneklem grubunu oluşturmuştur. Çocuklar ve aileleri hakkında bilgiler edinmek, çocukların üç günlük besin tüketim kayıtlarını yapmak ve besin tüketim sıklıklarını değerlendirmek amacı ile '*Beslenme Bilgi Sistemi Programı (BEBİS)*' ve bir *'anket'* veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, çocukların %86'sının günlük enerji, %10'unun protein, %66'sının B1 vitamini, %66'sının folat, %100'ünün kalsiyum, %54'ünün çinko ve %38'inin demir alımlarının sınırda olduğu ya da yeterli düzeyde olmadığı, çocukların %8'inin süt ve süt ürünlerini, %6'sının taze meyveleri, %4'ünün etleri (et, tavuk, balık), %2'sinin ekmek grubunu (pirinç hariç), %30'unun balığı, %26'sının sütü, %12'sinin yoğurdu, %12'sinin peyniri ve %14'ünün yumurtayı hiç tüketmediği görülmüştür. Ailelerin %66'sı çocuklarında yiyecek seçiciliği, %72'si içecek seçiciliği, %56'sı ise hem yiyecek hem de içecek seçiciliği olduğunu belirtmiştir.

Erdinç (2008) tarafından, 'OSB olan çocukların beslenme ve ağız hijyeni alışkanlıklarını belirlemek, bu alışkanlıkların ağız diş sağlığına etkilerini incelemek ve bu çocukları özel eğitim desteği ile diş hekimliği ortamına kazandırmak' amacı ile deneysel olarak yürütülen araştırmada, İstanbul Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilköğretim okulu ve İstanbul'da yer alan bir otizm eğitim merkezine devam eden yaşları 6 ile 14 arasında olan 60 çocuk ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilköğretim okuluna devam eden 60 çocuk olmak üzere toplamda 120 çocuk katılımcıları oluşturmuştur. Çocuklarda çürük, dolgulu ve çekilmiş dişler, plak indeksi ve diş eti sağlığı tespiti için *'anemnez formları'* ve çocukların ağız hijyeni alışkanlıkları ile beslenme alışkanlıklarına ilişkin bilgileri edinmek amacı ile bir *'anket'* veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen çocuklar özel eğitmenler tarafından diş hekimliği yaklaşımları için hedef davranışları içeren özel eğitim programına alınmış ve eğitimler sonrası çocukların davranışları değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan OSB olan çocukların % 65'inde çürük olduğu, bu çocukların çürük değerlerinin kontrol grubundan daha düşük olduğu, periodontal sağlıklarının kontrol grubundan daha kötü

olduğu ve bu çocukların yarısının her gün ilaç kullandığı, ilaç kullanan çocukların çürük değerlerinin daha yüksek çıktığı görülmüştür. Eğitim programına katılan 11 çocuğun 7'si hedeflenen diş hekimliği davranışlarının tamamını başarıyla tamamlamışlardır. Eğitim seanslarıyla çocukların diş hekimliği ortamında uyumlarının arttığı ($p>0,05$) ve OSB olan çocukların diş hekimliği ortamı için eğitilerek koruyucu uygulamaları hiçbir farmakolojik destek almadan kabul ettikleri bilgilerine ulaşılmıştır.

Tercan (2010) tarafından, 'At ile yapılan terapi çalışmalarının OSB olan çocuklar üzerindeki etkilerini ortaya koymak' amacı ile deneysel olarak yürütülen araştırmada, OSB olan 1'i kız 8'i erkek olan toplamda 9 çocuk katılımcıları oluşturmuştur. Araştırmada 8 hafta boyunca haftada 3 gün, her bir katılımcı için günde 45 dakikalık uzmanlar yardımı ile ata binme çalışmaları yapılmıştır. Beklenen gelişimi değerlendirmek amacı ile rehabilitasyon merkezleri tarafından kullanılmakta olan 150 soruluk bir *'gözlem'* ve *'anket cetveli'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, at ile verilen eğitimin OSB olan çocuklar için kazağını ve ayakkabısını çıkarma, pantolonunu, çorabını ve ayakkabısını giyme, çişini belli etme, çişini-kakasını tuvalete bağımsız olarak yapma, tuvalet sonrası temizliğini yapma gibi öz bakım davranışları üzerinde olumlu yönde etkileri olduğu bilgilerine ulaşılmıştır.

Taptık Şahin (2011) tarafından, 'OSB olan çocuklara diş fırçalama davranışı öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini incelemek' amacıyla deneysel olarak yürütülen araştırmada; Tekirdağ ili Çorlu ilçesinde bir ilköğretim okulu bünyesinde bulunan otizm merkezine devam eden yaşları 9 ile 10 arasında değişen 2'si kız ve 1'i erkek olmak üzere toplamda 3 çocuk katılımcıları oluşturmuştur. Öğretim oturumları katılımcılar ile bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Öğretim sırasında model olma ile birlikte sözel ipucu da kullanılmış ve beceri, tüm basamakların bir arada öğretimi şeklinde öğretilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, eşzamanlı ipucuyla öğretimin; OSB olan çocukların diş fırçalama davranışının öğretiminde etkili olduğu, katılımcıların diş fırçalama davranışını farklı ortamda, zamanda ve farklı renkteki diş fırçasına genelleyebildiklerini ve öğretimi yapılan diş fırçalama davranışının öğretim oturumlarının ardından 1. 2. ve 4. hafta sonrasında da kalıcı bir şekilde devam ettiği görülmüştür.

Soğancı (2011) tarafından 'OSB olan çocuklarda giysi kullanımında karşılaşılan sorunları tespit etmek' amacı ile yapılan araştırmada, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde ve OÇEM'lerde eğitim görmekte olan yaşları 6 ile 12 arasında yer alan OSB olan çocukların ebeveynleri örneklem grubunu oluşturmuştur. Ebeveynlerden bilgi almak için araştırmacı tarafından hazırlanan *'anket'* veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, OSB olan çocukların giysileri giymekte ve giysi kullanımı için gerekli olan baş ve işaret parmağı ile bir nesneyi tutma, tek ayağının üzerinde durma becerilerini gerçekleştirmede sorunlar ile karşılaştıkları görülmüştür.

Sönmez ve Özkan (2012) tarafından, 'Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara dışarı çıkmak için uygun şekilde hazırlanma becerisinin öğretiminde kendini yönetme stratejilerinin etkilerini incelemek' amacı ile deneysel olarak yürütülen araştırmada, yaşları 8 ile 10 arasında olan Down Sendromu, Zihinsel Yetersizlik ve OSB olan üç erkek çocuk katılımcıları oluşturmuştur. Araştırmacılar tarafından hazırlanan *'Veri Toplama Formları'* veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, her 3 engel grubunda yer alan çocuklar için, dışarı çıkmak için uygun şekilde hazırlanmanın öğretiminde kendini yönetme stratejilerinin etkili olduğu, katılımcıların kendini yönetme stratejilerini kullanmayı öğrendikleri ve bu durumun öğretim oturumları sona erdikten sonra kalıcı olduğu görülmüştür.

Çetin ve Kurnaz (2017) tarafından, 'OSB'nin de içerisinde olduğu çeşitli engel gruplarında yer alan öğrenci ailelerinin ve eğitimcilerinin görüşleri doğrultusunda giyinme sırasında giysilerden kaynaklı yaşanılan güçlükler ve giysi tercihlerini belirlemek' amacı ile betimsel olarak yürütülen araştırmada, Ankara, Eskişehir, Konya, İstanbul, Tekirdağ, İzmir, Van ve Adana illeri sınırları içerisinde yer alan eğitim uygulama ve iş eğitimi merkezlerine ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerden gönüllü 230 çocuk, ailesi ve eğitimcisi örneklem grubunu oluşturmuştur. *'Down sendromu olan çocukların giysilerden kaynaklanan giyinme problemleri ve giysi tercihleri anket formu'* ve *'CP olan çocukların giyinme becerilerinde giysilerden kaynaklanan problemlerin belirlenmesi anket formu'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, bu çocukların çoğunluğunun gömlek, pantolon, çorap, kazak gibi giyecekleri tanıyıp gömleğin kolu, pantolonun paçaları, kazağın yakası gibi giysi

kısımlarını anlamlandırabildikleri, yine büyük çoğunluğunun giysilerini yardım almadan giyip çıkarabilmekte olup, giysilerin yönünü (ön-arka, ters-düz gibi) çoğunlukla ayırt edebildikleri görülmüştür. Bunların yanında çocukların çoğunluğunun giysilerde bulunan kopçaları kapatmada ve giyinme sırasında giysilerden kaynaklanmış olan bir sorun yaşadıklarında giyinme sürecinin diğer aşamalarına geçme konusunda zorlandıkları görülmüştür.

İnce (2017) tarafından, 'OSB olan çocuğu olan ebeveynlerin, alternatif bir yaklaşım olarak spora bakış açılarının değerlendirilmesi ve bu çocukların yaşadıkları problemlere sporun etki derecelerinin tespit edilmesi' amacı ile betimsel olarak yürütülen araştırmada, farklı özel eğitim merkezlerinden eğitim almakta olan OSB olan çocukların ebeveynleri (24'ü anne ve 17'si baba olmak üzere toplamda 41 kişi) örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının demografik özellikleri, spor eğitimi ile ilgili bilgileri ve çocuklarının aldıkları spor eğitiminin yaşadıkları problemlere etkisi hakkında bilgiler edinmek amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanan 33 soruluk bir *'anket'* veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, ebeveynlerin % 47,6'sı OSB'ye alternatif bir yaklaşım olarak spor eğitiminin kullanılmasının çocuklarının öz bakım gelişim alanı üzerinde olumlu yönde etkileri olduğundan bahsettikleri görülmüştür.

Gök Dağıdır (2018) tarafından, 'CP ve OSB olan çocuklarda beslenme durumlarını incelemek' amacı ile deneysel olarak yürütülen araştırmada, 70'i CP ve 32'si OSB olan 102 çocuk ve 21 tipik gelişim gösteren kardeşleri olmak üzere toplamda 123 çocuk katılımcıları oluşturmuştur. Araştırmacılar tarafından katılımcıların beslenme durum ve düzeylerini değerlendirmek amacı ile hazırlanan *'Ankara İli Yenimahalle İlçesi Milli Eğitimine Bağlı Bulunan İller Bankası Özel Eğitim ve İş Uygulama Okulunda Eğitim Gören Öğrencilerin Beslenme Bozukluklarının Değerlendirilmesi Anketi'* veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, CP ve OSB olan çocuklardan 4 tanesinin (%3,92) özel bir diyet uyguladığı, aynı zamanda bu çocuklarda ve kardeşlerinde normal Vücut Kitle İndeksi (VKİ) değerlerine sahip çocukların oranı istatiksel olarak az bulunmuştur. Klinik tanıya göre cinsiyet, ek hastalıklar, ek gıda tüketimi, sindirim sistemi rahatsızlıkları, geçirilen önemli ameliyatlar arasındaki farklar istatiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$).

Akbulut (2019) tarafından, 'OSB'de koçluk sistemini ve koçluk sisteminin çocuklar ve çocukların ebeveynleri üzerindeki psikososyal rolünü araştırmak' amacı ile yapılan araştırmada, OSB olan çocuğu koçluk sisteminden yararlanmış 10 ebeveyn ve bu alanda çalışan 10 koçluk uygulayıcısı olmak üzere toplam 20 kişi örneklem grubunu oluşturmuştur. Ebeveynler ile görüşme gerçekleştirmek için *'yarı yapılandırılmış görüşme formu'* veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, koçluk sisteminin OSB olan çocuklar ve çocukların ebeveynleri üzerinde sorunlara çözümler getirmesi ve kişileri psiko-sosyal yönden daha iyi olma haline sevk etmesi yönlerinden dolayı etkili olduğu bilgilerine ulaşılmıştır.

Çiftçi (2019) tarafından, 'OSB olan çocukların beslenme durumlarının ve gastrointestinal problemlerin değerlendirilmesi' amacı ile yapılan araştırmada, Bursa ilinde yer alan bir otizm merkezinde eğitim görmekte olan yaşları 4 ile 18 arasında yer alan OSB olan 50 çocuk örneklem grubunu oluşturmuştur. Çocuklara ve ailelerine ait kişisel bilgiler, çocuğun gastrointestinal problemlerini belirlemeye yönelik bilgiler, besin tüketim sıklıkları ve çocuğun üç günlük besin tüketim kaydının yer aldığı *'anket formu'* veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, çocuklarda en sık görülen gastrointestinal problemlerin yemek sonrası şişkinlik (%40), karın ağrısı (%38) ve yumuşak ya da sulu dışkılama olduğu (%32) ve çocukların %54'ünün hiç süt tüketmediği gözlemlenmiştir ve aynı zamanda tüm yaş gruplarında enerji, posa ve kalsiyum minerali alım miktarlarının günlük önerilen miktarların altında seyrettiği görülmüştür.

Güven (2019) tarafından, 'OSB olan çocukların ebeveynlerinin yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik ihtiyaçlarını tespit etmek ve bu ihtiyaçlara yönelik verilmesi gereken hizmetleri saptamak' amacı ile yapılan araştırmada Muş ilinde yer alan 2 özel eğitim merkezi ve 1 anaokulunda eğitim görmekte olan OSB olan çocukların ebeveyni olarak toplamda 10 kişi örneklem grubunu oluşturmuştur. Ebeveynlerin görüşlerini almak için araştırmacı tarafından geliştirilen *'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'* veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, ebeveynlerin OSB olan çocuklarının öz bakım gelişim alanından beslenme ve tuvalet ihtiyacını giderme gibi konularda sorun yaşadıklarını ifade ettikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Kaynar (2019) tarafından, 'OSB olan çocukların beslenme durumlarını, alışkanlıklarını ve yeme problemlerini belirlemek' amacı ile yapılan araştırmada, bir özel eğitim uygulama merkezinde eğitim görmekte olan, yaşları 7 ile 14 arasında yer alan 10'u kız 48'i erkek, toplamda 58 çocuk örneklem grubunu oluşturmuştur. "Çocuğa İlişkin Bilgiler", "Aileye İlişkin Bilgiler", "Besin Tüketim Sıklığı" ile "3 Günlük Besin Tüketim Kaydı" konularında bilgi almak için bu başlıkları da içerisinde bulunduran bir *'anket'* veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, çocuklarda sindirim sistemi problemlerinden kabızlık, şişkinlik ve gaz problemleri ile birlikte yeni yiyecek denemeyi reddetme durumlarının sıklıkla olduğu görülmüştür. Ayrıca bu çocukların yiyecekleri renk, tat ve koku özelliklerine göre de tercih ettiği bilgisine ulaşılmıştır. Yeni yiyecek denemeyi reddetme ile kabızlık problemi arasında, Beden Kitle İndeksi ile yiyecekleri renk, tat, koku özelliklerine göre tercih etme ve yeni yiyecek denemeyi reddetme arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$).

Şahin (2019) tarafından, 'OSB olan çocukların beslenme alışkanlıklarını, beslenme davranışlarını ve ailelerinin tutumlarını tespit etmek amacı' ile kesitsel olarak yürütülen araştırmada, Kocaeli ili Körfez ilçesinde bulunan bir özel eğitim okulunda öğrenim görmekte olan yaşları 0 ile 10 arasında yer alan OSB olan 40 çocuk ve ebeveynleri örneklem grubunu oluşturmuştur. Çocukların beslenme davranışlarının, alışkanlıklarının ve ailelerin çocuklarının beslenmelerine karşı tutumlarının öğrenilebilmesi için, araştırmacı tarafından hazırlanan bir *'anket'* ve *'Besin Tüketim Sıklığı Formu'* veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, çocukların beslenme davranışları için %52,5'inin yemek yemeyi reddettiği, %22,5'inin çiğneme zorluğu yaşadığı; çocukların yaptıkları ana öğünler için %90'ının kahvaltı, %82,5'inin öğle yemeği ve %97,5'inin akşam yemeği öğününü yaptığı belirlenmiştir. Ailelerin %80'inin çocuklarına özel bir diyet uygulamadığı, %20'sinin özel bir diyet uyguladığı görülmüştür. OSB olan çocukların tükettikleri gıdalar ile Beden Kitle İndeksi değerleri karşılaştırıldığında, şeker, çikolata tüketme durumu ve Beden Kitle İndeksi değerleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p=0,015$).

Yıldırım (2019) tarafından, 'OSB olan çocuklarda OSB ve beslenme düzeyinin incelenmesi' amacı ile yapılan araştırmada, yaşları 0 ile 7 arasında olan 50'si OSB ve 50'si tipik gelişim gösteren olmak üzere toplamda 100 çocuk örneklem grubunu

oluşturmuştur. Çocukların demografik bilgileri, besin ve gıda katkı maddeleri tüketimlerini saptamak için araştırmacı tarafından benzer araştırmalardan uyarlanmış 44 sorudan oluşan bir *'anket'* veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, OSB olan çocukların kazeinsiz, glütensiz ve ketojenik diyet uygulayanlarda bu uygulamanın iyileştirici etkisi olduğu görülmüştür ve çok şekerli besinler sınırlandırıldığında çocuklarda konsantrasyonu arttığı bilgilerine ulaşılmıştır.

Taner (2020) tarafından, 'OSB olan bireylerde spor eğitiminin, bireylerin fiziksel uygunluk, öz bakım, sosyal ve akademik becerileri üzerine etkilerini incelemek' amacı ile deneysel olarak yürütülen araştırmada, yaşları 16 ile 23 arasında yer alan, OSB olan 4'ü erkek 2'si kız toplamda 6 birey katılımcıları oluşturmuştur. Araştırmada katılımcılara 16 hafta boyunca spor eğitimi verilmiştir. OSB olan bireylerin bilişsel becerilere hazırlık, öz bakım becerileri, günlük yaşam becerileri, toplumsal yaşam becerileri, dil-konuşma ve alternatif iletişim becerileri, psikomotor becerileri, sosyal hayat, türkçe ve matematik becerileri'ne ilişkin performanslarını belirlemek ve buna dayalı olarak eğitim planı hazırlamak amacıyla geliştirilen *'OSB Olan Bireyler İçin Performans Belirleme Formu'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, OSB olan bireyler için 16 haftalık düzenli spor eğitiminin diğer gelişim alanları ile birlikte öz bakım alanı üzerinde de etkili olduğu görülmüştür.

Kırcaali İftar ve ark (2009) tarafından, 'OSB olan çocuklara tuvalet becerilerini öğretmek' amacı ile deneysel olarak yürütülen araştırmada, OSB olan 3 ve 5 yaşlarında olan 2 çocuk katılımcıları oluşturmuştur. Çocuklara gündüz tuvaletlerini tuvalete kazasız olarak yapmaları için '*Uygulamalı Davranış Analizi temelli yoğun bir tuvalet eğitimi'* verilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, çocuklara Uygulamalı Davranış Analizi temelli yoğun tuvalet eğitiminin başarılı bir şekilde sonuçlandığı bilgisine ulaşılmıştır.

Özcan & Cavkaytar (2009) tarafından, 'Öğretmen olarak ebeveynler: ebeveynlere OSB ve zihinsel engeli olan çocuklarına tuvalet becerilerini nasıl öğreteceklerini öğretmek' amacı ile deneysel olarak yürütülen araştırmada, 4 ile 5 yaşlarında olan OSB ve zihinsel engeli olan toplamda 3 çocuk ve çocukların ebeveynleri katılımcıları oluşturmuştur. Ebeveynlere *'Tuvalet Becerileri Öğretim Programı'* eğitimi verilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, programda

başarılı olan annelerin program doğrultusunda yaptığı tuvalet becerileri öğretimi çalışmaları sonucunda OSB ve zihinsel engeli olan çocukların tuvalet becerilerini öğrendikleri görülmüştür.

2.17.6. Otizm Spektrum Bozukluğu'nda Öz Bakım Gelişimi ile İlgili Yapılan Yurt Dışı Araştırmalar

Matson ve ark (1990) tarafından, 'OSB olan çocuklara bazı öz bakım davranışlarını öğretmek' amacı ile deneysel olarak yürütülen araştırmada, OSB olan yaşları 4 ile 6 arasında yer alan 3 kız çocuk katılımcıları oluşturmaktadır. Çocukların adaptif davranışlarını ölçmek için *'Adaptive Behavior Scales (Adaptif Davranış Ölçeği)'* veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, OSB olan her bir çocuğun eğitim süresince ayakkabı bağcığı bağlama, diş fırçalama, saç tarama, pantolon, gömlek ve çorap giyme ile yemek yeme öz bakım davranışlarında gerekli ölçütü karşılayarak bu davranışları öğrendikleri görülmüştür.

Hughes ve ark (1993) tarafından, 'OSB olan çocuklara sabit bekleme süresi ile kazak, pantolon, çorap ve ceket giyme davranışlarını öğretmek' amacı ile deneysel olarak yürütülen araştırmada, OSB ve ileri derecede zihinsel engeli olan 2 erkek, katılımcıları oluşturmuştur. Katılımcıların adaptif davranışlarını tespit etmek için *'Vineland Adaptive Behavior Scales (Vineland Adaptif Davranış Ölçeği)'* ve katılımcıların zihinsel gelişimlerini belirlemek için *'Barley Infant Mental Scale (Barley Bebek Zihin Ölçeği)'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, OSB ve ileri derecede zihinsel engeli olan çocuklara kazak, pantolon, çorap ve ceket giyme davranışlarını kazanmaları için yürütülen öğretim oturumlarının başarılı olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Pierce & Schreibman (1994) tarafından, 'OSB olan çocuklara denetimsiz ortamlarda öz denetim mekanizması ile günlük yaşam becerilerini öğretmek' amacı ile deneysel olarak yürütülen araştırmada, OSB ve ileri derecede zihinsel engeli olan yaşları 6 ile 9 arasında yer alan 3 erkek çocuk, katılımcıları oluşturmuştur. Katılımcıların alıcı dil becerilerini tespit etmek amacı ile *'Peabody Picture Vocabulary Test (Peabody Resim Kelime Testi)'*, adaptif davranışlarını ölçmek için *'Vineland Adaptive Behavior Scale (Vineland Adaptif Davranış Ölçeği)'* ve bilişsel düzeyleri hakkında bilgi edinmek için *'Stanford Binet Scale (Stanford Binet Zeka Testi)'* veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında,

OSB ve ileri derecede zihinsel engeli olan çocuklara pijama çıkarma, kazak, çorap, pantolon, ayakkabı giyme davranışlarını kazanmaları için yürütülen öğretim oturumlarının başarılı olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Hagiwara & Smith Myles (1999) tarafından 'OSB olan bireylere el yıkama becerisinin öğretiminde bilgisayar destekli sosyal öykülerin etkililiğini incelemek' amacı ile deneysel olarak yürütülen araştırmada, yaşları 7 yaş 3 ay ile 9 yaş 11 ay arasında yer alan OSB olan 3 çocuk katılımcıları oluşturmuştur. Araştırmada, iki farklı yöntemle el yıkama becerisi kazandırılmaya çalışılmıştır. İlk olarak sosyal öyküler ilgili resimlerle birleştirilerek kitap formatında katılımcıya sunulmuş daha sonra katılımcının sosyal öyküleri bilgisayardan okuması istenmiştir. *'Sosyal öyküler'* ve *'video kamera analizleri'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, OSB olan bireylere el yıkama becerisinin öğretiminde bilgisayar destekli sosyal öykülerin kullanımının etkili olduğu görülmüştür.

Swift ve ark (1999) tarafından, öz bakım gelişim alanından olan yemek yeme davranışı ile ilişkili 'pika sendromu' ile ilgili yapılan bir araştırmada, içerisinde OSB'nin de yer aldığı çeşitli engel gruplarından 689 kişi örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmada Pika Sendromu olan kişilere kan testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, Pika Sendromu olan kişilerin % 8.8'inin OSB olduğu ve bu kişilerin kan tahlil sonuçlarına göre çinko ve demir düzeylerinin düşük olduğu bilgilerine ulaşılmıştır.

Ahearn ve ark (2001) tarafından, 'OSB ve yaygın gelişimsel bozukluk tanısında yemek yeme ve besin kabulünü incelemek' amacı ile deneysel olarak yürütülen araştırmada, yaşları 3 yaş 9 ay ile 14 yaş 2 ay arasında yer alan OSB olan 21 ve yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış olan 9 çocuk olmak üzere toplamda 30 çocuk katılımcıları oluşturmuştur. Araştırmacılar tarafından hazırlanan *'formlar'* ve *'video kayıtlar'* veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma süresince çocuklara haftada 30 saatlik programda 6 seans süresince 12 gıda püre şeklinde sunulmuştur. Çocukların 17'si gıda tipi (proteinli, nişastalı gıdalar, meyve, sebze) ya da kıvamı ile ilgili olarak gıda seçiciliği göstermişlerdir. Diğer çocuklar da gıda tipleri arasında sürekli kabul ya da red etme ile ilgili özellikler göstermişlerdir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, OSB ve yaygın gelişimsel bozukluk tanısı olan çocukların

yaklaşık yarısının, gıda kategorisine ya da gıda dokusuna göre seçiciliği gösteren gıda kabul kalıpları sergiledikleri bilgilerine ulaşılmıştır.

Anderson & McMillan (2001) tarafından, 'OSB ve zihinsel yetersizliği olan bir çocukta yiyecek seçiciliğini azaltmak' amacı ile deneysel olarak yürütülen araştırmada, OSB ve zihinsel yetersizliği olan 5 yaşında erkek bir çocuk katılımcıyı oluşturmuştur. Çocuğa ebeveyni tarafından ayrımlı pekiştirme ile birleştirilmiş kaçmanın söndürülmesi işlemi uygulanmıştır. Araştırmada değişikliği gözlenmek istenen davranışlar araştırmacılar tarafından kağıtlara kaydedilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, ebeveyni tarafından çocuğa yiyecek seçiciliğini azaltmak amacı ile uygulanan işlemin etkili olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Ahearn (2003) tarafından, 'OSB olan bir çocuğun sebze reddetme davranışını azaltmak' amacı ile deneysel olarak yürütülen araştırmada, OSB olan 14 yaşında erkek bir çocuk, katılımcıyı oluşturmuştur. Eş zamanlı sunum tekniği kullanılarak uygulama yapılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, sebzelere baharat ve çeşniler ekleyerek uygulanan eşzamanlı sunum ardından OSB olan çocuğun sebzeleri tercih etmeye başladığı ve yediği görülmüştür.

Field ve ark (2003) tarafından, 'İnterdisipliner beslenme ekibine yönlendirilen çeşitli engel grubunda yer alan çocukların yemek yeme ile ilgili yaşadıkları durumları belirlemek' amacı ile yapılan araştırmada, yaşları 1 ay ile 12 yaş arasında değişen 349 çocuk örneklem grubunu oluşturmuştur. Bu çocuklardan 26'sı OSB'dir. *'Vaka dosyaları'* ve *'tıbbi kayıtlar'* veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, bu çocukların oral motor gelişim alanlarında meydana gelen gelişim geriliğinin bir sonucu olarak besinleri yutma, besin türlerini seçme ve besinlerden bazılarını reddetme gibi davranışlar sergiledikleri görülmüştür.

Keen ve ark (2007) tarafından, 'OSB olan çocuklara video model ile öğretim yöntemi kullanarak tuvalet becerilerini öğretmek' amacı ile deneysel olarak yürütülen araştırmada, OSB olan yaşları 4 yaş 5 ay ile 6 yaş 9 ay arasında yer alan 5 erkek çocuk, katılımcıları oluşturmuştur. Çocukların bağımsız davranışlarını tespit etmek için *'The Scales of Independent Behavior-SIB-R (Bağımsız Davranış Ölçekleri)'*, çocukların OSB'den etkilenme düzeylerini belirlemek için *'The Gilliam Autism Rating Scale-GARS (Gilliam Otizm Derecelendirme Ölçeği)'* ve çocukların bilişsel düzeyleri hakkında bilgi edinmek için *'The Differential Abilities Scale-DAS*

(Differansiyel Yetenekler Ölçeği)' veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, video model ile öğretim yönteminin edimsel koşullanma ilkeleri ile birlikte kullanıldığı zaman OSB olan çocukların tuvalet eğitimi üzerinde olumlu yönde etkileri olduğu bilgilerine ulaşılmıştır.

Anglesea ve ark (2008) tarafından yapılan, 'normale göre daha çabuk/hızlı yiyecek tüketen OSB olan ergenlerde, titreyen bir cihaz aracılığı ile yiyecek yeme süresini arttırmak' amacı ile deneysel olarak yürütülen araştırmada; OSB olan yaşları 15 ile 19 arasında yer alan 3 ergen, katılımcıları oluşturmuştur. Araştırmada katılımcıların hangi hızlarda yemek yediklerini belirlemek amacı ile *dijital bir saat,* ne sıklıkla yemek tükettiklerini belirlemek amacı ile *kağıt ve kalem* veri aracı olarak kullanılmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik alınmıştır. ABA/UDA modeline göre yürütülen araştırma sonucu incelendiğinde, çağrı cihazı kullanımının yiyecek süresini artırdığı ve hızlı yemeyi yavaşlattığı görülmüştür.

Martins ve ark (2008) tarafından, 'OSB olan ve tipik gelişim gösteren çocuklarda beslenme ve yeme davranışlarını incelemek' amacıyla yapılan araştırmada, yaşları 2 ile 12 arasında yer alan OSB olan ve tipik gelişim gösteren çocuklar ile bu çocukların en az 18 yaşında olan ebeveynleri örneklem grubunu oluşturmuştur. Çocukların yemek yeme durumları ile ilgili bilgi edinmek amacı ile *'Eating Behaviors Questionnaire (Yeme Davranışları Anketi)',* ebeveynlerin çocuklarının yemek yeme ile ilgili karşılaştıkları sorunlarla başa çıkma davranışlarını değerlendirmek için *'Behavioral Pediatric Feeding Assessment Scale (BPFAS) (Davranışsal Pediatrik Beslenme Değerlendirme Ölçeği) Parent Section (PEB) (Aile Bölümü)'*, çocukların ve annelerinin yeni tatları denemekten korma durumlarını belirlemek için *'Food Neophobia Scale (FNS) (Gıda Neo Fobi Ölçeği)'* çocukların OSB'den etkilenme derecesini belirlemek için *'Childhood Autism Rating Scale (CARS) (Çocukluk Çağı Otizm Derecelendirme Ölçeği)'* ve katılımcıların mevcut durumdaki adaptif davanışlarını ölçmek için *'Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS) (Vineland Adaptif Davranış Ölçekleri)'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, OSB olan çocukların yemek seçme davranışlarının tipik gelişim gösteren çocuklara kıyasla daha belirgin ve yüksek düzeyde olduğu ve bununla birlikte OSB olan çocuklarda yemek yeme sorunlarının bulunma olasılığının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Cavkaytar & Pollard (2009) tarafından, 'Ebeveyn Terapist İşbirliği Programı'nın OSB olan çocukların öz bakım ve günlük yaşam alanlarındaki davranışları öğrenmeleri üzerindeki etkililiğini incelemek' amacı ile deneysel olarak yürütülen araştırmada, 4 ile 7 yaşlarında olan 2'si kız 1'i erkek toplamda 3 OSB olan çocuk ve çocukların anneleri katıılmcıları oluşturmuştur. Katılımcılara *'Parent and Therapist Collaboration Program (PTCP) (Ebeveyn Terapist İşbirliği Programı)'* uygulanmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, ailelere verilen Ebeveyn Terapist İşbirliği Programı'nın OSB olan çocukların öz bakım ve günlük yaşam alanlarındaki davranışları öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Bandini ve ark (2010) tarafından, 'OSB olan ve tipik gelişim gösteren çocuklarda yemek yeme durumlarını karşılaştırmak' amacı ile yapılan araştırmada, yaşları 3 ile 11 arasında değişen 53 OSB olan çocuk ve tipik gelişim gösteren 58 çocuk olmak üzere toplamda 111 çocuk örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmacılar tarafından ailelerden bilgi almak amacı ile yapılan *'aile görüşmeleri'*, katılımcıların beslenme sıklığını ölçmek için *'Food Frequency Questionnaire (FFQ) (Besin Sıklığı Anketi)'* ve gıda reddini belirlemek amacı ile *'Beslenme Kayıtları'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde; OSB olan çocukların besinleri reddetmesi ve sınırlı sayıda besin tüketmesinin tipik gelişim gösteren çocuklara kıyasla anlamlı derecede fazla olduğu görülmüştür. Zaman geçtikçe tipik gelişim gösteren çocukların besin reddi ve sınırlı sayıda besin tüketmeleri ile ilgili durumların ortadan kalktığı görülürken; OSB olan çocuklarda bu durumların kalıcı hale gelebildiği bilgisine ulaşılmıştır.

Emond ve ark (2010) tarafından, 'OSB olan çocukların yemek yeme ve büyüme durumlarını araştırmak' amacıyla yapılan araştırmada, OSB olan 79 çocuk örneklem grubunu oluşturmuştur. Çocukların besin alımı ile ilgili bilgileri edinmek için araştırmacılar tarafından hazırlanan *'anketler',* çocukların ağırlık ve boy ölçümlerini yapmak için sağlık çalışanları tarafından kullanılan *'boy ve kilo ölçüm araçları'* ve kanlarında bulunan hemoglobin miktarlarını ölçmek için yapılan *'kan tahlilleri'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde; OSB olan çocukların bebeklik döneminden itibaren besin alımı ile ilgili farklılıkları olduğu ve bazılarının diyetlerinin bulunduğu; ancak bu durumların çocukların enerji alımları ve büyümeleri üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Valdimarsdottir ve ark (2010) tarafından, 'OSB olan bir çocuğa daha önceden reddettiği bir yiyeceği yemesini sağlamak' amacı ile deneysel olarak yürütülen araştırmada, OSB olan 5 yaşında erkek bir çocuk, katılımcıyı oluşturmuştur. Çocuğun hangi yiyecekleri tercih edip hangilerini tercih etmediğini belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanan *'veri formu'* veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, OSB olan çocuğun uygulama sonrasında daha önceden yemeyi reddettiği yiyeceklerin bir kısmını artık tercih ettiği ve yediği gözlemlenmiştir.

Çetrez İşcan ve ark (2016) tarafından, 'OSB olan çocuklara giyinme becerilerini öğretmek' amacı ile deneysel olarak yürütülen araştırmada, yaşları 8 ile 11 arasında yer alan OSB olan 3 çocuk, katılımcıları oluşturmuştur. Çocuklara yapılan öğretimin verilerini kaydetmek için araştırmacılar tarafından hazırlanan *'kontrol listeleri'* veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sürecinde çocuklara fermuarlı ceket giyme davranışının öğretimi üzerinde çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, OSB olan çocuklara öğretilen fermuarlı ceket giyme öz bakım davranışının öğretim oturumlarında gerekli ölçütü karşılayarak başarılı olduğu, öğretim oturumları bitiminden sonra alınan genelleme ve izleme oturumları sonucunda da çocukların fermuarlı ceket giyme öz bakım davranışını genelleyebildikleri ve öğretimin kalıcı olduğu bilgilerine ulaşılmıştır.

Viviers ve ark (2020) tarafından, 'Güney Afrika'da yaşayan OSB olan çocukların tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla beslenme ve yutma güçlüğünü incelemek' amacı ile yapılan araştırmada, yaşları 3 ile 5 yaş 11 ay arasında olan OSB olan 21 çocuk ve çocukların ebeveynleri örneklem grubunu oluşturmuştur. Çocukların yemek yeme zamanlarında gösterdikleri davranışları tespit etmek için *'Brief Autism Mealtime Behaviour Inventory (BAMBI) (Otizm Yemek Yeme Davranışı Envanteri Kısa Formu)'* ve çocuklar ile ebeveynlerinin demografik bilgileri ve sosyo-ekonomik durumu hakkında bilgi almak için araştırmacılar tarafından geliştirilen bir *'anket'* veri aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, OSB olan çocuklarda yeme güçlüklerinin varlığı tespit edilmek ile birlikte 'Brief Autism Mealtime Behaviour Inventory (BAMBI) (Otizm Yemek Yeme Davranışı Envanteri Kısa Formu)' nun Güney Afrika'da yaşayan OSB olan çocuklar ve aileleri için kullanımının uygun olduğu görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, deneysel kontrol, iç-dış geçerlik, sosyal geçerlik, katılımcılar, eğitim ortamı ve araç-gereçler, değişkenler, PEEP içeriği, veri toplama araçları, deney süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

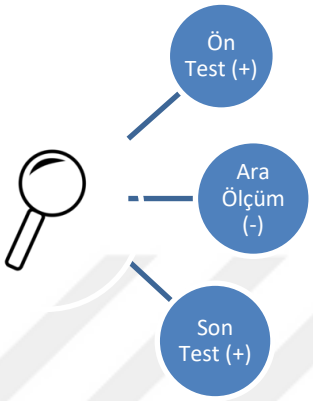
Bu araştırma nicel araştırma modeli ile yürütülmüştür. Çocuğun öz bakım gelişim alanı davranışları 'tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu başlama düzeyi modeli ve tek grup ön test-son test araştırma desenli model ile değerlendirilirken, annenin uygulama becerileri doğru tepkilerin yüzdesi şeklinde çizgi grafiklerine aktarılarak değerlendirilmiştir.

Tek denekli araştırma modelleri bazen tek bir katılımcının, bazen de çok az sayıda katılımcının üzerinde bir süre boyunca, yoğun bir şekilde çalışılmasını gerekli kılan durumlar için uygun olmak ile birlikte özel eğitime gereksinimi olan bireyler için yaygın olarak kullanılan bir araştırma modelidir (Büyüköztürk ve ark 2020). Tek denekli araştırma modelleri, katılımcı/katılımcıların standart şartlar altında değişken zamanlarda yürütülen tekrarlı ölçümler ile, çalışılan davranış değişikliği/yapılan öğretim oturumlarının etkililiğini gösteren araştırma modelleridir. Bu araştırma modellerinde her bir katılımcı kendi kontrolünü oluşturur ve her bir katılımcı için 'başlama düzeyi' evresi ile deneysel kontrol sağlanır. Başlama düzeyi evresi; kontrol grubu görevini görmekte olup, bağımsız değişkenin uygulanmadığı durumlarda 'uygulama düzeyi' evresi sayesinde, bağımlı değişken düzeyinin ne düzeyde farklılaştığı hakkında bilgi vermekte ve karşılaştırma yapma imkânı sağlamaktadır (Tekin İftar 2018a).

Tek denekli araştırma modellerinde, başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi ölçümlerinin alınma şekillerine göre çeşitlilik göstermek ile birlikte çoğunlukla etkisi gözlenmek istenen bağımlı değişken için; sistematik ve tekrarlı ölçümler ile uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrasında doğrudan kayıt teknikleri kullanılarak ölçümler yapılmaktadır. Yapılan ölçümlerin doğruluğundan emin olmak

için ise güvenirlik analizine ihtiyaç vardır ve elde edilen güvenilir veriler grafikler ile analiz edilmektedir (Tekin İftar 2018a).

Şematik gösterimi aşağıda verilen tek grup ön test-son test modelinde ise; ön test olarak adlandırılan deneysel müdahale öncesi bir ölçüm yapılır ve son test olarak adlandırılan deneysel müdahale sonrası bir ölçüm daha yapılır. Bu iki ölçüm farkından yola çıkılarak deneysel işlemin etkisi yorumlanır (Tuncer 2020).



Bu araştırmada PEEP'nin OSB olan bir çocuğun öz bakım gelişimi üzerindeki etkisini incelemek amacı ile, aynı katılımcı (OSB olan bir çocuğun annesi) için, aynı ortamda (evdeki Amerikan/açık mutfak), 3 ayrı davranışın öğretimi (sıvı sabun ile el yıkama, çatal ile yemek yeme ve fermuarlı ceket giyme davranışları) üzerinde çalışıldığından; araştırmada tek denekli araştırma modelleri içerisinde yer alan, çoklu başlama düzeyi modellerinden davranışlar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır.

PEEP'nin annenin uygulama becerileri üzerindeki etkisini incelemek için video analiz formları kullanılmıştır. Bu formlardan elde edilen veriler doğru tepkilerin yüzdesi şeklinde çizgi grafiklerine aktarılarak yorumlanmıştır.

3.1.1. Çoklu Başlama Düzeyi Modeli

Bir davranış değişikliği/öğretim programının etkililiğinin birden çok bağımlı değişken üzerinde çalışılacağı durumlarda sıklıkla tercih edilen araştırma modelidir. Tek denekli araştırma modellerinin diğer modellerinden farklı olarak çoklu başlama düzeyi modelinde; etkisi gözlenmek istenen program 3 farklı bağımlı değişken üzerinde (davranışlar arası, kişiler arası ve ortamlar arası olmak üzere) sırası ile ve art arda gerçekleştirilmektedir (Tekin İftar 2018b).

3.1.2. Çoklu Başlama Düzeyi Modeli için Gerekli Olan Ön Koşul Özellikler

Çoklu başlama düzeyi modeli için gerekli olan 2 ön koşul özellik;

1. Öğretimi yapılacak davranışlar, ortamlar ya da kişiler, günlük hayatta kullanılabilir olma (işlevsellik) özelliğine sahip olmalı,

2. Öğretimi yapılacak olan davranışlar, ortamlar ya da kişilerin birisinde yapılan öğretim diğerini etkilememeli, durumlar birbirinden bağımsız bir şekilde seçilmelidir (Kazdin 1982, Tawney & Gast 1984, Wolery ve ark 1988, Kırcaali İftar ve Tekin 1997, Richards ve ark 1999, Kennedy 2005, Cooper ve ark 2007, Gast & Ledford, 2010).

3.1.3. Davranışlar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modeli

Davranışlar arası çoklu başlama düzeyi modelinde; aynı kişi ile, aynı ortamda 3 farklı davranış üzerinde çalışılır (Tekin İftar 2018b).

3.1.4. Davranışlar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modelinin Aşamaları



Başlama Düzeyi Evresi (A) Uygulama Evresi (B)

3.1.4.1. Başlama Düzeyi/Uygulama Öncesi Evresi (A)

Başlama düzeyi evresi (A) harfi ile sembolize edilmektedir (Kratochwill ve ark 2012). Başlama düzeyi evresinde seçilen 3 farklı davranış için katılımcının hâlihazırdaki performans düzeyini belirlemek amacı ile eş zamanlı ve sürekli olarak gözlemler yapılır, en az 3 oturum olmak üzere başlama düzeyi evresi verileri alınır, alınan veriler kaydedilir ve kararlılık düzeyine ulaşıldığı zaman birinci davranışta uygulama evresine geçilirken, ikinci ve üçüncü davranışta başlama düzeyi evresi verileri alınmaya devam edilir (Kratochwill ve ark 2012, Tekin İftar 2018b).

3.1.4.2. Uygulama Evresi (B)

(B) harfi ile sembolize edilen uygulama evresi, başlama düzeyi evresinin ardından katılımcı/katılımcılara, bağımlı değişken üzerinde istendik yönde

değişiklikler oluşturmak amacı ile bağımsız değişkenin sunulduğu evredir (Horner ve ark 2005, Alberto & Troutman 2013). Bu evrede birinci davranış için belirlenen ölçüt sağlanıncaya kadar uygulamaya devam edilir. Birinci davranış için belirlenen ölçüt sağlanınca ikinci davranışta uygulamaya geçilir. İkinci davranış için de belirlenen ölçüt sağlandığında üçüncü davranışta uygulamaya geçilir. Her bir davranış için uygulama evresi verileri, başlangıç düzeyi verileri ile karşılaştırılır ve meydana gelen değişim öğretimi yapılan programın bağımlı değişken üzerindeki etkisini gösterir. Bu durum her bir davranış için tekrar edilir. En sonunda araştırmacının öğretimi yapılan programın bağımlı değişkenler üzerindeki işlevsel etkisine olan hipotezi;

a) Bağımsız değişken birinci davranışa uygulandığı zaman değişiklik olması,

b) Diğer iki davranışta bir değişiklik olmaması ya da değişikliğin önemli derecede olmaması,

c) Birinci davranışta görülen değişikliğin diğer iki davranış için de geçerli olması şeklinde sağlam bir şekilde kanıtlanmış olur (Tekin İftar, 2018b).

Tawney & Gast (1984), Blackhurst ve ark (1995), Kırcaali İftar ve Tekin (1997), Gast & Ledford (2010) davranışlar arası çoklu başlama düzeyi modelinin aşamalarını ayrıntıları ile şu şekilde açıklamışlardır;

a) Her 3 davranış için de ayrı ayrı hedef davranış belirlenir ve hedef davranışların gözlemlenebilir ve ölçülebilir özellikte tanımları yapılır.
b) Her 3 davranış için en az 3 oturum olmak üzere (toplamda 5 oturum da olabilir) eş zamanlı olarak başlama düzeyi evresi verileri alınır.
c) Birinci davranışta kararlılık düzeyine ulaşıldığında bağımsız değişken uygulanmaya başlanır, bu sırada diğer iki davranış için de başlama düzeyi verisi alınmaya devam edilir.
d) Birinci davranışta ölçüt sağlanana kadar uygulamaya devam edilir.
e) Birinci davranışın başlama düzeyi ve uygulama verilerine ilişkin tahminlerde bulunulur.
f) Birinci davranışta ölçüt sağlandığında ikinci davranışta uygulamaya geçilir, üçüncü davranışta başlama düzeyi verisi alınmaya devam edilir.
g) İkinci davranışta ölçüt sağlanana kadar uygulamaya devam edilir.

h) İkinci davranışın başlama düzeyi ve uygulama verilerine ilişkin tahminlerde bulunulur.
i) İkinci davranışta gerekli ölçüt sağlandığında üçüncü davranışta uygulamaya geçilir,
j) Üçüncü davranışta ölçüt sağlanana kadar uygulamaya devam edilir.
k) Üçüncü davranışın başlama düzeyi ve uygulama verilerine ilişkin tahminlerde bulunulur.

3.1.5. Davranışlar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modelinde Deneysel Kontrol

Birinci davranışta meydana gelen değişikliğin sadece bağımsız değişkenin uygulanması durumunda ortaya çıkması, bağımsız değişkenin uygulanmadığı davranışlarda önemli düzeyde bir değişikliğin meydana gelmemesi ve bu durumun ard zamanlı bir şekilde diğer davranışlarda da tekrar etmesi deneysel kontrolün sağlandığı anlamına gelmektedir ve davranışlar arası çoklu başlama düzeyi modelinde deneysel kontrol, bağımsız değişkenin farklı zamanlarda aşamalı bir şekilde sunulması ile sağlanmaktadır (Horner ve ark 2005, Kratochwill ve ark 2010, Gast & Ledford 2014, Tekin İftar 2018b).

3.1.6. Davranışlar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modelinde İç ve Dış Geçerlik

İç geçerlik, bağımlı değişkende ortaya çıkan istendik yöndeki değişikliğin gerçek anlamda sadece uygulanan bağımsız değişkenden kaynaklı olup olmadığının belirlendiği geçerlik çeşididir (Kratochwill & Levin 2010, Kazdin 2011). Araştırmacının, araştırmasında davranışlar arası çoklu başlama düzeyi modelini uygularken; bağımsız değişkeni sistematik bir şekilde uygulaması, başka davranışlarda da tekrar etmesi, yeterli sayıda uygulama gerçekleştirmesi ve veri toplaması gibi durumlar iç geçerliği arttırmaktadır (Alnahdi 2015).

Davranışlar arası çoklu başlama düzeyi modelinde çok sayıda tekrarlı ölçümlerin varlığından dolayı dış geçerlik de yüksek olmaktadır (Tekin İftar 2018b).

3.1.7. Davranışlar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modelinde Sosyal Geçerlik

Sosyal geçerlik, bağımlı değişkende görülmesi istenen değişikliğin toplumsal ve sosyal açıdan önemli olması ile birlikte kullanılacak olan bağımsız değişkenin de toplumsal ve sosyal açıdan önem taşıması durumudur (Wolf 1978, Gast 2014).

Davranışlar arası çoklu başlama düzeyi modelinde sosyal geçerlik;

a) Bağımlı değişkenin toplumsal ve sosyal açıdan önem arz eden davranışlardan seçilmesi,

b) Bağımsız değişkenin araştırmada üzerinde çalışılacak olan kişiye yakın, onu tanıyan ve güvenilir birisi olmasının yanında uygulamayı doğru bir şekilde gerçekleştirecek birisi de olması,

c) Bağımsız değişkeni uygulayan kişinin süreç boyunca verimli olması ve uygulamanın sonraki zamanlarda da kullanılabilir olduğuna ilişkin görüş paylaşması,

d) Uygulayıcı tarafından kullanılan bağımsız değişkenin, uygulama bitiminden bir süre sonra da devam ettirilmesi gibi seçenekler ile arttırılabilir (Horner ve ark 2005, Kennedy, 2005).

3.1.8. Davranışlar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modelinin Yararları ve Sınırlı Yönleri

3.1.8.1. Davranışlar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modelinin Yararları

Tekin İftar (2018b) davranışlar arası çoklu başlama düzeyi modelinin yararlarını şu şekilde açıklamıştır;

1) Geriye dönüşü olan ve olmayan tüm davranışlar için kullanımı uygundur.

2) Etkili olan bir uygulamayı geri çekme durumunu içermediği için etik yönden bir problem durumu söz konusu değildir.

3) Uygulanan programın etkisi birden çok davranış üzerinde tekrar edildiği için dış geçerliği yüksektir.

4) İç geçerliği etkileyen faktörlerin fark edilmesine ve gerekirse müdahale edilmesine olanak tanır.

5) Kovaryans etkinin (bir durumda öğretim yapılırken öğretim yapılmayan durumun bundan etkilenmesi) kontrol altında tutulmasına imkan tanır.

3.1.8.2. Davranışlar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modelinin Sınırlı Yönleri

Tekin İftar (2018b) davranışlar arası çoklu başlama düzeyi modelinin sınırlı yönlerini şu şekilde açıklamıştır;

1) Birbirinden bağımsız; ancak aynı zamanda da işlevsel özelliğe sahip 3 davranışı bulmak bazen zor olabilmektedir.

2) Her 3 davranış için de sürekli ve eş zamanlı bir şekilde veri alınması ve alınan verilerin kaydedilmesi yorucu olabilmektedir.

3) Zaman yönünden çok ekonomik değildir.

4) Başlama düzeyi evresinde uzun süre boyunca veri alınmasını gerekli kıldığı için iç geçerliği etkileyen faktörler açısından risk oluşturabilir.

5) Modelin yapısı gereği ard zaman ilkesi olduğundan acil olarak kazandırılması gereken davranışlar için tercih edilmemelidir.

3.2. Katılımcılar

Bu araştırmada tek denekli araştırma modeli kullanıldığı için 'katılımcılar' söz konusudur.

Araştırma kapsamında aşağıda verilen ön koşul özellikleri sağlayan, 2020-2021 yılları içerisinde Konya ili Selçuklu ilçesinde ikamet eden, OSB tanısı olan, kronolojik yaşı 4 yaş 5 ay olup öz bakım gelişim alanından sıvı sabun ile el yıkama, çatal ile yemek yeme ve fermuarlı ceket giyme davranışlarını bağımsız olarak gerçekleştiremeyen bir çocuk ve lise mezunu, ev hanımı, 38 yaşında annesi katılımcıları oluşturmaktadır.

3.2.1. Katılımcılarda Aranan Ön Koşul Özellikler

Bu araştırmada katılımcılar için belirlenen ön koşul özellikler bulunmaktadır. Bu ön koşul özellikler;

1) Ailenin Konya ili sınırları içerisinde ikamet ediyor olması,

2) Çocuğun OSB tanısının olması,

3) Çocuğun çok ciddi düzeyde kendisine zarar verici davranışlar (kendine vurma, elini ısırma gibi) ve başkasına zarar verici davranışlar (başkasına vurma, başkasını ısırma, tükürme gibi) sergilemiyor olması,

4) Çocuğun yaşının 3-6 yaş aralığında olması,

5) Çocuğun öz bakım gelişim alanında bağımsız olarak yerine getiremediği/desteklenmeye ihtiyaç duyduğu sosyal yönden önemli, birbirinden bağımsız en az 3 davranışın olması (Bu durumun doğru bir şekilde tespit edilmesi için çocuğun öz bakım gelişim alanı ile birlikte genel gelişimsel değerlendirmesi anneye uygulanan AGTE ve PKL birlikte uygulanarak yapılmıştır).

6) Çocuğun OSB durumundan dolayı bir eğitim kurumundan/eğitimciden eğitim almıyor olması,

7) Ailenin sosyal ve eğitimsel yönden desteğe ihtiyacının bulunuyor olması,

8) Ailenin düşük ekonomik düzeyinin olması,

9) Annenin daha önce PEEP eğitimi almamış olması,

10) Annenin istekli, enerjik ve gönüllü olması (anne bu süreç hakkında bilgilendirildiğine ve araştırmaya tamamen gönüllü olarak katılım sağlayacağına dair kendisi için hazırlanan yazılı formu imzalayarak onaylamıştır).

11) Annenin en az lise mezunu olması,

12) Annenin yazılı yönerge, görsel ipucu ve planları okuma anlama düzeyinin iyi olması,

13) Annenin uygulama oturumları sırasında video çekim yapacak ekipmanının ve imkanının bulunması şeklindedir.

3.3. Uzman/Portage Uygulayıcısı

Araştırmacı 13-14 Mart 2021 tarihlerinde Çocuk Gelişimi Uzmanı ve Özel Eğitim Doktoru Ender Uzundemir Marangoz tarafından verilen PEEP Uygulayıcı Eğitimi'ne katılarak eğitim sürecini başarı ile tamamlamış ve edindiği bilgileri PEEP Öğretim Teknolojisi'nde belirtilen ilkelere bağlı kalmak şartı ile PKL ve Portage Malzemeleri (Etkinlik Önerileri Kitabı, Portage Haftalık Ev Programı, Portage

Haftalık Ev Planı, PEEP Kullanım Kılavuzu, Ev Ödevleri) kullanım hakkını ve Uzman/Portage Uygulayıcısı ünvanını elde etmiştir.

3.4. Gözlemci

Uygulamaların ardından video kayıtlarını ikinci bir göz olarak değerlendirmesi ve GAG alması için bir özel eğitim bölümü doktora öğrencisi gözlemci olarak araştırmaya dahil edilmiş olup, araştırmanın uygulama sürecinde müdahalesi olmamıştır.

3.5. Eğitim Ortamı ve Kullanılan Araç-gereç

Araştırmanın tüm oturumları (uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası) katılımcının kendi evinde yürütülmüştür. Katılımcının evi 2 katlı müstakil bir evin üst katıdır; evin odaları Amerikan mutfak/açık mutfak da denilen muftak ile oturma odasının birleşmiş hali ile yatak odası ve bir adet banyodan oluşmaktadır. Aile 3 kişilik çekirdek bir ailedir. Çocuğun yatağı ve oyuncakları mutfak ile birleştirilen oturma odasında yer almaktadır. Uzman rehberliğinde, anne tarafından çocuğa evde öğretimi yapılacak olan sıvı sabun ile el yıkama, çatal ile yemek yeme ve fermuarlı ceket giyme davranışlarının öğretimleri seçilen davranışlar arası çoklu başlama düzeyi modeli gereğince aynı ortamda gerçekleştirilmesi gerekliliğinden dolayı evin oturma odası ile birleştirilen mutfak kısmında, çocuğun OSB olma durumundan dolayı da öğretim yöntem ve araç-gereçlerinde gerekli uyarlamalar yapılarak uygulama ve ev ödevleri şeklinde yürütülmüştür.

Bu uyarlamalar kapsamında çocuk ile sıvı sabun ile el yıkama davranışının öğretiminin gerçekleştirilmesi için;

- Aşamalı yardım ile öğretim + video model ile öğretim yöntemi (bu araştırma için her 3 davranışta da video model araştırmacının kendisi olmuştur) kullanılmıştır. Aşamalı yardım ile öğretim yöntemi; özellikle OSB olan çocuklara davranış öğretimi sırasında kullanılan fiziksel ipucunun zaman içerisinde yerinin değiştirilmesi ve yoğunluğunun azaltılması ile çocuğun bağımsızlığa ulaşmasını hedefleyen bir öğretim yöntemidir (Lovaas 2003, Keenan 2006). Video model ile öğretim yöntemi ise; bir hedef davranışın öğretimi için bu hedef davranışı bir yetişkin ya da akranın yerine getirirken videosunun çekilmesi ve hedef davranışın öğretileceği kişinin bu videoyu

izleyerek taklit etmesi ile öğretimin sağlandığı bir öğretim yöntemidir (Bellini & Akullian 2007, Bellini ve ark 2007, Delano 2007).

- El yıkama davranışı öğretiminde kullanılmak üzere, beceri analizinden ve etkinlik önerileri kitabından destek alınarak el yıkama videosu hazırlanmış,

- Hazırlanan video çocuğa telefondan izlettirilmiş ve telefon musluğun arkasındaki duvara, çocuğun göz hizasına gelecek şekilde yerleştirilmiş,

- Anneden alınan pekiştireç listesine göre sıvı sabun ile el yıkama işlemi için belirlenen ayrımlı pekiştireç (kukuli yapboz) lavabonun yanına yerleştirilmiş, (çocuk el yıkama işlemini bitirdiği zaman kukuli yapboz ile oynama şeklinde ayrımlı olarak pekiştirilmiştir),

- Üzerine çıktığı zaman eli musluğa uzanmaya yetecek yükseklikte bir tabure lavabonun önüne yerleştirilmiş,

- Musluğun hemen yanına aynı hizada bir askılık yerleştirilmiş,

- Çocuğun el yıkama işleminin ardından elini kurulaması için askılığa havlu takılmış,

- Çocuğun el yıkama davranışı sırasında kullanacağı sıvı sabunu bağımsız bir şekilde alıp eline dökebilmesi için hafif kuvvet gerektiren bir sıvı sabunluk lavabonun yanına yerleştirilmiştir.

Çocuk ile çatal ile yemek yeme davranışının öğretiminin gerçekleştirilmesi için;

- Aşamalı yardım ile öğretim + video model ile öğretim yöntemi kullanılmıştır.

- Oturma odası ile birleştirilen mutfağa çocuğun gelişim özelliklerine ve ergonomisine uygun bir masa ve sandalye yerleştirilmiş,

- Masaya yemek tabağı ve ağırlıklı olarak sağ elini kullandığı için tabağın sağına çatalı yerleştirilmiş,

- Yemek tabağına çocuğun seçimine bırakılarak en sevdiği yiyeceklerden olan patates kızartması, kinder joy ve taneli çikolatadan konulmuş,
- Çatal ile yemek yeme davranışı öğretiminde kullanılmak üzere, beceri analizinden ve etkinlik önerileri kitabından destek alınarak çatal ile yemek yeme videosu hazırlanmış,
- Hazırlanan video çocuğa telefondan izlettirilmiş ve telefon masaya tabağın arkasına çocuğun göz hizasına gelecek şekilde yerleştirilmiş,
- Anneden alınan pekiştireç listesine göre çatal ile yemek yeme işlemi için belirlenen ayrımlı pekiştireç (kukuli sürpriz yumurta) telefonun yanına yerleştirilmiştir.

Çocuk ile fermuarlı ceket giyme davranışının öğretiminin gerçekleştirilmesi için;

- Aşamalı yardım ile öğretim + video model ile öğretim yöntemi kullanılmıştır.
- Çocuğun yatağının üzerine mevsime uygun fermuarlı bir ceket serili halde yerleştirilmiş,
- Fermuarlı ceket giyme davranışı öğretiminde kullanılmak üzere, beceri analizinden ve etkinlik önerileri kitabından destek alınarak fermuarlı ceket giyme videosu hazırlanmış,
- Hazırlanan video çocuğa telefondan izlettirilmiş ve telefon yatağın üzerine, çocuğun göz hizasına gelecek şekilde yerleştirilmiş,
- Anneden alınan pekiştireç listesine göre fermuarlı ceket giyme işlemi için belirlenen ayrımlı pekiştireç (resimli kartlar) telefonun yanına yerleştirilmiştir.

Uygulamalar sırasında çocuğun video model ile öğretim yöntemi gereği videoyu takip ederken zorlandığı aşamalarda (ceketin sırtında durması ve fermuar uçlarını birbirine geçirme gibi) şarkılı oyunları sevmesinden dolayı zaman zaman anne, çocuk şarkısı ile kendisi de model olarak eşlik etmiş ve anne model olarak öğretime eşlik ederken bazen baba bazen de uzman çocuğun arkasından ipucunu sunan ve geri

çeken kişi olmuştur. Ayrıca fermuarlı ceket giyme davranışı öğretim oturumlarının yürütüldüğü süreç çocuğun iki kez mevsimsel alerji geçirdiği bir döneme denk gelmiştir ve zaman zaman günde 2 kez yapılan öğretim oturumlarının gerçekleştirilmediği, gerçekleştirilenlerden ise bazılarının çocuğun sağlıklı olduğu zamanki gibi performansını yansıtmadığı için değerlendirmeye alınmadığı olmuştur.

3.6. Değişkenler

3.6.1. Bağımlı Değişken

Bu araştırmada çocuğun öz bakım gelişim alanından sıvı sabun ile el yıkama, çatal ile yemek yeme ve fermuarlı ceket giyme davranışları ve annenin uygulama becerileri bağımlı değişkeni oluşturmaktadır.

3.6.2. Bağımsız Değişken

Bu araştırmada uygulanan bireyselleştirilmiş PEEP bağımsız değişkeni oluşturmaktadır.

3.7. Anneye Uygulanan Portage Erken Eğitim Programı Eğitimi

Anneye 10 hafta süresince uygulanan PEEP Eğitimi, ev merkezli erken özel eğitim hizmetleri kapsamında yürütülmüştür.

Anneye verilen PEEP Eğitimi'nde hedef; annenin uygulama becerilerini geliştirmek, öğretim yöntem ve tekniklerine hakim olmasını sağlamak ve bu yolla çocuğunun desteklenmeye ihtiyacı olan öz bakım gelişim alanından sıvı sabun ile el yıkama, çatal ile yemek yeme ve fermuarlı ceket giyme davranışlarını kazanmasını desteklemek olmuştur. Bu süreçte uygulamalar haftalık ev ödevleri ile desteklenerek yürütülmüştür.

3.7.1. Anneye Uygulanan Portage Erken Eğitim Programı Eğitimi'nin İçeriği

Anneye 10 hafta süresince uygulanan PEEP Eğitimi'nin içeriği şu aşamalardan oluşmaktadır;

Öncelikle anne ve çocuğu her biri 2'şer saat olmak üzere 5 gün boyunca evlerinde ziyaret edilmiştir.

Bu ziyaretin ilk 3 günü boyunca, anne PEEP içeriği konusunda bilgilendirilmiştir. Anneye verilecek olan PEEP Eğitimi'nin amacı, hedeflenen süre,

dikkat edilmesi gereken noktalar, oturumların video kayıt altına alınması, ev ziyaretlerinin içeriği, ev ziyaretlerinin hangi günlerde ne kadar süre olacağı, değerlendirme ve geri dönütte bulunma, haftalık ev ödevleri, haftalık programlar ve öğretim planları gibi durumlar hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. Sonrasında yapılan gözlemler, anne ile ihtiyaca yönelik yapılan görüşmeler, anneden alınan pekiştireç listesi, veri araçlarında bahsedilen kişisel bilgi soruları, çocuğun gelişimsel değerlendirmesini yapmak için AGTE ve PKL kullanılarak çocuğun genel gelişimi ve alt gelişim alanları hakkında değerlendirmeler yapılmış ve çocuğun en çok değer verdiği pekiştireçler belirlenmiştir. Daha sonra yapılan değerlendirme sonuçları, edinilen gözlem sonuçları ve annenin düşüncesi de alınarak, çocuğun öncelikle desteklenmesi gereken gelişim alanının öz bakım gelişim alanı olduğu konusunda fikir birliğine varılmıştır. Sonrasında çocuğun öz bakım gelişim alanını desteklemek için hangi davranışlar üzerinde çalışılması gerektiği konusunda anne ile görüşmeler yapılmış yapılan değerlendirmeler, edinilen gözlem sonuçları ve annenin isteği de dikkate alınarak sıvı sabun ile el yıkama, çatal ile yemek yeme ve fermuarlı ceket giyme davranışları üzerinde çalışılması gerektiği konusunda fikir birliğine varılmıştır.

Dördüncü gün, annenin çocuğu ile çalışacağı sıvı sabun ile el yıkama, çatal ile yemek yeme ve fermuarlı ceket giyme davranışları için araştırmacının desteği ve annenin de fikirleri alınarak her bir hedef davranış için bireyselleştirilmiş PEEP Haftalık Ev Programı hazırlanmış ve üzerinde çalışılacak olan davranışlar günlük yaşam rutinleri içerisine yerleştirilmiştir. Hazırlanan bu programlar doğrultusunda öğretimi yapılacak her bir davranış için öğretim planları belirlenmiş ve PEEP Haftalık Ev Planı oluşturulmuştur. Daha sonrasında evde, öğretim oturumlarının planlandığı ortamlarda ve kullanılacak araç-gereçlerde gerekli uyarlamalarda bulunulmuş, temin edilmesi gerekli olan malzemeler temin edilmiştir. Öğretim öncesi performans düzeyi/başlama düzeyi evresi uzman tarafından video ile kayıt altına alınmıştır.

Beşinci gün, anneye her davranış için öğretim planı tek tek açıklanmış ve araştırmacı varlığında; annenin ihtiyaç duyduğu ilk aşamalarda model olunarak; ancak sonrasında tamamen annenin kontrolünde öğretim oturumlarına başlanmıştır. Her bir oturum kamera ile video kayıt altına alınmıştır. Bu süreçte ve daha sonraki

süreçlerde uygulamacı rolü annede, rehberlikte bulunma ve danışmanlık yapma rolü uzmanda olmuştur.

Araştırma sürecinde her bir davranış için uygulama öncesi/başlama düzeyi evresi uzman tarafından videoya alınmıştır. Öğretim oturumları ise uzman rehberliğinde anne tarafından gerçekleştirilmiş ve videoya alınmıştır. Her bir video kayıt araştırmacı tarafından günün sonunda izlenerek analizi yapılmış, anneye geri dönütlerde bulunulmuş, doğru basamaklar övgü ile pekiştirilmiştir.

Aynı zamanda her haftanın sonunda PEEP Haftalık Ev Eğitim Planı içerisinde yerleştirilmiş olan kaydetme kısmındaki kontrol listelerine düzenli olarak kaydedilerek çocuğun düzeyi hakkında anne haftalık raporlar ile bilgilendirilmiştir.

3.8. Verilerin Toplanması

3.8.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kişisel bilgi formu, AGTE ve PKL, Portage Hafttalık Ev Programı, Portage Haftalık Ev Eğitim Planı ve video analiz formları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

3.8.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcı hakkında ikamet ettikleri il, çocuğa yakınlık derecesi, cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, mesleği, meslekte kaç yıldır çalıştığı, çocuğun şu anki yaşı, çocuğun tanısı, çocuğun tanı aldığı yaşı, çocuğun eğitim durumu, eğitimsel yönden desteğe ihtiyaç durumu, sosyal yönden desteğe ihtiyaç durumu, aylık gelir durumu gibi demografik bilgileri öğrenmek amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

(Ek: 3).

3.8.1.2. Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri (AGTE)

AGTE, 0-6 yaş arasındaki çocukları tanıyan kişilere (anneleri, babaları, öğretmenleri gibi) uygulanan, çocukların genel gelişimlerini değerlendirme ve istenen alt gelişim alanları hakkında bilgi vermede yardımcı olan bir envanterdir. Dil-Bilişsel, İnce Motor, Kaba Motor ve Sosyal Beceri-Öz bakım olmak üzere 4 alt testten oluşmaktadır.

1. Dil-Bilişsel (D. B.): Gülme, ağlama gibi ses, karşısındaki kişinin tepkisine göre mimik kullanımı gibi alıcı dil özellikleri ve kelime söyleme gibi ifade edici dil becerileri ile isteğini belirten davranışlarda bulunma, gösterilen nesneler arasından isteneni gösterme gibi bilişsel becerileri ifade eden toplamda 65 maddeden oluşmaktadır; örnek madde: 54. 'Babasını görünce "baba", yemek isteyince "mama", su isteyince "su" gibi kelimeler söyler mi?'

2. İnce Motor (İ. M.): Nesneleri eli ile kavrama, tutma, bir elden diğerine geçirme gibi ince motor becerileri ifade eden toplamda 26 maddeden oluşmaktadır; örnek madde: 30. 'Bardağı iki eliyle tutar mı?'

3. Kaba Motor (K. M.): Oturma, yürüme, dönme, zıplama, koşma gibi kuvvet ve denge gerektiren kaba motor becerileri ifade eden toplamda 24 maddeden oluşmaktadır; örnek madde: 69. 'Ayaktayken topa ayağı ile vurur mu?'

4. Sosyal Beceri-Öz Bakım (S.B-Ö.B.): Bay bay yapma, bekleme gibi sosyal becerileri ve kıyafeti giydirilirken uygun pozisyonda bulunma, ayakkabılarını giyme, çıkarma gibi öz bakım davranışlarını ifade eden toplamda 39 maddeden oluşmaktadır; örnek madde: '76. Ayakkabı ve çorabını çıkarır mı?'

Genel Gelişim (G. G.) ise 154 maddelik genel gelişim toplam puanını ifade eder ve tüm alt testleri kapsar.

Erol ve ark (1994) tarafından 'gelişim tarama envanteri ile ilgili' yapılan araştırmada, AGTE'nin prematüre bebekler ve okul öncesi dönemde risk altında olan, gelişimsel geriliği olan ve zihinsel engel durumunun eşlik ettiği çocukların gelişimsel değerlendirmesini yapmak amacı ile kullanımında geçerli bir ölçme aracı olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Güvenilirlik analizleri kapsamında iç-tutarlılık katsayı değerleri 0-12, 13-44 ve 45-72 ay için olmak üzere 3 farklı yaş grubunda alınan toplam puan ve alt testlere göre AGTE'nin tamamına ait iç-tutarlılık katsayıları 0-12 ay için 0.98, 13-44 ay için 0.97 ve 45-72 ay için 0.88 olarak hesaplanmıştır. Ulaşılan bu bilgiler AGTE'de 0-6 yaş için iç-tutarlılığın yüksek olduğunu göstermektedir (Savaşır ve ark 1998).

(Ek: 4).

3.8.1.3. Portage Kontrol Listesi (PKL)

Ölçek 4 kolondan oluşmaktadır;

1. Kolon **'yaş seviyesi'** olarak isimlendirilir, bu kolonda ilgili davranışların kazanılması beklenen yaş aralıkları birer yıl aralıklar ile gösterilir (4-5 yaş gibi),

2. Kolon **'davranış'** olarak isimlendirilir, bu kısım davranışların yazılı olduğu kısım, (istenildiğinde nesne ve oyuncağımı başka bir çocuk ile paylaşabiliyorum),

3. Kolon **'davranış seviyesi'** olarak isimlendirilir, bu kısım çocuğun programın girişinde ve uygulama sırasında ilerleme kaydedip kaydetmediğini belirtmek için ayrılan kısım,

4. Kolon **'düşünceler'** olarak isimlendirilir, bu kısım uzman ve ebeveynin gözlemlediği, denediği davranışlar ve beceriler ile ilgili görüşlerini belirtmeleri için ayrılan kısımdır ve ölçek ayrıca bebek uyarımı, sosyal gelişim, dil gelişimi, öz bakım, bilişsel gelişim ve fiziksel gelişim alt alanlarından oluşmaktadır (Doan ve ark 2001).

1) Bebek uyarımı: 0-1 yaşa kadar olan dönemde yer alan bebekler için olan kısımdır ve genel görme uyarımı, genel dokunma uyarımı, genel işitme uyarımı vb. becerileri içeren 45 maddeden oluşmaktadır; örnek madde 9: 'meme ucu ağzıma değdiğinde emmek için ağzımı açıyorum.'

2) Sosyal gelişim: 0-1, 1-2, 2-3, 3-4, 4-5 ve 5-6 yaş aralıkları olmak üzere 6 alt yaş grubuna ayrılan ve göz teması kurabilme, taklit becerisi, adına tepki verme vb. sosyal becerileri içeren 83 maddeden oluşmaktadır; örnek madde 15: 'Benimle 2-3 dakika ilgilenildiğinde sık sık göz kontağı kuruyorum.'

3) Dil gelişimi: 0-1, 1-2, 2-3, 3-4, 4-5 ve 5-6 yaş aralıkları olmak üzere 6 alt yaş grubuna ayrılan ve kelime kullanma, isimlendirme, soru sorma vb. dil becerilerini içeren 97 maddeden oluşmaktadır; örnek madde 25: 'Gösterildiğinde bildiğim yiyecekleri ismini söyleyerek istiyorum (süt, kurabiye, kraker).'

4) Öz bakım: 0-1, 1-2, 2-3, 3-4, 4-5 ve 5-6 yaş aralıkları olmak üzere 6 alt yaş grubuna ayrılan ve yemek yeme, giyinme-soyunma, tuvalet becerileri, hijyenini sağlama vb. öz bakım davranışlarını içeren 105 maddeden oluşmaktadır; örnek madde 64: 'Parmaksız eldivenleri giyebiliyorum.'

5) Bilişsel gelişim: 0-1, 1-2, 2-3, 3-4, 4-5 ve 5-6 yaş aralıkları olmak üzere 6 alt yaş grubuna ayrılan ve nesne takibi, el-göz koordinasyonu, istenen nesneyi/resmi gösterme becerileri vb. bilişsel becerileri içeren 108 maddeden oluşmaktadır; örnek madde 80: 'Model olunduğunda on küp ile piramit yapabiliyorum.'

6) Fiziksel gelişim: 0-1, 1-2, 2-3, 3-4, 4-5 ve 5-6 yaş aralıkları olmak üzere 6 alt yaş grubuna ayrılan ve emekleme, pozisyonu sürdürme, takla atma, takma-çıkarma vb. fiziksel becerileri içeren 140 maddeden oluşmaktadır; örnek madde 75. 'Vidalı oyuncakların vidalarını açabiliyorum.'

PKL'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması yaşları 1 ile 56 arasında değişen zihinsel engeli olan 114 kişi ve yaşları 1 ile 6 arasında değişen 30 tipik gelişim gösteren çocuk olmak üzere toplamda 144 kişi üzerinde yapılmıştır. Bu çalışmanın bulgularında iç-tutarlılık güvenirlik katsayıları sosyal gelişim alanı için 0.80, dil gelişim alanı için 0.81, öz bakım gelişim alanı için 0.73, bilişsel gelişim alanı için 0.70, fiziksel gelişim alanı için 0.75 ve ölçeğin tamamı için 0.80 olarak bulunmuştur. Ulaşılan bu bilgiler PKL'nin, okul öncesi dönemde bulunan tipik gelişim gösteren ve özel eğitime ihtiyacı olan çocukların gelişimsel değerlendirmesini yapmak amacı ile kullanılabileceğini göstermektedir (Arvio ve ark 1993).

(Ek: 5).

3.8.1.4. Portage Haftalık Ev Programı

Anneye uzmanın o haftaki ev ziyaretinde kendisine verilen ev ödevlerini bir hafta boyunca, hangi zamanlarda hangi etkinlikler aracılığı ile yürüteceği konusunda yol gösteren ve günlerini planlamasına yardımcı olan bir ev programıdır (Doan ve ark 2001).

(Ek: 6).

3.8.1.5. Portage Haftalık Ev Eğitim Planı

Uzmanın çocuğun AGTE ve PKL'den yararlanarak yapmış olduğu gelişimsel değerlendirme ve annenin isteklerinin sonucunda çocuğun desteklenmesi gereken gelişim alanını belirledikten sonra, hangi davranışlar üzerinde çalışılması gerektiğine karar verilir. İlgili çalışma için çocuğun desteklenmeye ihtiyacı olan öz bakım gelişim alanından sıvı sabun ile el yıkama, çatal ile yemek yeme ve fermuarlı ceket

giyme davranışlarının çalışılmasına karar verilmiştir. Portage Haftalık Ev Eğitim Planı'nda her hafta için, öğretimi yapılacak olan davranışların planlamasına ilişkin bilgiler (hedef davranışın tanımı, öğretimin yapılacağı ortam, araç-gereçler, öğretim yöntemi, öğretim aşamaları, ölçüt, pekiştireç sistemi, kaydetme (planların içerisine yerleştirilen kontrol listeleri ile veri alınmıştır) gibi bilgiler yer almaktadır.

(Ek: 7).

3.8.1.6. Video Analiz Formları

Bu araştırmada PEEP'nin annenin uygulama becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacı ile her bir oturum kamera ile video kayıt altına alınmıştır. Videoları analiz etmek amacı ile araştırmacı tarafından video analiz formları hazırlanmıştır. Bu formlar her bir davranış için annenin uygulama becerisini değerlendirmeye ilişkin maddeleri ve annenin bu maddeleri gerçekleştirip gerçekleştirmediğini (evet-hayır şeklinde) içermektedir.

(Ek: 8).

3.9. Deney Süreci

3.9.1. Başlangıç Düzeyi/Uygulama Öncesi

Her bir davranış için (sıvı sabun ile el yıkama, çatal ile yemek yeme ve fermuarlı ceket giyme) başlangıç düzeyi/uygulama öncesi evresi 3 oturumdan oluşmaktadır. Bu aşamalarda gerekli ortam ve araç-gereçler hazırlandıktan sonra anne tarafından çocuğa sadece yönerge verilmiş (örnek: elini yıka) ve çocuğun performansı video ile kayıt altına alınmıştır. Bu aşamada çocuğa öğretim yapılmamış ve hiçbir şekilde müdahalede bulunulmamıştır. Başlangıç düzeyi/uygulama öncesi evresi verileri çizgi grafiğinde içi dolu üçgen işareti ile gösterilmiştir.

3.9.2. Uygulama Düzeyi

Sıvı sabun ile el yıkama davranışı öğretimi için uygulama oturumlarını anneden günlük rutinlerinin içerisine yerleştirilen Portage Haftalık Ev Programı'nda yer aldığı gibi; sabah ve akşam olmak üzere günde 2 oturum şeklinde öğretim yapması ve her bir oturumu video ile kayıt altına alması istenmiştir. Videolar her gün sonunda araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve anneye geri dönütlerde bulunulmuştur. Sıvı sabun ile el yıkama davranışının öğretimi toplamda 20 uygulama oturumundan

oluşmaktadır ve uygulama verileri çizgi grafiğinde içi dolu yuvarlak ile gösterilmiştir.

Çatal ile yemek yeme davranışı öğretimi için uygulama oturumlarını anneden günlük rutinlerinin içerisine yerleştirilen Portage Haftalık Ev Programı'nda yer aldığı gibi; sabah ve akşam olmak üzere günde 2 oturum şeklinde öğretim yapması ve her bir oturumu video ile kayıt altına alması istenmiştir. Videolar her gün sonunda araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve anneye geri dönütlerde bulunulmuştur. Çatal ile yemek yeme davranışının öğretimi toplamda 21 uygulama oturumundan oluşmaktadır ve uygulama verileri çizgi grafiğinde içi dolu yuvarlak ile gösterilmiştir.

Fermuarlı ceket giyme davranışı öğretimi için uygulama oturumlarını anneden günlük rutinlerinin içerisine yerleştirilen Portage Haftalık Ev Programı'nda yer aldığı gibi; sabah ve akşam olmak üzere günde 2 oturum şeklinde öğretim yapması ve her bir oturumu video ile kayıt altına alması istenmiştir. Videolar her gün sonunda araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve anneye geri dönütlerde bulunulmuştur. Fermuarlı ceket giyme davranışının öğretimi toplamda 37 uygulama oturumundan oluşmaktadır ve uygulama verileri çizgi grafiğinde içi dolu yuvarlak ile gösterilmiştir.

3.9.3. Genelleme

Çocuğun sıvı sabun ile el yıkama davranışı öğretimi için uygulama oturumlarında gerekli ölçütü (bu davranış için 3 oturum art arda %80 ve üzeri) karşılamasının ardından bir hafta beklenmiş, sonrasında ortamlar arası (farklı bir ortamda) 3 oturum genelleme alınmıştır ve genelleme verileri çizgi grafiğinde içi dolu üçgen işareti ile gösterilmiştir.

Çocuğun çatal ile yemek yeme davranışı öğretimi için uygulama oturumlarında gerekli ölçütü (bu davranış için 3 oturum art arda %80 ve üzeri) karşılamasının ardından bir hafta beklenmiş, sonrasında materyaller arası (farklı bir yiyecek ile) 3 oturum genelleme alınmıştır ve genelleme verileri çizgi grafiğinde içi dolu üçgen işareti ile gösterilmiştir.

Çocuğun fermuarlı ceket giyme davranışı öğretimi için uygulama oturumlarında gerekli ölçütü (bu davranış için 3 oturum art arda %80 ve üzeri) karşılamasının ardından bir hafta beklenmiş, sonrasında materyaller arası (farklı bir ceket ile) 3 oturum genelleme verisi alınmıştır ve genelleme verileri çizgi grafiğinde içi dolu üçgen işareti ile gösterilmiştir.

3.9.4. İzleme

Her bir davranış için; genelleme oturumlarının ardından bir hafta beklenmiştir. Bekleme sürecinin ardından birinci, üçüncü ve beşinci haftalarda olmak üzere 3 oturum izleme verisi alınmıştır ve izleme verileri çizgi grafiğinde içi dolu kare işareti ile gösterilmiştir.

3.10. Verilerin Analizi

3.10.1. Davranışlar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modelinde Grafiklerin Analizi

Bu araştırmada sıvı sabun ile el yıkama, çatal ile yemek yeme ve fermuarlı ceket giyme davranışlarının her biri için; uygulama öncesi/başlama düzeyi evresi, uygulama sırası, uygulama sonrası (genelleme ve izleme) oturumları davranışlar arası çoklu başlama düzeyi modeline göre analiz edilmiştir. Veriler doğru davranışların yüzdesi şeklinde hesaplanmış ve çizgi grafiklerine aktarılmıştır.

Davranışlar arası çoklu başlama düzeyi modelinde verilerin yüzdesinin hesaplanması sonucu aktarılan çizgi grafikleri, görsel olarak üç ayrı grafiğin alt alta yerleştirilmiş şeklinden oluşmaktadır (Alberto & Troutman 2013).

3.10.2. Video Analiz Formlarının Analizi

PEEP'nin annenin uygulama becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacı ile; video kayıtların izlenmesi sonucu her bir davranış için ayrı olarak hazırlanan video analiz formuna, annenin ilgili davranış için uygulama becerisi ile ilişkili gerçekleştirmediği maddeler için hayır, gerçekleştirdiği maddeler için evet şeklinde olmak üzere işaretlemeler yapılarak kaydedilmiştir. Her madde 1 puandır ve düz puanlama yapılmıştır. Hesaplamalar doğru tepkilerin yüzdesi şeklinde çizgi grafiklerine aktarılmıştır.

3.10.3. Gelişimsel Değerlendirmelerin Analizi

Çocuğun genel gelişiminin ve alt gelişim alanlarının değerlendirilmesi ve daha doğru bilgilere ulaşılması için AGTE ve PKL birlikte kullanılmıştır. Ön test-son test şeklinde yapılan gelişimsel değerlendirmelerin sonuçlarına göre analiz yapılmıştır.

3.10.4. Gözlemciler Arası Güvenirlik (GAG)

Bu araştırma boyunca her davranış için uygulama öncesi/başlangıç düzeyi evresi uygulama sırası ve uygulama sonrası (genelleme ve izleme) oturumları videoya çekilmiştir. Değerlendirmeler araştırmacının kendisi tarafından videoların analiz edilmesi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının kendisi dışında, GAG için bir özel eğitim bölümü doktora öğrencisi, her 3 oturumda bir video kaydını izleyerek veri almıştır. GAG; iki bağımsız gözlemcinin birbirlerinden bağımsız bir şekilde aynı davranış için veri toplaması anlamına gelmektedir ve toplanan bu verilerin birbirleri ile en az % 80 oranında tutarlı olması gerekmektedir (Bilmez ve Tekin İftar 2016). GAG; Miles & Huberman (1994)'ün önerdiği formül olan; (Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) X 100 formülü ile hesaplanmış ve her üç oturum için sonuç % 100 bulunmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

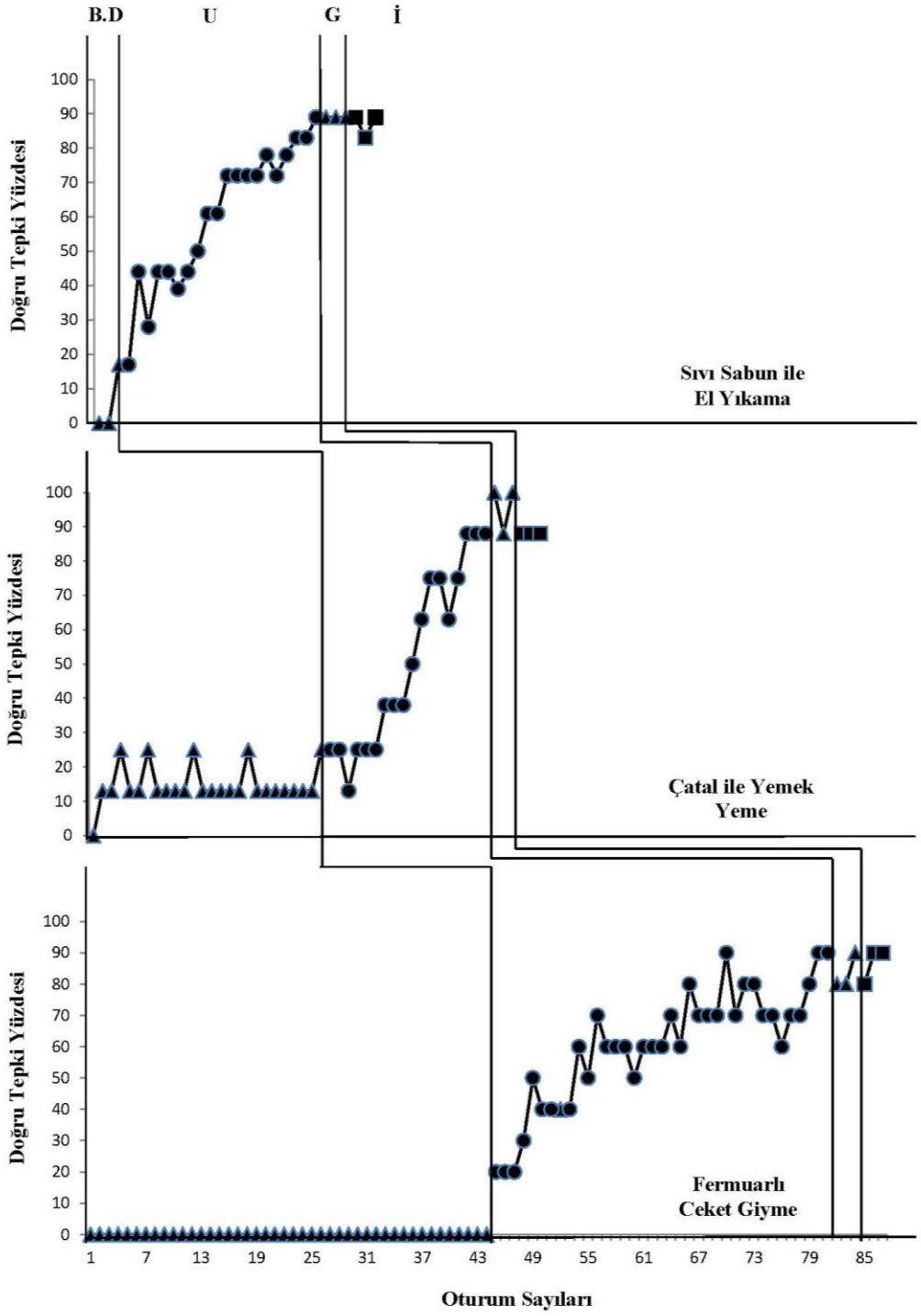
BULGULAR

Bu araştırma üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde bireyselleştirilmiş PEEP'nin OSB olan çocuğun anne yardımı ile aldığı eğitim yolu ile öz bakım gelişim alanından sıvı sabun ile el yıkama, çatal ile yemek yeme ve fermuarlı ceket giyme davranışları üzerindeki etkisini incelemek için uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrasında elde edilen veriler doğru tepkilerin yüzdesi şeklinde çizgi grafiklerine aktarılarak yorumlanmıştır. İkinci bölümde PEEP'nin annenin uygulama becerileri üzerindeki etkisini incelemek için video analiz formlarından elde edilen veriler doğru tepkilerin yüzdesi şeklinde çizgi grafiklerine aktarılarak yorumlanmıştır. Üçüncü bölümde ise PEEP uygulama öncesi ve sonrasında çocuğun gelişim alanlarında bir farklılık olup olmadığının incelenmesi için tek grup ön test-son test model uygulanmıştır ve elde edilen veriler tablolara aktarılarak yorumlanmıştır.

4.1. Davranışlar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modelinde Grafiklere İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci bölümünde;

PEEP'nin OSB olan bir çocuğun annesi aracılığı ile aldığı eğitimin öz bakım gelişimine etkisi ile ilgili olarak; AGTE ve PKL ile yapılan ön test uygulamasında öz bakım gelişim alanından sıvı sabun ile el yıkama, çatal ile yemek yeme ve fermuarlı ceket giyme davranışlarının desteklenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Anne aracılığı ile verilen eğitimin etkisi grafik 4.1'e yansıtılmıştır. Konu ile ilgili amaca ulaşmak için sorulara aranan cevaplar aşağıda bir bir açıklanmıştır.



Grafik 4.1: Davranışlar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modeline Göre Portage Erken Eğitim Programı'nın Çocuğun Öz Bakım Davranışlarına İlişkin Başlama Düzeyi (B.D), Uygulama (U), Genelleme (G) ve İzleme (İ) Oturumları Verileri.

PEEP'nin OSB olan bir çocuğun öz bakım gelişimi ile ilgili olarak;

1.0 PEEP, OSB olan bir çocuğun sıvı sabun ile el yıkama davranışını olumlu yönde etkilemektedir.

Yukarıdaki grafiğe göre her üç davranış için de eş zamanlı olarak başlama düzeyi verisi alınmıştır. Grafik 4.1'in birinci basamağında görüldüğü gibi çocuk sıvı sabun ile el yıkama davranışı için 3 oturum olarak alınan başlama düzeyinin ardından annesi tarafından 20 oturum boyunca uygulamaya tabi tutulmuştur ve bu süre zarfında diğer iki davranış için eş zamanlı olarak başlama düzeyi verileri alınmaya devam edilmiştir. Çocuk sıvı sabun ile el yıkama davranışında davranış için gerekli olan 3 oturum art arda %80 ve üzeri ölçütü karşılayana kadar bu şekilde devam edilmiştir. Çocuk sıvı sabun ile el yıkama davranışında gerekli ölçütü sağladığında bu davranış için 1 haftalık bekleme sürecine girilmiştir. Ardından bu davranış için genelleme oturumları alınmaya başlanırken eş zamanlı olarak çatal ile yemek yeme davranışı için uygulama oturumlarına geçilmiştir. Aralıklı alınan kayıtlara göre Grafik 4.1, uygulamanın çocuğun sıvı sabun ile el yıkama davranışını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

PEEP'nin OSB olan bir çocuğun öz bakım gelişimi ile ilgili olarak;

1.1. PEEP, OSB olan bir çocuğun çatal ile yemek yeme davranışını olumlu yönde etkilemektedir.

Çocuk çatal ile yemek yeme davranışı için annesi tarafından 21 oturum boyunca uygulamaya tabi tutulmuştur ve bu süre zarfında diğer davranış için eş zamanlı olarak başlama düzeyi verisi alınmaya devam edilmiştir. Çocuk çatal ile yemek yeme davranışı için gerekli olan 3 oturum art arda %80 ve üzeri ölçütü karşılayana kadar bu şekilde devam edilmiştir. Çocuk çatal ile yemek yeme davranışında gerekli ölçütü sağladığında bu davranış için 1 haftalık bekleme sürecine girilmiştir. Ardından bu davranış için genelleme oturumları alınmaya başlanırken eş zamanlı olarak fermuarlı ceket giyme davranışı için uygulama oturumlarına geçilmiştir. Aralıklı alınan kayıtlara göre grafik 4.1, uygulamanın çocuğun çatal ile yemek yeme davranışını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

PEEP'nin OSB olan bir çocuğun öz bakım gelişimi ile ilgili olarak;

1.2. PEEP, OSB olan bir çocuğun fermuarlı ceket giyme davranışını olumlu yönde etkilemektedir.

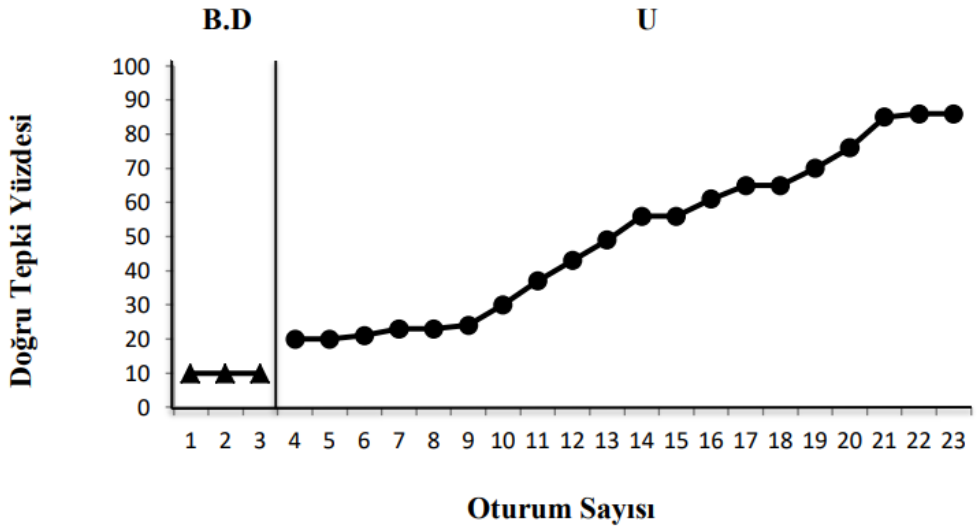
Çocuk fermuarlı ceket giyme davranışı için annesi tarafından 37 oturum boyunca uygulamaya tabi tutulmuştur. Çocuk fermuarlı ceket giyme davranışı için gerekli olan 3 oturum art arda %80 ve üzeri ölçütü karşılayana kadar bu şekilde devam edilmiştir. Çocuk fermuarlı ceket giyme davranışında gerekli ölçütü sağladığında bu davranış için 1 haftalık bekleme sürecine girilmiştir. Ardından genelleme oturumları alınmaya başlanmıştır. Alınan aralıklı kayıtlara göre grafik 4.1, uygulamanın çocuğun fermuarlı ceket giyme davranışını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Grafik 4.1'de görüldüğü gibi, her üç davranış için de genelleme oturumlarının bitmesinin ardından 1 haftalık bekleme sürecine girilmiştir. Bekleme sürecinin bitmesinin ardından birinci, üçüncü ve beşinci haftalarda olmak üzere 3 oturum izleme verisi alınmıştır. İzleme verileri sonucuna göre PEEP uygulamalarının kalıcı olduğu görülmüştür.

4.2. Video Analiz Formlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci bölümünde;

PEEP'nin, annenin uygulama becerileri üzerindeki etkisi grafik 4.2'ye yansıtılmıştır. Konu ile ilgili amaca ulaşmak için sorulara aranan cevaplar aşağıda bir bir açıklanmıştır.



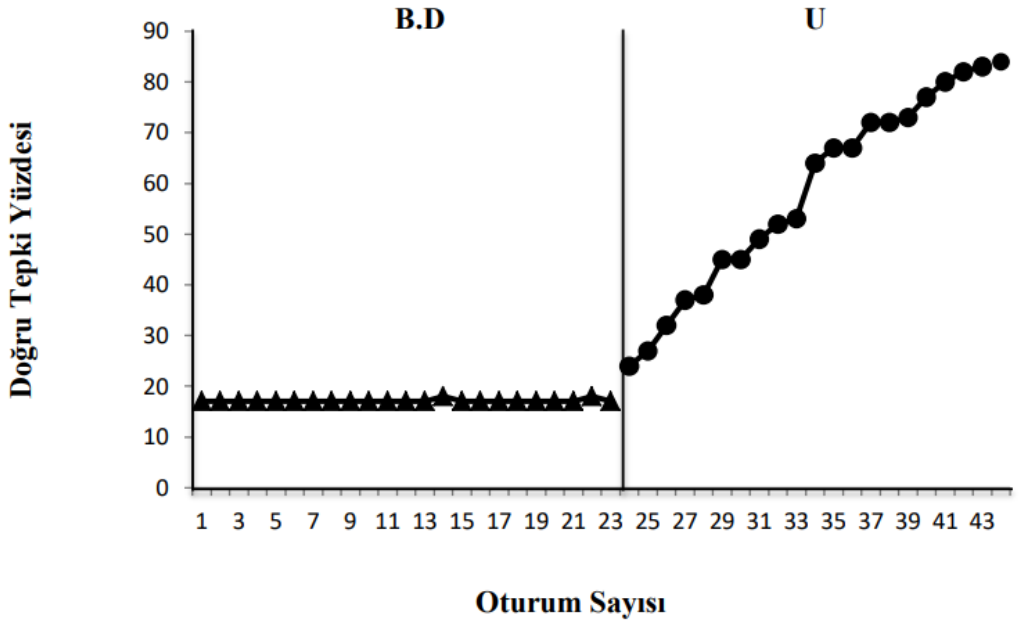
Grafik 4.2: Sıvı Sabun ile El Yıkama Video Analiz Formunun Analizine Göre Annenin Sıvı Sabun ile El Yıkama Davranışı Öğretimi İçin Uygulama Becerisine İlişkin Başlama Düzeyi (B.D) ve Uygulama (U) Oturumları Verileri.

Annenin PEEP'yi uygulama becerilerine etkisi ile ilgili olarak;

2.0. PEEP, annenin sıvı sabun ile el yıkama davranışı için uygulama becerisini olumlu yönde etkilemektedir.

Yukarıdaki grafik incelendiğinde; annenin sıvı sabun ile el yıkama davranışı öğretimi için uygulama becerisinin 3 oturum olarak alınan başlama düzeyinde %10 seviyelerinde olduğu görülürken; 20 oturum olan uygulama süreci boyunca annenin sıvı sabun ile el yıkama davranışı öğretimi için uygulama becerisinin gözle görülür bir oranda artış gösterdiği bilgisine ulaşılmaktadır. Anne, sıvı sabun ile el yıkama davranışı öğretimi için uygulama becerisinde son 3 oturumda % 80' in üzerinde bir düzeyde uygulama becerisine sahip olmuştur. Alınan aralıklı kayıtlara göre grafik 4.2, uygulamanın annenin sıvı sabun ile el yıkama davranışı öğretimi için uygulama becerisini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Çocuk, sıvı sabun ile el yıkama davranışı için gerekli ölçüt olan 3 oturum art arda %80 ve üzeri durumunu sağladığında hem annede bu davranış için uygulama becerisi öğretimine ilişkin, hem de çocukta bu davranışın öğrenimine ilişkin uygulamalara son verilmiştir.



Grafik 4.3: Çatal ile Yemek Yeme Video Analiz Formunun Analizine Göre Annenin Çatal ile Yemek Yeme Davranışı Öğretimi İçin Uygulama Becerisine İlişkin Başlama Düzeyi (B.D) ve Uygulama (U) Oturumları Verileri.

Annenin PEEP'yi uygulama becerilerine etkisi ile ilgili olarak;

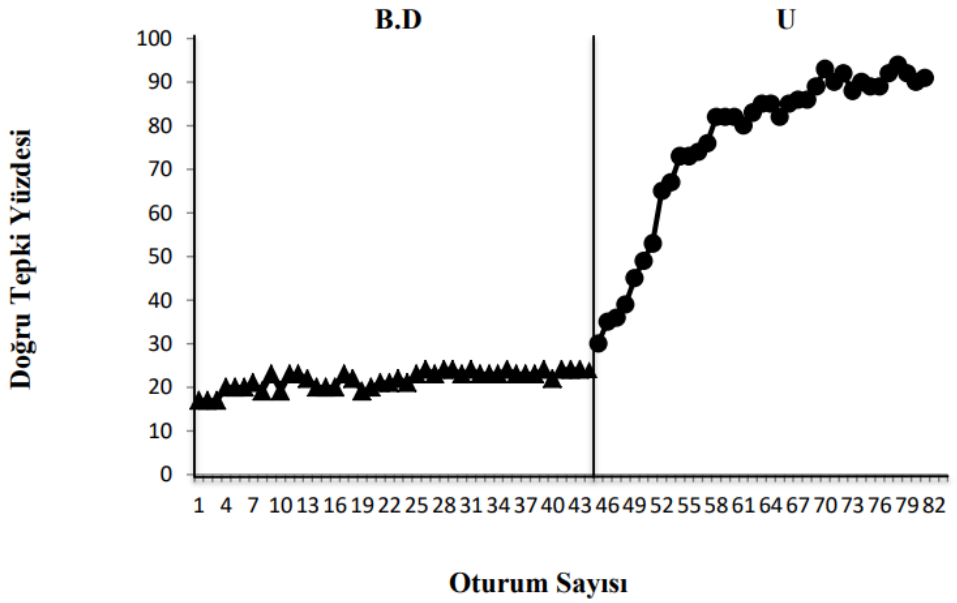
2.1. PEEP, annenin çatal ile yemek yeme davranışı için uygulama becerisini olumlu yönde etkilemektedir.

Çocuk, annesinin kendisi ile bir önceki çalıştığı davranış olan sıvı sabun ile el yıkama davranışında gerekli ölçütü (3 oturum art arda %80 ve üzeri) sağlayana kadar, hem annenin bu davranışın öğretimi için uygulama becerisine, hem de çocuğun çatal ile yemek yeme davranışı öğrenimine ilişkin bir uygulama yapılmadığından 23 oturum boyunca başlama düzeyi oturumları verisi alınmaya devam edilmiştir. Çocuk sıvı sabun ile el yıkama davranışında gerekli ölçütü sağladığında hem annesine çatal ile yemek yeme davranışı öğretimi uygulama becerisi, hem de çocuğa çatal ile yemek yeme davranışı öğrenimine ilişkin uygulamaya başlanmıştır.

Yukarıdaki grafik incelendiğinde; annenin çatal ile yemek yeme davranışı öğretimi için uygulama becerisinin başlama düzeyi oturumları boyunca %20'ye yakın seviyelerde olduğu görülürken; 21 oturum olan uygulama süreci boyunca annenin çatal ile yemek yeme davranışı öğretimi için uygulama becerisinin gözle

görülür bir oranda artış gösterdiği bilgisine ulaşılmaktadır. Anne, çatal ile yemek yeme davranışı öğretimi için uygulama becerisinde son 3 oturumda % 90' a yakın bir düzeyde uygulama becerisine sahip olmuştur. Alınan aralıklı kayıtlara göre grafik 4.2, uygulamanın annenin çatal ile yemek yeme davranışı öğretimi için uygulama becerisini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Çocuk, çatal ile yemek yeme davranışı için gerekli ölçüt olan 3 oturum art arda %80 ve üzeri durumunu sağladığında hem annede bu davranış için uygulama becerisi öğretimine ilişkin, hem de çocukta bu davranışın öğrenimine ilişkin uygulamalara son verilmiştir.



Grafik 4.4: Fermuarlı Ceket Giyme Video Analiz Formunun Analizine Göre Annenin Fermuarlı Ceket Giyme Davranışı Öğretimi İçin Uygulama Becerisine İlişkin Başlama Düzeyi (B.D) ve Uygulama (U) Oturumları Verileri.

Annenin PEEP'yi uygulama becerilerine etkisi ile ilgili olarak;

2.2. PEEP, annenin fermuarlı ceket giyme davranışı için uygulama becerisini olumlu yönde etkilemektedir.

Çocuk, annesinin kendisi ile bir önceki çalıştığı davranış olan çatal ile yemek yeme davranışında gerekli ölçütü (3 oturum art arda %80 ve üzeri) sağlayana kadar, hem annenin fermuarlı ceket giyme davranışı öğretimi için uygulama becerisine, hem de çocuğun fermuarlı ceket giyme davranışı öğrenimine ilişkin bir uygulama yapılmadığından 44 oturum boyunca başlama düzeyi oturumları verisi alınmaya

devam edilmiştir. Çocuk çatal ile yemek yeme davranışında gerekli ölçütü sağladığında hem annesine fermuarlı ceket giyme davranışı öğretimi uygulama becerisi, hem de çocuğa fermuarlı ceket giyme davranışı öğrenimine ilişkin uygulamaya başlanmıştır.

Yukarıdaki grafik incelendiğinde; annenin fermuarlı ceket giyme davranışı öğretimi için uygulama becerisinin başlama düzeyi oturumları boyunca dalgalanmalar izlediği ve zaman zaman %20 seviyelerinin üzerine çıktığı görülmektedir. Bu durum, annenin daha önceki iki davranış öğretiminde kazanmış olduğu uygulama becerilerinin bazılarını kendisine öğretim yapılmadan uyarlayabilmesi ile açıklanabilir. Grafik incelenmeye devam edildiğinde, 37 oturum olan uygulama süreci boyunca annenin fermuarlı ceket giyme davranışı öğretimi için uygulama becerisinin gözle görülür bir oranda artış gösterdiği bilgisine ulaşılmaktadır. Anne, fermuarlı ceket giyme davranışı öğretimi için uygulama becerisinde son 3 oturumda % 90 düzeylerinde bir uygulama becerisine sahip olmuştur. Alınan aralıklı kayıtlara göre grafik 4.2, uygulamanın annenin fermuarlı ceket giyme davranışı öğretimi için uygulama becerisini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Çocuk, fermuarlı ceket giyme davranışı için gerekli ölçüt olan 3 oturum art arda %80 ve üzeri durumunu sağladığında hem annede bu davranış için uygulama becerisi öğretimine ilişkin, hem de çocukta bu davranışın öğrenimine ilişkin uygulamalara son verilmiştir.

4.3. Gelişimsel Değerlendirmelere İlişkin Bulgular

Bu araştırmada PEEP öncesi ve sonrasında OSB olan çocuğun her bir gelişim alanı ve genel gelişim düzeyini tespit etmek amacı ile anne tarafından uygulanıp araştırmacı tarafından değerlendiren AGTE ve PKL birlikte kullanılmıştır. Çocuğun gelişimsel değerlendirmesi uygulama öncesinde bir kez yapılmış, uygulama sırasında bir ara ölçüm yapılmamış ve uygulama bitimi ardından bir kez daha gelişimsel değerlendirme yapılarak ön test-son test modele göre hareket edilmiştir. Elde edilen sonuçlar tablolara aktarılmış ve yorumlanmıştır.

4.3.1. Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri Raporuna İlişkin Ön Test Bulguları

PEEP'nin, OSB olan çocuğun tüm gelişim alanlarına ilişkin puanlarına etkisi ile ilgili olarak;

3.0. PEEP uygulaması öncesi ve sonrası dikkate alınarak, OSB olan çocuğun AGTE'ye göre gelişim alanları ön-son test puanları farklılaşmaktadır.

Anne aracılığı ile değerlendirilen AGTE ye göre 4 yaş 5 aylık olan OSB olan çocuğun profiline bakıldığında;

AGTE'ye göre dil-bilişsel gelişim puanının "3 yaş 6 ay" ile "3 yaş 8 ay" seviyesinde,

AGTE'ye göre ince motor gelişim puanının "2 yaş 6 ay" ile "2 yaş 8 ay" seviyesinde,

AGTE'ye göre kaba motor gelişim puanının "22 ay" ile "23 ay" seviyesinde,

AGTE'ye göre sosyal beceri-öz bakım gelişim puanının "3 yaş 0 ay" ile "3 yaş 2 ay" seviyesinde olduğu görülmektedir.

AGTE'ye göre genel gelişim puanının "3 yaş 3 ay" ile "3 yaş 5 ay" seviyesinde,

AGTE'ye göre genel gelişim puanının (127 ham puan) T-puanları profili yardımıyla T- puanına çevrildiği zaman 25 in altında T-puanı olduğu görülmektedir.

30'un altındaki T-puanları çok geride bir gelişimi ifade etmektedir (Savaşır ve ark 1998).

Tablo 4. 1: Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri Gelişim Alanları Ön Test Bulguları

Gelişim Alanları	Olması Gereken Düzey	Çocuğun Düzeyi	Çocuğun Gelişimsel Değerlendirmesi
Dil-Bilişsel Gelişim Alanı	"4 yaş 0 ay" ile "4 yaş 6 ay" seviyesinde 54 puan	"3 yaş 6 ay" ile "3 yaş 8 ay" seviyesinde 52 puan	Çocuğun dil-bilişsel gelişimi yaşına göre biraz geride seyretmekte ve bu alanda desteklenmeye ihtiyacı bulunmaktadır.
İnce Motor Gelişim Alanı	"4 yaş 0 ay" ile "4 yaş 6 ay" seviyesinde 22 puan ve üzeri	"2 yaş 6 ay" ile "2 yaş 8 ay" seviyesinde 19 puan	Çocuğun ince motor gelişimi yaşına göre biraz geride seyretmekte ve bu alanda desteklenmeye ihtiyacı bulunmaktadır.
Kaba Motor Gelişim Alanı	"4 yaş 0 ay" ile "4 yaş 6 ay" seviyesinde 22 puan ve üzeri	"22 ay" ile "23 ay" seviyesinde 23 puan	Çocuğun kaba motor gelişimi yaşına uygun seyretmektedir.
Sosyal Beceri-Öz Bakım Gelişim Alanı	"4 yaş 0 ay" ile "4 yaş 6 ay" seviyesinde 35 puan ve üzeri	"3 yaş 0 ay" ile "3 yaş 2 ay" seviyesinde 32 puan	Çocuğun sosyal beceri ve öz bakım gelişimleri yaşına göre biraz geride seyretmekte ve bu alanlarda desteklenmeye ihtiyacı bulunmaktadır.
Genel Gelişimi	"4 yaş 0 ay" ile "4 yaş 6 ay" seviyesinde 137 puan	"3 yaş 3 ay" ile "3 yaş 5 ay" seviyesinde 126 puan	Çocuğun genel gelişimi yaşına göre çok geride seyretmekte ve bu alanda desteklenmeye ihtiyacı bulunmaktadır.

AGTE'den elde edilen ön test bulguları; 4 yaş 5 aylık olan OSB olan çocuğun genel gelişiminin desteklenmesi gerekliliği ile birlikte öz bakım gelişim alanında da desteğe ihtiyacı olduğunu göstermektedir.

4.3.2. Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri Raporuna İlişkin Son Test Bulguları

Anne aracılığı ile değerlendirilen AGTE ye göre 4 yaş 5 aylık olan OSB olan çocuğun profiline bakıldığında;

AGTE'ye göre dil-bilişsel gelişim puanının "3 yaş 9 ay" ile "3 yaş 11 ay" seviyesinde,

AGTE'ye göre ince motor gelişim puanının "2 yaş 6 ay" ile "2 yaş 8 ay" seviyesinde,

AGTE'ye göre kaba motor gelişim puanının "22 ay" ile "23 ay" seviyesinde,

AGTE'ye göre sosyal beceri-öz bakım gelişim puanının "3 yaş 3 ay" ile "3 yaş 5 ay" seviyesinde olduğu görülmektedir.

AGTE'ye göre genel gelişim puanının "3 yaş 3 ay" ile "3 yaş 5 ay" seviyesinde,

AGTE'ye göre genel gelişim puanının (129 ham puan) T-puanları profili yardımıyla T- puanına çevrildiği zaman 25 in altında T-puanı olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 2: Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri Gelişim Alanları Son Test Bulguları

Gelişim Alanları	**Olması Gereken Düzey**	**Çocuğun Düzeyi**	**Çocuğun Gelişimsel Değerlendirmesi**
Dil-Bilişsel Gelişim Alanı	"4 yaş 0 ay" ile "4 yaş 6 ay" seviyesinde 54 puan	"3 yaş 9 ay" ile "3 yaş 11 ay" seviyesinde 53 puan	Çocuğun dil-bilişsel gelişimi yaşına göre biraz geride seyretmekte ve bu alanda desteklenmeye ihtiyacı bulunmaktadır.
İnce Motor Gelişim Alanı	"4 yaş 0 ay" ile "4 yaş 6 ay" seviyesinde 22 puan ve üzeri	"2 yaş 6 ay" ile "2 yaş 8 ay" seviyesinde 19 puan	Çocuğun ince motor gelişimi yaşına göre biraz geride seyretmekte ve bu alanda desteklenmeye ihtiyacı bulunmaktadır.
Kaba Motor Gelişim Alanı	"4 yaş 0 ay" ile "4 yaş 6 ay" seviyesinde 22 puan ve üzeri	"22 ay" ile "23 ay" seviyesinde 23 puan	Çocuğun kaba motor gelişimi yaşına uygun seyretmektedir.
Sosyal Beceri-Öz Bakım Gelişim Alanı	"4 yaş 0 ay" ile "4 yaş 6 ay" seviyesinde 35 puan ve üzeri	"3 yaş 3 ay" ile "3 yaş 5 ay" seviyesinde 34 puan	Çocuğun sosyal beceri ve öz bakım gelişimi yaşına yakın seyretmektedir.
Genel Gelişimi	"4 yaş 0 ay" ile "4 yaş 6 ay" seviyesinde 137 puan	"3 yaş 3 ay" ile "3 yaş 5 ay" seviyesinde 129 puan	Çocuğun genel gelişimi yaşına göre geride seyretmekte ve bu alanda desteklenmeye ihtiyacı bulunmaktadır.

Yukarıdaki tablo 4.1 ve tablo 4.2 incelendiğinde; anneye verilen PEEP eğitiminin sonucunda AGTE'ye göre çocuğun dil-bilişsel, sosyal beceri-öz bakım ve genel gelişim alanlarında bir ilerleme olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

4.3.3. Portage Kontrol Listesi Raporuna İlişkin Ön Test Bulguları

PEEP'nin, OSB olan çocuğun tüm gelişim alanlarına ilişkin puanlarına etkisi ile ilgili olarak;

3.1. PEEP uygulaması öncesi ve sonrası dikkate alınarak, OSB olan çocuğun PKL'ye göre gelişim alanları ön-son testi arasında fark vardır.

Beceri Tabanı: Çocuğun art arda 15 madde yaptığı yaş aralığı beceri tabanı olarak kabul edilir.

Beceri Tavanı: Çocuk art arda yapamadığı 15 madde olana kadar ölçek doldurulmaya devam edilir. Bu yaş aralığı beceri tavanı olarak kabul edilir. Çocuğun beceri tavanının olduğu yaş aralığına gelindiğinde bu gelişim alanında değerlendirme durdurulur ve diğer gelişim alanına geçilir.

Her iki ölçüm aracından da elde edilen gelişimsel değerlendirme bulguları; 4 yaş 5 aylık olan OSB olan çocuğun genel gelişiminin desteklenmesi gerekliliği ile birlikte öz bakım gelişim alanında da desteğe ihtiyacı olduğunu göstermektedir.

4 yaş 5 aylık olan OSB olan çocuğun profiline bakıldığında;

PKL'ye göre dil gelişim alanında; beceri tabanı 0-1 yaş'ta oluşup, 0-1 yaş alanından bağımsız sergileyebildiği ve gelişmekte olan becerilerinin bulunduğu ve beceri tavanının 1-2 yaş (D. 21) düzeyinde olduğu,

PKL'ye göre bilişsel gelişim alanında; beceri tabanı 0-1 yaş'ta oluşup, 1-2 yaş, 2-3 yaş, 3-4 yaş, 4-5 yaş ve 5-6 yaş alanlarından bağımsız sergileyebildiği ve gelişmekte olan becerilerinin bulunduğu ve beceri tavanının 5-6 yaş (B. 108) düzeyinde olduğu,

PKL'ye göre fiziksel gelişim alanında; beceri tabanı 0-1 yaş'ta oluşup, 1-2 yaş, 2-3 yaş, 3-4 yaş, 4-5 yaş ve 5-6 yaş alanlarından bağımsız sergileyebildiği ve gelişmekte olan becerilerinin bulunduğu ve beceri tavanının 5-6 yaş (F. 131) düzeyinde olduğu görülmektedir.

PKL'ye göre sosyal gelişim alanında; beceri tabanı 0-1 yaş'ta oluşup, 1-2 yaş, 2-3 yaş ve 3-4 yaş alanlarından bağımsız sergileyebildiği ve gelişmekte olan becerilerinin bulunduğu ve beceri tavanının 5-6 yaş (S.78) düzeyinde olduğu,

PKL'ye göre "öz bakım" gelişim alanında; beceri tabanı 0-1 yaş'ta oluşup, 1-2 yaş, 2-3 yaş, 3-4 yaş ve 4-5 yaş alanlarından bağımsız sergileyebildiği ve gelişmekte olan becerilerinin bulunduğu ve beceri tavanının 5-6 yaş (Ö. 92) düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 3: Portage Kontrol Listesi Gelişim Alanları Ön Test Bulguları

Gelişim Alanları	Olması Gereken Düzey	Çocuğun Düzeyi	Çocuğun Gelişimsel Değerlendirmesi
Dil Gelişim Alanı	0-1, 1-2, 2-3, 3-4, 4-5 yaş düzeylerinin tüm maddelerini bağımsız olarak yapmak	Beceri tabanı 0-1 yaş'ta oluşup, beceri tavanı 1-2 yaş (D. 21) seviyesinde	Çocuğun dil gelişimi yaşının gerisinde seyretmektedir ve 1-2 yaş basamaklarında da desteklenmeye ihtiyacı olan maddeler vardır.
Bilişsel Gelişim Alanı	0-1, 1-2, 2-3, 3-4, 4-5 yaş düzeylerinin tüm maddelerini bağımsız olarak yapmak	Beceri tabanı 0-1 yaş'ta oluşup, beceri tavanı 5-6 yaş (B. 108) seviyesinde	Çocuğun bilişsel gelişimi yaşının ilerisinde seyretmek ile birlikte 1-2 yaş, 2-3 yaş ve 3-4 yaş basamaklarında desteklenmeye ihtiyacı olan maddeler vardır.
Fiziksel Gelişim Alanı	0-1, 1-2, 2-3, 3-4, 4-5 yaş düzeylerinin tüm maddelerini bağımsız olarak yapmak	Beceri tabanı 0-1 yaş'ta oluşup, beceri tavanı 5-6 yaş seviyesinde	Çocuğun fiziksel gelişimi yaşına uygun seyretmek ile birlikte 1-2 yaş, 2-3 yaş ve 3-4 yaş basamaklarında da desteklenmeye ihtiyacı olan maddeler vardır.
Sosyal Gelişim Alanı	0-1, 1-2, 2-3, 3-4, 4-5 yaş düzeylerinin tüm maddelerini bağımsız olarak yapmak	Beceri tabanı 0-1 yaş'ta oluşup, beceri tavanı 5-6 yaş (S.78) seviyesinde	Çocuğun sosyal gelişimi yaşının gerisinde seyretmektedir. 1-2 yaş, 2-3 yaş ve 3-4 yaş basamaklarında da desteklenmeye ihtiyacı olan maddeler vardır.
Öz Bakım Gelişim Alanı	0-1, 1-2, 2-3, 3-4, 4-5 yaş düzeylerinin tüm maddelerini bağımsız olarak yapmak	Beceri tabanı 0-1 yaş'ta oluşup, beceri tavanı 5-6 yaş (Ö. 92) seviyesinde	Çocuğun öz bakım gelişimi yaşının gerisinde seyretmektedir. 1-2 yaş, 2-3 yaş, 3-4 yaş ve 4-5 yaş basamaklarında da desteklenmeye ihtiyacı olan maddeler vardır.

PKL'den elde edilen ön test bulguları; 4 yaş 5 aylık olan OSB olan çocuğun genel gelişiminin desteklenmesi gerekliliği ile birlikte öz bakım gelişim alanında da desteğe ihtiyacı olduğunu göstermektedir.

4.3.4. Portage Kontrol Listesi Raporuna İlişkin Son Test Bulguları

4 yaş 5 aylık olan OSB olan çocuğun profiline bakıldığında;

PKL'ye göre dil gelişim alanında; beceri tabanı 0-1 yaş'ta oluşup, 0-1 yaş alanından bağımsız sergileyebildiği ve gelişmekte olan becerilerinin bulunduğu ve beceri tavanının 1-2 yaş (D. 21) düzeyinde olduğu,

PKL'ye göre bilişsel gelişim alanında; beceri tabanı 0-1 yaş'ta oluşup, 1-2 yaş, 2-3 yaş, 3-4 yaş, 4-5 yaş ve 5-6 yaş alanlarından bağımsız sergileyebildiği ve

gelişmekte olan becerilerinin bulunduğu ve beceri tavanının 5-6 yaş (B. 108) düzeyinde olduğu,

PKL'ye göre fiziksel gelişim alanında; beceri tabanı 0-1 yaş'ta oluşup, 1-2 yaş, 2-3 yaş, 3-4 yaş, 4-5 yaş ve 5-6 yaş alanlarından bağımsız sergileyebildiği ve gelişmekte olan becerilerinin bulunduğu ve beceri tavanının 5-6 yaş (F. 131) düzeyinde olduğu görülmektedir.

PKL'ye göre sosyal gelişim alanında; beceri tabanı 0-1 yaş'ta oluşup, 1-2 yaş, 2-3 yaş ve 3-4 yaş alanlarından bağımsız sergileyebildiği ve gelişmekte olan becerilerinin bulunduğu ve beceri tavanının 5-6 yaş (S.78) düzeyinde olduğu,

PKL'ye göre "öz bakım" gelişim alanında; beceri tabanı 0-1 yaş'ta oluşup, 1-2 yaş, 2-3 yaş, 3-4 yaş ve 4-5 yaş alanlarından bağımsız sergileyebildiği ve gelişmekte olan becerilerinin bulunduğu ve beceri tavanının 5-6 yaş (Ö. 92) düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 4: Portage Kontrol Listesi Gelişim Alanları Son Test Bulguları

Gelişim Alanları	**Olması Gereken Düzey**	**Çocuğun Düzeyi**	**Çocuğun Gelişimsel Değerlendirmesi**
Dil Gelişim Alanı	0-1, 1-2, 2-3, 3-4, 4-5 yaş düzeylerinin tüm maddelerini bağımsız olarak yapmak	Beceri tabanı 0-1 yaş'ta oluşup, beceri tavanı 1-2 yaş (D. 21) seviyesinde	Çocuğun dil gelişimi yaşının gerisinde seyretmektedir ve 1-2 yaş basamaklarında da desteklenmeye ihtiyacı olan maddeler vardır.
Bilişsel Gelişim Alanı	0-1, 1-2, 2-3, 3-4, 4-5 yaş düzeylerinin tüm maddelerini bağımsız olarak yapmak	Beceri tabanı 0-1 yaş'ta oluşup, beceri tavanı 5-6 yaş (B. 108) seviyesinde	Çocuğun bilişsel gelişimi yaşının ilerisinde seyretmek ile birlikte 1-2 yaş, 2-3 yaş ve 3-4 yaş basamaklarında da desteklenmeye ihtiyacı olan maddeler vardır.
Fiziksel Gelişim Alanı	0-1, 1-2, 2-3, 3-4, 4-5 yaş düzeylerinin tüm maddelerini bağımsız olarak yapmak	Beceri tabanı 0-1 yaş'ta oluşup, beceri tavanı 5-6 yaş seviyesinde	Çocuğun fiziksel gelişimi yaşına uygun seyretmek ile birlikte 1-2 yaş, 2-3 yaş ve 3-4 yaş basamaklarında da desteklenmeye ihtiyacı olan maddeler vardır.
Sosyal Gelişim Alanı	0-1, 1-2, 2-3, 3-4, 4-5 yaş düzeylerinin tüm maddelerini bağımsız olarak yapmak	Beceri tabanı 0-1 yaş'ta oluşup, beceri tavanı 5-6 yaş (S.78) seviyesinde	Çocuğun sosyal gelişimi yaşının gerisinde seyretmektedir. 1-2 yaş, 2-3 yaş ve 3-4 yaş basamaklarında da desteklenmeye ihtiyacı olan maddeler vardır.

Öz Bakım Gelişim Alanı	0-1, 1-2, 2-3, 3-4, 4-5 yaş düzeylerinin tüm maddelerini bağımsız olarak yapmak	Beceri tabanı 0-1 yaş'ta oluşup, beceri tavanı 5-6 yaş (Ö. 92) seviyesinde	Çocuğun öz bakım gelişimi yaşının gerisinde seyretmektedir. 1-2 yaş, 2-3 yaş, 3-4 yaş ve 4-5 yaş basamaklarında da desteklenmeye ihtiyacı olan maddeler vardır.

Yukarıdaki tablo 4.3 ve tablo 4.4 incelendiğinde, çocuğun ön testte bağımsız olarak yapamadığı; ancak PEEP Eğitimi sonrası yapılan son test bulgularına göre bağımsız olarak yapabildiği maddeler ve gelişim alanları aşağıda verilmiştir. (PKL değerlendirme sistemi yaş bazlı olup, AGTE gibi puan bazlı olmadığı için ilerlemeler net bir şekilde görülemeyebilmektedir).

Sosyal gelişim:

Madde 19: Bir yetişkini taklit ederek el çırpabiliyorum.

Madde 29: Basit ev işlerinde yetişkini taklit edebiliyorum (çatal tutmak).

Dil Gelişimi:

Madde 3: Yapılan mimik ve hareketlere mimik ve hareketler ile karşılık veriyorum.

Öz Bakım Gelişimi:

Madde 20: Kollu giysilere kollarımı, pantolona bacaklarımı sokabiliyorum.

Madde 46: Yiyecekleri çatala batırıp ağzıma götürebiliyorum.

Madde 54: Yukarıdan giyilen düğmeli tişörtleri yardımla giyebiliyorum.

Madde 73: Fermuarın alt kısmını birbirine geçirebiliyorum.

Bilişsel Gelişim:

Madde 35: İstenildiğinde nesneleri bir başka nesnenin içine, üstüne ve altına koyabiliyorum.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Araştırmanın bu kısmında elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır. Bulguların tartışılması ve yorumlanması üç ana amaç doğrultusunda ele alınmıştır. Birincisi 'PEEP'nin OSB olan çocuğun öz bakım gelişimi üzerindeki etkisi'dir.

5.1. Portage Erken Eğitim Programı'nın Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuğun Öz Bakım Gelişimi Üzerindeki Etkisi

Grafik 4.1'e bakıldığında anne aracılığı ile OSB olan çocuğun aldığı eğitim doğrultusunda çocuğun öz bakım gelişim alanından sıvı sabun ile el yıkama, çatal ile yemek yeme ve fermuarlı ceket giyme davranışlarının geliştiği görülmüştür. Bu araştırma sonucunu başka araştırma sonuçları da desteklemektedir.

OSB olan çocuklarda öz bakım gelişim alanlarından el yıkama davranışı öğretimi ile ilgili Hagiwara & Smith Myles (1999) tarafından yapılan araştırma da bulunmaktadır. Bu araştırmada OSB olan bireylere el yıkama becerisinin öğretiminde bilgisayar destekli sosyal öyküler kullanılmış ve etkililiği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, OSB olan bireylere el yıkama becerisinin öğretiminde bilgisayar destekli sosyal öykülerin kullanımının etkili olduğu görülmüştür.

OSB olan çocuklarda çatal kullanımı ile ilgili Öz (2019) tarafından yapılan araştırmada, OSB olan çocukların çatal kullanarak yemek yeme ile ilgili becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmış ve araştırma sonucunda bu amaca ulaşıldığı görülmüştür.

Ayrıca OSB olan çocuklarda yemek yeme/beslenme davranışı öğretimi ile ilgili Anderson & McMillan (2001)'in 'OSB olan çocukların yemek seçiciliğini azaltmak' amacı ile yürüttüğü araştırma sonucunda OSB olan çocuklarda yemek seçiciliğini azalttıkları, Ahearn (2003)'ün ' OSB olan çocuklarda sebze reddini azaltmak' amacı ile yaptığı araştırma sonucunda OSB olan çocukların daha önce yemedikleri sebzeleri reddetme sıklıklarında düşüş olduğu, Valdimarsdottir ve ark (2010)'un 'OSB olan çocukların daha önceden reddettiği bir yiyeceği yemesini sağlamak' amacı ile yaptıkları araştırma sonucunda reddedilen yiyeceğin tüketim sıklığının arttığı bilgisine ulaşılmıştır. İçerisinde ayakkabı bağcığı bağlama, diş fırçalama, saç tarama gibi çeşitli öz bakım gelişim alanları ile birlikte yemek yeme davranışlarının

öğretimi ile ilgili aşamalar da olan Matson ve ark (1990) tarafından yapılan araştırmada, çocuklara verilen eğitim sonucunda çocukların gerekli ölçütü karşılayarak bu davranışları öğrendikleri görülmüştür.

OSB olan çocuklarda öz bakım gelişim alanlarından fermuarlı ceket giyme davranışı öğretimi ile ilgili araştırmalar da bulunmaktadır. Çetrez İşcan ve ark (2016) tarafından 'OSB olan çocuklara giyinme becerilerini öğretmek' amacı ile yapılan araştırmada, araştırma süresince çocuklara fermuarlı ceket giyme davranışının öğretimi üzerinde çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, OSB olan çocuklara öğretilen fermuarlı ceket giyme öz bakım davranışının öğretim oturumlarında gerekli ölçütü karşılayarak başarılı olduğu, öğretim oturumları bitiminden sonra alınan genelleme ve izleme oturumları sonucunda da çocukların fermuarlı ceket giyme öz bakım davranışını genelleyebildikleri ve öğretimin kalıcı olduğu bilgilerine ulaşılmıştır.

Aynı zamanda giyinme davranışı öğretimi ile ilgili Hughes ve ark (1993)'ün 'OSB olan çocuklara pantolon, çorap ve ceket giyme davranışlarını öğretmek' amacı ile yaptıkları araştırmada çocukların bu davranışları kazanmaları için yürütülen öğretim oturumlarının başarılı olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Pierce & Schreibman (1994)'ün 'OSB olan çocuklara günlük yaşam becerileri öğretimi' amacı ile yaptıkları araştırma sonucunda çocukların pijama çıkarma ile kazak, çorap, pantolon, ayakkabı giyme davranışlarını kazanmaları için yürütülen öğretim oturumlarının başarılı olduğu bilgisine ulaşılmıştır. İlik (2006) tarafından, 'OSB olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin giyinme becerilerini kazandırmada kullandıkları yöntemlerin neler olduğunu ve bu alanda ileride araştırma yapacaklara ışık tutmak' amacı ile yapılan araştırmada, öğretmenlerin OSB olan çocuklara giyinme becerisi kazandırmak için tercih ettikleri yöntemleri çocuğun performansı ve giyinme becerilerinin özelliklerine göre belirledikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca giyinme becerilerini kazandırmada en çok zincirleme yöntemleri kullandıkları ve bu yöntemin giyinme becerisi gibi zor becerilerin öğretimi için basamaklarının kolaydan zora doğru sıralanmasından dolayı diğer becerilere kıyasla daha uygun olduğu görülmüştür. Soğancı (2011) tarafından 'OSB olan çocuklarda giysi kullanımında karşılaşılan sorunları tespit etmek' amacı ile yapılan araştırma sonucunda, OSB olan çocukların giysileri giymekte ve giysi kullanımı için gerekli olan baş ve işaret parmağı ile bir nesneyi tutma, tek ayağının üzerinde durma becerilerini

gerçekleştirmede sorunlar ile karşılaştıkları görülmüştür. Sönmez ve Özkan (2012)'nin OSB olan çocukların da içinde bulunduğu araştırma grubu ile 'dışarı çıkmak için uygun şekilde hazırlanma becerisinin öğretiminde kendini yönetme stratejilerinin etkilerini incelemek' amacı yaptığı araştırma sonucunda dışarı çıkmak için uygun şekilde hazırlanmanın öğretiminde kendini yönetme stratejilerinin etkili olduğu, katılımcıların kendini yönetme stratejilerini kullanmayı öğrendikleri ve bu durumun öğretim oturumları sona erdikten sonra kalıcı olduğu görülmüştür. Çetin ve Kurnaz (2017)'nin 'OSB'nin de içerisinde olduğu çeşitli engel gruplarında yer alan öğrenci ailelerinin ve eğitimcilerinin görüşleri doğrultusunda giyinme sırasında giysilerden kaynaklı yaşanılan güçlükler ve giysi tercihlerini belirlemek' amacı yaptıkları araştırma sonucunda çocukların çoğunluğunun gömlek, pantolon, çorap, kazak gibi giyecekleri tanıyıp gömleğin kolu, pantolonun paçaları, kazağın yakası gibi giysi kısımlarını anlamlandırabildikleri, yine büyük çoğunluğunun giysilerini yardım almadan giyip çıkarabilmekte olup, giysilerin yönünü (ön-arka, ters-düz gibi) çoğunlukla ayırt edebildikleri görülmüştür. Bunların yanında çocukların çoğunluğunun giysilerde bulunan kopçaları kapatmada ve giyinme sırasında giysilerden kaynaklanmış olan bir sorun yaşadıklarında giyinme sürecinin diğer aşamalarına geçme konusunda zorlandıkları görülmüştür.

Inciong (1989) tarafından yaşları 10 aylık olan 10 çocuk ile yapılan deneysel araştırmanın sonucunda PEEP uygulanan çocukların öz bakım gelişim alanlarında %36 oranında bir gelişim gözlemlenmiştir. Bu araştırma sonucu PEEP'nin çocukların öz bakım gelişim alanları üzerindeki olumlu yönde etkilerini destekler niteliktedir.

Bu araştırma PEEP'nin, OSB olan bir çocuğun öz bakım gelişim alanından sıvı sabun ile el yıkama, çatal ile yemek yeme ve fermuarlı ceket giyme davranışları üzerinde çalışıldığı ilk araştırmadır.

5.2. Portage Erken Eğitim Programı'nın Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuğun Annesinin Uygulama Becerileri Üzerindeki Etkisi

İkincisi 'PEEP'nin OSB olan çocuğun annesinin uygulama becerileri üzerindeki etkisi'dir.

Anneye verilen PEEP Eğitimi ile;

Grafik 4.2'ye bakıldığında annenin sıvı sabun ile el yıkama davranışı için uygulama becerisinin,

Grafik 4.3'e bakıldığında annenin çatal ile yemek yeme davranışı için uygulama becerisinin,

Grafik 4.4'e bakıldığında annenin fermuarlı ceket giyme davranışı için uygulama becerisinin geliştiği görülmüştür. Bu araştırma sonucunu başka araştırma sonuçları da desteklemektedir.

Hardy & Sturmey (1994)'ün 'Gelişimsel geriliği bulunan çocukların ebeveynlerinin öğretim becerilerini değiştirme yöntemini değerlendirmek' amacı ile 3 anne çocuk çiftinin örneklem grubunu oluşturduğu (çocuklardan birinin tanısı beyin felci diğer ikisinin down sendromudur) deneysel olarak yürüttükleri araştırma yer almaktadır. Araştırma sonucunda annelere verilen PEEP Eğitimi'nin annelerin çocuklarına öğretim yapabilme becerisini arttırdığı bilgilerine ulaşılmıştır.

Yukarıda verilen araştırma sonucu bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Ayrıca alan yazın incelendiğinde, OSB olan çocukların annelerinin, çocuklarına öz bakım gelişim alanlarında yer alan becerilerin öğretimini yapmak için; tuvalet becerisi öğretimi uygulama becerileri ile ilgili olarak Özcan & Cavkaytar (2009) ve yine öz bakım gelişim alanı davranışları ile günlük yaşam becerileri öğretiminde annelerin uygulama becerisi ile ilgili Cavkaytar & Pollard (2009) tarafından yapılan araştırmaların da olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Her iki araştırma için de, annelerin aldıkları eğitimlerden sonra çocuklarına yaptıkları uygulamalar neticesinde çocuklarının öz bakım gelişim alanlarında ilerlemeler olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Aynı zamanda araştırmaların sonuçları incelendiğinde annelerin uygulama becerilerinin de geliştiği görülmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde çocuğu OSB olan bir annenin, çocuğuna beceri ve davranış öğretiminde daha önce PEEP'den yararlanmadığı görülmüştür. Bu yönü ile araştırma ilk olma özelliği taşımaktadır.

5.3. Gelişimsel Değerlendirme Ön Test-Son Test Sonuçları

Tablo 4.1 ve 4.2 ‘ye bakıldığında OSB olan çocuğun aldığı eğitim doğrultusunda AGTE’ye göre gelişim puanının ön test ile son test puanları arasında fark olduğu görülmüştür (Dil bilişsel gelişim alanı için ön test puanı 52/son test puanı 53, sosyal beceri-öz bakım gelişim alanı için ön test puanı 32/son test puanı 34 ve genel gelişim için ön test puanı 126/son test puanı 129).

Tablo 4.3 ve 4.4 ‘e bakıldığında OSB olan çocuğun aldığı eğitim doğrultusunda PKL’ye göre gelişiminin ön test ile son testi arasında fark olduğu görülmüştür (İlgili tablolara bakıldığında PKL yaş bazlı olduğu için fark yok görünse de ön test ve son test sonrasında PKL’de yer alan maddeler tek tek karşılaştırma yapılarak ön test-son test farkı görülmüştür, örnek: Öz bakım Gelişim alanı için Madde 20: Kollu giysilere kollarımı, pantolona bacaklarımı sokabiliyorum. Madde 46: Yiyecekleri çatala batırıp ağzıma götürebiliyorum. Madde 54: Yukarıdan giyilen düğmeli tişörtleri yardımla giyebiliyorum. Madde 73: Fermuarın alt kısmını birbirine geçirebiliyorum. Maddeleri çocuğun ön testte bağımsız olarak yapamadığı; ancak son test sonucunda bağımsız olarak yapabildiği maddeler olmuştur)

İlgili alan yazın incelendiğinde benzer bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Ancak, PEEP’nin gelişimsel yönden etkisinin bulunmadığı araştırmalar olduğu görülmektedir; Reading (1999)’un ‘Ev merkezli gelişimsel eğitim programı olan PEEP’nin, prematüre bebeklerin 2 yıllık gelişimlerini iyileştirmede etkili olup olmadığı’nı incelemek için 33 haftadan önce doğan bebekleri bulunan 309 anne ile yaptığı araştırma ve Oakland (1997)’nin PEEP’nin 5 yıl boyunca uyguladığı yaş aralığı ortalama 41 aylık olan Filistinli 396 zihinsel engeli olan çocuk ile yaptığı araştırma PEEP’nin çocukların genel gelişimleri üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığını göstermektedir.

Yukarıda verilen araştırma sonuçları, bu araştırmanın sonucu ile uyuşmamaktadır.

Araştırmanın sonucuna göre; ön test-son test arasındaki farklar incelenmek istendiğinde, AGTE’de puan bazlı bir yorum yapılabilirken; PKL’de puan bazlı bir yorum yapılamadığı buna karşın yaş bazlı bir yorum yapılabildiği bilgisine

ulaşılmıştır. Bu nedenle PKL tarafından yapılan gelişimsel değerlendirme son testinde elde edilen verilerden, ilerlemeler net bir şekilde görülemeyebilmektedir. Buradan PKL için, değerlendirme sisteminin daha açık bir şekilde uyarlanabilmesi gerekliliği yorumunda bulunulabilir. Russell (2007) de ebeveynlerden kimilerinin PEEP'de yer alan PKL ve uygulamaların bazılarında ölçüm ve değerlendirme yapmanın zor olabileceği yönünde görüş bildirdiklerini ifade etmektedir. Bu görüş, araştırmacının görüşünü destekler niteliktedir.

Ayrıca AGTE uygulaması incelendiğinde ard arda 8 olumsuz cevap geldiği zaman uygulama sona erdirilirken; PKL uygulamasında ard arda 15 olumsuz cevap geldiği zaman uygulama sona erdirilmektedir. Bir çocuk için, özellikle de OSB olan bir çocuk için ard arda 15 madde kriterinin fazla olduğu düşünülmektedir.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu kısmında, elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve sonuçların dikkate alınması ile ilgili çeşitli önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Bu araştırmada PEEP'nin OSB olan çocuğun öz bakım gelişimi ile ilgili bulgular incelendiğinde;

- PEEP'nin, OSB olan çocuğun sıvı sabun ile el yıkama davranışını olumlu yönde etkilediği,
- PEEP'nin, OSB olan çocuğun çatal ile yemek yeme davranışını olumlu yönde etkilediği,
- PEEP'nin OSB olan çocuğun fermuarlı ceket giyme davranışını olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu araştırmada annenin PEEP'yi uygulama becerileri ile ilgili bulgular incelendiğinde;

- PEEP'nin, annenin sıvı sabun ile el yıkama davranışı için uygulama becerisini olumlu yönde etkilediği,
- PEEP'nini annenin çatal ile yemek yeme davranışı için uygulama becerisini olumlu yönde etkilediği,
- PEEP'nin, annenin fermuarlı ceket giyme davranışı için uygulama becerisini olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu araştırmada PEEP'nin, OSB olan çocuğun tüm gelişim alanlarına ilişkin puanlarına etkisi ile ilgili bulgular incelendiğinde;

- PEEP uygulaması öncesi ve sonrası dikkate alınarak, OSB olan çocuğun AGTE'ye göre gelişim alanları ön-son test puanlarının farklılaştığı,

- PEEP uygulaması öncesi ve sonrası dikkate alınarak, OSB olan çocuğun PKL'ye göre gelişim alanları ön-son testi arasında fark olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

6.2.1. Eğitim Kurumlarına Yönelik Öneriler

- Eğitim kurumları, OSB başta olmak üzere özel eğitime ihtiyacı olan tüm çocuklar için hazırlanan programları düzenli aralıklar ile gözden geçirmeli, eğitim programlarının ebeveynlerin ve çocukların sürekli değişen ihtiyaçları göz önüne alınarak gerekli uyarlamalara her an yer verebilir şekilde esnek olmasına izin vermelidir.

- Eğitim kurumları, akademik eğitim vermenin yanı sıra hayata hazırlık ilkesinin gereklerinden biri olan bağımsız yaşamı teşvik edici, öz bakım gelişim alanlarını destekleyici, günlük yaşam becerileri konusunda çocuğa destek olabilecek uygulama ortamlarını bünyelerinde barındırmalıdırlar.

- Eğitim kurumları, çocukları ebeveynlerinden ayrı düşünmeden ebeveyn/aile katılımına gerekli önemi göstermelidirler.

- Eğitim kurumları, kurum sınırları içerisinde verilen verimli eğitimleri ev merkezinde de uygulanmaya uygun bir şekilde, gerekirse yeniden düzenleme yoluna gitmelidirler.

- Eğitim kurumları, ülkemizde özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar ve ebeveynleri ile ilgili yapılan özellikle ev merkezli uygulamaları içeren araştırmaların takipçisi olmalı ve hem ebeveynleri hem de personelleri bu konuda sürekli bilgilendirmelidirler.

- Ev merkezli, ebeveyn/aile katılımlı eğitimler konusunda ebeveynlere ve çocuklara destek olabilecek personelleri desteklemelidirler.

- Eğitim kurumları, düzenli aralıklar ile bütün ebeveynlere tüm kitlesel iletişim araçları ve görüşme tekniklerinden yararlanarak ulaşmalıdırlar ve ebeveynlerden düzenli bir şekilde ihtiyaç analizleri almalıdırlar.
- Eğitim kurumları ebeveynlerden düzenli olarak aldıkları ihtiyaç analizlerini değerlendirmek için gerekirse bir ekip kurmalı ve sistematik bir şekilde tüm ihtiyaçların karşılanmasına yönelik somut adımlar atmalıdırlar.

- Eğitim kurumları, ebeveynlerin özellikle evde karşılaştıkları zorluklar ile ilgili ebeveynlere onların hayatlarını kolaylaştırıcı, uygulanabilir, kalıcı ve yararlı çözümler sunmalıdırlar.

6.2.2. Eğitimcilere Yönelik Öneriler

- Çocukların eğitiminden birincil derecede sorumlu olan eğitimciler, ev merkezinde uygulanmaya müsait olan programları evde çocukların ebeveynleri ile etkileşim içerisinde verimli bir şekilde çalışmaları için ebeveynleri teşvik etmelidirler.

- Eğitimciler, ebeveynlere düzenli aralıklar ile belirlenen bir konu bütünlüğü sonucunda genelden özele ihtiyaçlarına yönelik olarak belirlenen durumları içeren eğitimler vermelidirler.

- Eğitimciler, evde özel eğitim ve ebeveyn/aile katılımı konularında kendilerini geliştirmelidirler.

- Eğitimciler, belirli aralıklar ile ebeveynlere sorumluluklar vermeli, onları görevlendirmeli ve eş zamanlı olarak bilgilendirmek ile birlikte desteklemelidirler.

- Eğitimciler, ebeveynlere verdikleri görev ve sorumlulukların takibini sürdürmeli, değerlendirmesini yapmalı, onlara olumlu ve düzeltici geri bildirimlerde bulunmalıdırlar.

- Eğitimciler, teknoloji çağı olan günümüzde etkili kitle iletişim araçları, çocuklar ve ebeveynler için ulaşılabilir ve kolay kullanım özelliklerine sahip eğitim programlarını destekleyici araçları temin etme ve kullanımı konusunda ebeveynlere destek olmalıdırlar.
- Eğitimciler, ebeveynleri her zaman etkin bir şekilde dinlemeli ve onlara gerçekçi beklentiler sunmalı ve onların motivasyonlarını yüksek tutmak için çabalamalıdırlar.

- Eğitimciler, özellikle OSB gibi öğrendikleri davranış ve becerileri genelleme becerisi düşük olan bir grup için ilgili davranış ve becerinin özelliğine göre öğretimleri farklı kişi, ortam ve materyaller ile desteklemelidirler.

6.2.3. Ebeveynlere Yönelik Öneriler

- Ebeveynler, çocuklarının eğitimi, onları hayata hazırlama ve karşılaştıkları zorlukları aşma konusunda hevesli olmak ile birlikte motivasyonlarını yüksek tutmalıdırlar.

- Ebeveynler, özellikle evde çocuklarına faydalı olabilecek etkinlik ve çalışma programları hakkında bilgi edinmek için güvenilir yazılı kaynakları okumalı ve güvenilir kişilerden eğitimler almalıdırlar.

- Ebeveynler, özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarını eğer eğitim kurumuna gidiyor ise, kurumların ilgili birimleri ile sürekli iletişim halinde olmalıdırlar.

- Ebeveynler, istek, ihtiyaç ve görüşlerini direkt olarak ilgili birimin ilgili kişisine/kişilerine iletmeli ve takibini yapmalıdırlar.

6.2.4. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma farklı öz bakım becerileri üzerinde çalışılarak yapılabilir.
- Bu araştırma, daha fazla sayıda OSB olan çocuk ve annesi ile yapılabilir.

7. KAYNAKLAR

Ahearn, W. A. (2003). Using simultaneous presentation to increase vegetable consumption in a mildly selective child with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36(3), 361-365.

https://dx.doi.org/10.1901%2Fjaba.2003.36-361

Ahearn, W. H., Castine, T., Nault, K., Green, G. (2001). An assessment of food acceptance in children with Autism or Pervasive Developmental Disorder not otherwise specified. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(5), 505-511.

https://doi.org/10.1023/a:1012221026124

Akbulut, M. (2019). Otizm spektrum bozukluğunda koçluk sisteminin birey ve ailesi üzerindeki psikososyal rolü. *Yüksek Lisans Tezi,* Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Akçakın, M. (2002). Otizmde Cinsiyet Farklılıkları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi,* 9(1), 3-15

Alberto, P. A. & Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Alnahdi, G. H. (2015).). Single-subject designs in special education: Advantages and limitations. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 257-265.

https://doi.org/10.1111/1471-3802.12039

Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı*, (5. Baskı). (DSM-5). Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabından Çeviren Köroğlu, E. Ankara: Hekimler.

Anderson, C. M. & McMillan, K. (2001). Parental use of escape extınctıon and dıfferentıal reınforcement to treat food selectıvıty. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 34(4), 511-515.

https://dx.doi.org/10.1901%2Fjaba.2001.34-511

Anglesea, M. M., Hoch, H. & Taylor, B. A. (2008). Reducing Rapid Eating in Teenagers with Autism: Use of a Pager Prompt. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(1), 107-111.

https://dx.doi.org/10.1901%2Fjaba.2008.41-107

Ardıç, A. (2008). Uyarlanmış yoğun tuvalet eğitimi yönteminin otistik özellikler gösteren çocuklara tuvalet becerilerinin öğretiminde etkililiği. *Yüksek Lisans Tezi,* Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Arısoy, A. (1995). 37-72 Aylar arasındaki ileri derecede işitme özürlü çocukların motor gelişimi ile ilgili becerilerinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi,* Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Arvio. M., Hautamaki, J. & Tilikka, P. (1993). Reliability and validity of the Portage assessment scale for clinical studies of mentally handicapped populations. *Child Care, Health and Development,* 19 (2), 89-98.

https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.1993.tb00716.x

Aslan, K. ve Şahin, S. (2015). Ülkemizde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda sosyal becerileri geliştirmeye yönelik yapılan güncel çalışmalar. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(3), 1-18.

Asperger, H. (1944). Die autistischen Psychopathen im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*. 117, 76-136.

Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel.

Bacık Trank, Ş. (2015). Dudak-damak yarıklı çocukların (2- 78 ay) gelişim, sesletim, ses ve dil açısından değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bağcıoğlu Ünver, G. (2015). Gelişimle ilgili Temel Kavramlar, Gelişimin Temel İlkeleri ve Gelişimi Etkileyen Faktörler. Ayten Ulusoy (Ed.). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (8. Baskı) içinde (s.1-16). Ankara: Anı.

Bailey, D. B., Mcwillam, R. A., Darkes, L. A., Hebbeler, K., Simeonnson, R. J., Spiker, D. & Wagner, M. (1998). Family outcomes in early intervention: A framework for program evaluation and efficacy research. *Exceptional Children*, 64(3), 313–328.

https://doi.org/10.1177%2F001440299806400302

Baltes, P. B., Reese, H. W. & Lipsitt, L. P. (1980). Life span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 31(1), 65-110.

https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.000433

Bandini, L.G., Anderson, S. E., Curtin, C., Cermak, S., Evans, W., Scampini, R., Maslin, M., Must, A., (2010). Food Selectivity in Children with Autism Spectrum Disorders and Typically Developing Children, *The Journal of Pediatrics*, 157(2), 259-264.

https://dx.doi.org/10.1016%2Fj.jpeds.2010.02.013

Barnett, W. S., Escobar, C. M. & Ravsten, M. T. (1988). Parent and clinic early intervention for children with language handcaps: A cost-effectiveness analysis. *Journal of the Division for Early Childhood*, 12(4), 290-298.

Barutçugil, İ. (2002). *Eğiticinin Eğitimi.* İstanbul: Kariyer.

Batu, Z. (2008). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Beslenme. *International Journal of Scientific and Technological Research*, 4(3), 87-92.

Baxendale, J., Frankham, J. & Hesketh, A. (2001). The Hanen Parent Programme: A parent 's perspective. International. *Journal of Language & Communication Disorders*, 36(1), 511-516.

https://doi.org/10.3109/13682820109177938

Bekman, S. ve Koçak, A. A. (2011). Beş Ülkeden Anneler Anlatıyor II: Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın Etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 131-144.

Bellini, S. & Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. Exceptional Children, 73(3), 264-287.

https://doi.org/10.1177%2F001440290707300301

Bellini, S., Akullian, J. & Hopf, A. (2007). Increasing social engagement in young children with autism spectrum disorders using video self-modeling. *School Psychology Review*, 36(1), 80-90.

Benan Özan, G. ve Yükselen, A. i. (2020). Farklı gelişen çocukların ailelerinin eğitimi. A. Belgin Aksoy (Ed.), *Aile Eğitimi ve Katılımı* içinde (s.218-229). Ankara: Hedef CS.

Berger, H. E. (2008). *Parents as partners in education: Families and school working together*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Biber, K. (2012). Portage erken eğitim programının aile ve kurum ortamında yaşayan 5-6 yaş çocuklarının çocukların gelişimleri ile ailelerinin katılım düzeyleri üzerindeki etkisi. *Doktora Tezi,* Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Biber, K. ve Ural, O. (2016). Portage erken eğitim programının 5–6 yaş çocuklarının gelişimleri ile aile katılım düzeyleri üzerindeki etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama,* 12(6), 1181-1204.

Bijou, S. W. (1991). 'Overview of Early Childhood Programs Around the Worl'. In J. Herwig & M. Stine (eds.) *Proceedings from The Third International Portage Conference*, pp. 5-10. Madison, WI: Cooperative Educational Service Agency.

Bilmez, H. ve Tekin İftar, E. (2016). Veri Toplama. Elif Tekin İftar (Ed.). *Uygulamalı Davranış Analizi* içinde (s.99-143). Ankara: Vize.

Birkan, B. (2002a). Erken özel eğitim hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 3(2), 99-109.

Birkan. B. (2002b). Küçük Adımlar Kursu'nun Gelişim Geriliği Olan Çocuğa Sahip Annelerin Küçük Adımlar'ı Uygulama Becerilerini Kazanmalarına Etkisi. *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.*

Blackhurst, A. E., Schuster, J. W., Ault, M. J. & Doyle, P. M. (1995). The single subject advisor. Field Test Version. Lexington, KY: University of Kentcuky.

Bodur, Ş. ve Soysal, Ş. A. (2004). Otizmin Erken Tanısı ve Önemi. *sted,* 13(10), 394-398.

Bricker, D. & Waddell, M. (2002). *Assessment, evaluation and programming system for infants and children.* Baltimore MD: Paul. H. Publishing.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: *Research perspectives. Developmental Psychology,* 22(6), 723-742.

https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723

Brookes Gunn, J., Berlin, L.J. & Fuligni, A.S. (2000). Early childhood intervention programs: what about the family? In Shonkoff, J.P. & Meisels, S.J. (Eds.), Handbook of early childhood intervention (2nd ed., pp.549-588): New York: Camridge University Press.

Brophy, J.E. (1970). Mothers as teachers of their own preschool children: The influence of socioeconomic status and task structure on teaching specificity. Child Development, 41(1), 79-94.

Doi: 10.2307/1127390

Brue, A. & Oakland, T. (2001). The Portage Guide to Early Intervention An Evalution of Puplished Evidence. *School Psychology International,* 22(3), 243-252.

https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0143034301223001

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). "Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri". *Bilimsel Araştırmanın Temelleri* (29. baskı) içinde (s. 2-36). Ankara: PEGEM.

Cameron, R. J. (1997). Early intervention for young children with developmental delay: The Portage Approach. *Child: Care, Health and Development*, 23(1), 11-27.

https://doi.org/10.1046/j.1365-2214.1997.838838.x

Cameron, D. L. (2020). Efficacy of the portage early intervention programme 'growing: birth to three' for children born prematurely. *Early Child Development and Care*, 1-12

https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1723571

Campbell, M., Locascio, J. J., Choroco, M. C. & Spencer, E. K. (1990). Stereotypies and tardiv dyskinesia. Abnormal movements in autistic children. *Psychopharmacology Bulletin*, 26(2), 260-266

Carothers, D. E. & Taylor, R. L. (2004). How teachers and parents can work together to teach daily living skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(2), 102-104.

https://doi.org/10.1177/10883576040190020501

Cavkaytar, A. (2010). *Toplum ve aile*. A. Cavkaytar (Ed.). Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği içinde (s. 7-18). Ankara: Maya.

Cavkaytar, A. & Pollard, E. (2009) Effectiveness of Parent and Therapist Collaboration Program (PTCP) for teaching self-care and domestic skills to individualsm with autism. *Education and Training in Mental Retardition and Developmental Disabilites*, 44(3), 381-395.

Centers for Disease Control and Prevention (CDC) prevalence estimates autism prevalence (2020). Erişim Tarihi: 27 Mart 2020. Erişim adresi,

https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/69/ss/ss6904a1.htm?s_cid=ss6904a1_w

CESA 5. (2009). *Portage Erken Eğitim Rehberi Etkinlik Önerileri.* Ender Uzundemir Marangoz (2. Baskıdan çev.). İzmir: Duyal.

Chakrabarti, S. & Fombonne, E. (2005). Pervasive developmental disorders in preschool children: confirmation of high prevalence. *American Journal of Psychiatry, 162(6), 1133–1141.*

https://doi.org/10.1176/appi.ajp.162.6.1133

Chawarska, K., Volkmar, F. & Klin, A. (2010). Limited attentional bias for faces in toddlers with autism spectrum disorders. *Archives of General Psychiatry*, 67(2), 178-185.

https://dx.doi.org/10.1001%2Farchgenpsychiatry.2009.194

Clements, J. C, Smith, J, Spain, B & Watkeys, J. (1982). A preliminary investigation on the use of the Portage system in day nursery settings. *Child: Care, Health and Development,* 8(3),123-131,

https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.1982.tb00275.x

Cochran, D. C. & Shearer, D. E. (1984) 'The Portage Model for Home Teaching', in S. C. Paine, G. T. Bellamy and B. Wilcox (eds) *Human Services That Work*, pp. 93-115. Baltimore, MD: Brookes.

Coleman, M. & Apts, S. (1991). Home alone risk factors teaching exceptional children. *Spring*, 36-39.

Connor, M. (2000). Asperger syndrome (autistic spectrum disorder) and the self-reports of comprehensive school students. *Educational Psychology in Practice, 16* (3), 285-296.

https://doi.org/10.1080/713666079

Constantino, J. N. & Todd R. D. (2003). Autistic traits in the general population: a twin study. *Archives of General Psychiatry,* 60(5), 524-530.

https://doi.org/10.1001/archpsyc.60.5.524

Cooper, J. 0., Heron, T. E. & Heward, W. L. (2007). *Applied behaviour analysis*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Coşkun, D. (2013). Fiziksel Engelli Çocuğu Olan Ebeveynlerde Bakım Yükünün ve Aile İşlevlerinin Değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi,* Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Çağdaş, A. ve Şahin Seçer, Z. (2011). *Anne-Baba Eğitimi,* Ankara: Eğiten Kitap.

Çakıcı, A. (2020). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Kaynaştırma / Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Sorunlarına Genel Bir Bakış. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi,* 37(2), 81-105.

Çetin E, M. ve Sönmez, M. (2018). Çoklu Yetersizliğe Sahip Çocuğu Olan Annelerin Yaşadığı Güçlüklerin Belirlenmesi. *İlköğretim Online,* 17(3), 1252-1267.

Çetin, K. ve Kurnaz, A. (2017) Özel gereksinimli öğrencilerin giyinme güçlüğü ve tercihlerinin veli ve öğretmen görüşlerine dayalı incelenmesi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi (ADEDER*), 2(2), 79-98.

Çetrez İşcan, G., Nurçin, E. & Fazlıoğlu, Y. (2016). Effect of most-to-least prompting procedure on dressing skill of students with Autism. *Academic Journals, 11*(18), 1766-1774.

https://doi.org/10.5897/ERR2016.2933

Çıracıoğlu, Y. (2013). Üç boyutlu görsel sanatlar çalışmalarının, beyin felci (cp) vakasında devinsel becerilerin gelişimine etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çiftçi, Ç. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların beslenme durumunun ve gastrointestinal problemlerinin değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi,* Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Çocuk Koruma Kanununa Göre Verilen Koruyucu ve Destekleyici Tedbir Kararlarının Uygulanması Hakkında Yönetmelik (2006). Resmi Gazete, 36386, 24/12/2006.

Çukur, A. (1994). Kurum bakımı altında bulunan okul öncesi dönemi çocukların bilişsel gelişim düzeylerinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi,* Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dabrowska, A. & Pisula, E. (2010). Parenting stress and coping styless in mothers and fathers of pre-school children with autism and Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research,* 54(3), 266-280.

https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01258.x

Danış, M. Z. (2001). Otistik Çocuklar. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi,* 1(2), 65-82.

Darıca, N., Abidoğlu, Ü. ve Gümüşcü, Ş. (2011). *Otizm ve Otistik Çocuklar* (5. Baskı). İstanbul: Özgür.

Dawson, G., Carver, L., Meltzoff, A. N., Panagiotides, H., McPartland, J. & Webb, S. J. (2002). Neural correlates of face and object recognition in young children with autism spectrum disorder, developmental delay and typical development. *Child Development*, 73(3), 700-717.

https://doi.org/10.1111/1467-8624.00433

Delano, M. E. (2007). Video modeling interventions for individuals with autism. *Remedial and Special Education*, 28(1), 33-42.

https://doi.org/10.1177%2F07419325070280010401

Demiröz, Ü. (1995). Zihinsel engelli çocuklarda ince devinsel becerilerin gelişiminin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi,* Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dirik, M. Z. (2015). *Eğitim programları ve öğretim öğretim ilke ve yöntemleri (2. Baskı*). Ankara: Pegem.

Dinç, B. (2015). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk hakları eğitimi konusundaki görüşleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 3(1), 7-25.

https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3c1s1m

Doan, M. A., Wollenburg, K. & Wilson, E. (2001). *Portage Erken Eğitim Kılavuzu Kullanım Kılavuzu*. Ender Uzundemir Marangoz (2. Baskıdan çev.). İzmir: Duyal.

Dominick, K. C, Davis, N. O, Lainhart, J., Tager Flusberg, H. & Folstein, S. (2007). Atypical behaviors in children with autism and children with a history of language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 28(2), 145–162.

https://doi.org/10.1016/j.ridd.2006.02.003

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

Dunst, C. J. (1999). Placing parent education in conceptual and empirical context. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*(3), 141-147.

https://doi.org/10.1177%2F027112149901900302

Duncan, R. M. (1995). Piaget and Vygotsky: Dialogue and or Assimilation. *Developmental Rewiev*, 15, 458-472.

Dündar, R. (2006). Orta düzeyde zihinsel engelli çocuklara okuma öğretiminde ses temelli cümle ve cümle çözümleme yöntemlerinin etkililiklerinin karşılaştırılması. *Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Emond, A., Emmett, P., Steer, C., & Golding, J. (2010). Feeding symptoms, dietary patterns, and growth in young children with autism spectrum disorders. *Pediatrics*, 126(2), 337-342.

https://doi.org/10.1542/peds.2009-2391

Eracar, N. (2015). Farklı gelişen çocukların aileleri ile eğitim/sağaltım çalışmaları. A. Kulaksızoğlu (Ed.), *Farklı gelişen çocuklar* içinde (s.229-263). Ankara: Nobel.

Eraslan, E., Çalışkan, M. ve Özmen, M. (1997). "Zihinsel Özürlü Çocuklarda Portage Erken Eğitim Programı Uygulaması." *Ankara Üniversitesi 5. Mitat Enç Özel Eğitim Günleri Bildiri Kitabı.* Ankara: Türkiye Sakatlar Konfederasyonu.

Erbaş, D. (2005). Olumlu Davranışsal Destek. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi,* 6(1), 1-18.

Erdinç I. Ö. (2008). Otistik çocuklarda çürük oluşum Sıklığı, Periodontal Durum ve Beslenme Alışkanlıklarının İncelenmesi, Diş Hekimliği Yaklaşımları İçin Davranış Yönlendirilmesinin İncelenmesi. *Doktora Tezi,* Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Erdur, S. (1995). Aynı yaş ve karma yaş grubunda eğitim alan 61-72 aylar arasındaki çocukların özbakım becerilerinin incelenmesi. *Bilim Uzmanlığı Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erol, N., Sezgin, N. ve Savaşır, I. (1994). Gelişim Tarama Envanteri ile ilgili geçerlik çalışmaları. *Türk Psikoloji Dergisi*, *8* (29), 16-22.

Ersoy, E. (2003). *Aile katılım etkinlikleri: 36-72 aylık çocukların eğitimleri için yıllık plan örnekleri ve aile katılım çalışmaları* (Yay. Haz. Esra Ömeroğlu) İstanbul: Morpa.

Ersoy, Ö., ve Çürük, N. (2009). Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerde sosyal desteğin önemi. *Aile ve Toplum Dergisi*. 5, 104–110.

Estimate on Autism Prevalence (2020), Erişim Tarihi: 27 Mart 2020. Erişim adresi, https://www.autismspeaks.org/press-release/cdc-estimate-autism-prevalence-increases-nearly-10-percent-1-54-children-us

Fazlıoğlu, Y. ve Eşme Yurdakul, M. (2007). *Otizm, Otizmde Görsel İletişim Tekniklerinin Kullanımı.* İstanbul Morpa.

Field, D., Garland, M., Williams, K. (2003). Correlates of specific childhood feeding problems. *Journal of Pediatrics and Child Health*, 39(4), 299-304.

https://doi.org/10.1046/j.1440-1754.2003.00151.x

Frederickson, N & Harran, H. (1986). Portage Evaluation and Re-evaluation: A Day Nursery Project. *Educational Psychology in Practice*, 1(4), 159-165.

http://dx.doi.org/10.1080/0266736860010406

Friend, M. (2008). *Special Education: Contemporary Perspectives for School Professionals* (2th Edition). Perason Education: Boston.

Galinsky, E. (1987). *The six stages of parenthood.* MA: Addison-Wesley.

Gargiulo, R.M. (1995). *Working With Parents of Exceptional Children.* Boston: Houghlon Mifflin**.**

Gascon, H., Beaudoin, I., Voyer, D. & Beaupré, P. (2014). Développement d'une plateforme Internet pour faciliter l'intervention précoce auprès des familles. *La Revue Internationale de L'éducation Familiale, 35(1), 19.*

https://doi.org/10.3917/rief.035.0019

Gast, D. L. (2014). General factors in measurement and evaluation. In D. L Gast, & J. R. Ledford (Eds.), *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral science (2nd* Ed.). (pp. 85-104). New York, NY: Routledge.

Gast, D. L. & Ledford, J. (2010). Multiple baseline and multiple probe designs. D. L. Gast (Editor). *Single subject research methodology in behavioral sciences* (s: 276-328) New York: Routledge.

Gast, D. L. & Ledford, J. R. (Eds.). (2014). *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences* (2nd Ed.). New York, NY: Routledge

Gençay, G. (2007). 3-4 yaş gelişim özelliği gösteren zihinsel engelli çocukların aldıkları eğitimin dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi,* Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Girli, A. Ve Atasoy, S. (2010). Otizm tanılı kaynaştırma öğrencilerine uygulanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 990-1006.

Giulio, P. D., Philipov, D. & Jaschinski, I. (2014). Families with Disabled Children in Different European Countries. *Families and Societies*, 23, 1-47.

Goldin Meadow, S., Goodrich, W., Sauer, E. & Iverson, J. (2007). Young children use their hands to tell their mothers what to say. *Developmental Science*, 10(6), 778-785.

Doi: 10.1111/j.1467-7687.2007.00636.x

Gomez, R. (2018). Development and Assessment of the Illustrated Self-Help Activities of the 1996 Edition of the Portage Guide to Early Education. *The 20th Asian Conference on Intellectual Disabilities*, 477-488.

Gök Dağıdır, H. (2018). Serebral palsi ve otizmli çocuklarda beslenme alışkanlıklarının gösterilmesi ve biyokimyasal yaklaşımlarla değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi,* Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Guralnick, M. J. (2011).). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants and Young Children*, 24(1), 6-28.

https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3182002cfe

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

Güven, E. (2019). Otizmli çocukların ailelerinin yaşadığı sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi*, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Güven, G. ve Azkeskin, K. E. (2020). Erken Çocukluk Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitim İ. H. Diken (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi (6. Baskı)* içinde (s. 2-50). Ankara: Pegem.

Hagiwara, T. & Smith Myles, B. (1999). A multimedia social story intervention: Teaching Skills to children with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(2), 82-95.

http://dx.doi.org/10.1177/108835769901400203

Hall, H.R. & Graff, J.R. (2011). The Relationships Among Adaptive Behaviors of Children with Autism, Family Support, Parenting Stress, and Coping. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 34(1), 4-25.

https://doi.org/10.3109/01460862.2011.555270

Hallahan, D.P. & Kaufman, J. M. (1997). *Exceptional learners (7th ed.).* Boston: Allyn and Bacon.

Hardy, N & Sturmey, P. (1994). Portage Guide to Early Education, III: a rapid training and feedback system to teach and maintain mothers, teaching skills, *Educational Psychology*, 14(3), 345-358,

http://dx.doi.org/10.1080/0144341940140308

Hartley, S.L., Papp, L.M. & Bolt, D. (2016). Spillover of Marital Interactions and Parenting Stress in Families of Children With Autism Spectrum Disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 1-12.

https://dx.doi.org/10.1080%2F15374416.2016.1152552

Heward, W.L. (2009). *Exceptional Children: An Introduction to Speccial Education* (9th ed.). New Jersey: Pearson.

Hewitt Taylor, J. (2008). Providing support at home for children and young people who have complex healt needs. England: *John Wiley & Sons.*

Hogan, N. S., Greenfield, D. B. & Schmidt, L. A. (2001). Development and validation of the Hogan Grief Reaction Checklist. *Death Studies*, 25(1), 1-32.

https://doi.org/10.1080/07481180125831

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S. & Wolery, M. (2005). The use of single subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children, 71(2),* 165-179.

https://doi.org/10.1177%2F001440290507100203

Hughes, M. W., Schuster, J. W. & Nelson, M. (1993). The acquisition of independent dressing skills by students with multiple disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 5(3), 233–252.

https://doi.org/10.1007/BF01047066

Inciong, T. G. (1989) 'Development of Home-Based Program for the Mentally Retarded, the Philippine Experience: An Adaptation', in K. Yamaguchi, N. Shimizu, T. Dobashi and M. Yoshikawa (eds)A Challenge to Potentiality: The Vision of Early Intervention for Developmentally Delayed Children, pp. 137-49. Tokyo: Japan Portage Association.

Ingersoll, B. & Dvortcsak, A. (2010). *Teaching social communication to children with autism*. New York: The Guilford Press.

İlik, Z. (2006). Otistik çocuklara giyinme becerilerinin kazandırılmasında kullanılan öğretim yöntemleri hakkında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi,* Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

İnce, G. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip ebeveynlerin spor ile ilgili görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 18(1), 109-124.

İpek, A. (1998). Eğitimde dramanın zihinsel engelli çocukların sosyal gelişimleri üzerinde etkisinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İpekçi Çetin, E. (2002). Çok amaçlı karar verme konusunda yeni yaklaşımlar ve okul öncesi eğitime ilişkin bir uygulama. *Yüksek Lisans Tezi*, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217–50.

Karaaslan, B. T. (2002). Çok düşük doğum ağırlıklı prematüre bebeklerin gelişimine ev merkezli erken eğitim programlarının etkisinin incelenmesi. *Bilim Uzmanlığı Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karaaslan, Ö. (2010). Etkileşime dayalı erken eğitim programı'nın (edep) gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklar ve anneleri üzerindeki etkililiği. *Doktora Tezi*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Karaaslan, Ö., Diken, İ. H. & Mahoney, G. (2011). The effectiveness of the responsive teaching parent-mediated developmental intervention programme in Turkey: A pilot study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(4), 359-372.

https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.626611

Karst, J. S. & Van Hecke, A. V. (2012). Parent and Family İmpact Of Autism Spectrum Disorders: A Review and Proposed Model For İntervention Evaluation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15(3), 247–277.

https://doi.org/10.1007/s10567-012-0119-6

Kartal, H. (2008). Çocuk ve Aileyi Desteklemeye Yönelik Ev Ziyaretlerine Dayalı Erken Müdahale Programları ve Programların Etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi,* 41(1), 1-28.

Kartal, H. (2020). Erken eğitim ve destek programları. Z. Fulya Temel. (Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* (6. baskı) içinde (s.125-180). Ankara: Anı.

Kaynar, A. N. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda beslenme durumunun belirlenmesi. *Yüksek Lisans Tezi,* Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kazdin, A. E. (1982). Single case research designs: *Methods for clinical and applied settings*. New York: Oxford University Press.

Kazdin, A. E. (2011). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings* (2nd Ed.). New York, NY: Oxford University Press.

Keen, D., Brannigan, K. L. & Cuskelly, M. (2007). Toilet training for children with autism: The effects of video modeling category. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(4), 291-303.

http://dx.doi.org/10.1007/s10882-007-9044-x

Keenan, M. (2006). *Applied behaviour analysis and autism: Building a future together*. London, Lessica Kingsley Publishers.

Kefi, S. (1999). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 ay arası çocukların dil gelişim düzeylerine bu kurumlarda High/Scope programı ile eğitim almalarıyla geleneksel program ile eğitim almalarının etkisinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kennedy, C. H. (2005). *Single-case designs for educational research.* Allyn and Bacon: Boston.

Kepçeoğlu, M. (1996). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Özdemir Ofset.

Kerr, S. M. & Mclntosh, J. B. (2000). Coping when a child has a disability: exploring the impact of parent-to-parent support. *Child: Care, Health and Development,* 26(4), 309-322.

https://doi.org/10.1046/j.1365-2214.2000.00149.x

Ketelaar, M. & Vermeer, A. (1998). Parental participation in intervention programs for children with cerebral palsy: A review of research. *Topics In Early Childhood Special Education,* 18(2). 108-118.

Kırcaali İftar, G. ve Tekin, E. (1997). Tek denekli araştırma yöntemleri. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Kırcaali İftar, G., Ülke Kürkçüoğlu, B., Çetin, Ö. & Ünlü, E. (2009). Intensive daytime toilet training of two children with autism: Implementing and monitoring systematically guarantees success!. *International Journal of Early Childhood Special Education,* 1(2), 117-126.

Kobal, G. (1993). Serebral paralizi'li çocuklarda motor ve özbakım becerilerinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi,* Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kohli, T. (1989). 'Impact of Home-Centre Based Training Programme on Reduc-ing Developmental Deficits of Disadvantaged Young Children under ICDS Scheme in Chandigarh', in K. Yamaguchi, N. Shimizu, T. Dobashi and M. Yoshikawa (eds) A Challenge to Potentiality: The Vision of Early Interven-tion for Developmentally Delayed Children, pp. 119-36. Tokyo: Japan Portage Association.

Kohli, T. (1990). Impact of home-centre based training programme in reducing, developmental deficiencies of disadventaged children. *Indian Journal of Disability & Rehabilitation, 4*(2), 65–74.

Korkmaz, B. (2001). Otizm Başlıca Davranış Sorunları ve Pratik Yaklaşım. *Yeni Symposium*, 39(1), 26-34

Korkmaz, B. (2017). *Ah Şu Otizm*. İstanbul: Aba.

Kratochwill, T. R., Hitchcock, J., Homer, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M. & Shadish, W. R. (2010). *Single case designs technical documentation*. Washington, DC: What Works Clearinghouse.

Kratochwill, T. R., Hitchcock, J. H., Homer, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M. & Shadish, W. R. (2012). Single case intervention research design standards. *Remedial and Special Education*, 34(1), 26-38.

https://doi.org/10.1177%2F0741932512452794

Kratochwill, T. R. & Levin, J. R. (2010). Enhancing the scientific credibility of single case intervention research: Randomization to the rescue. *Psychological Methods*, 15(2), 124-144.

http://dx.doi.org/10.1037/a0017736

Kurth, J. & Mastergeorge, A. M. (2009). Individual education plan goals and services for adolescents with autism: Impact of age and educational setting. *The Journal of Special Education*, 44(3), 146-160.

https://doi.org/10.1177%2F0022466908329825

Liss, M., Fein, D., Allen, D., Dunn, M., Feinstein, C., Morris, R., Waterhouse, L. & Rapin, I. (2001). Executive functioning in high-functioning children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(2), 261-270.

https://doi.org/10.1111/1469-7610.00717

Liu, X. M. D., Wang, X. M. M. S., Ge, J. J. M. S. & Dong, X. Q. B. S. (2018). Effects of the portage early education program on Chinese children with global developmental delay, *Medicine*, 97(41), 1-6,

http://dx.doi.org/10.1097/MD.0000000000012202

Lord, C., Risi, S. & Pickles, A. (2004). Trajectory of language development in autistic spectrum disorders. In: Rice M, Warren S. (Eds.). Developmental Language Disorders: From Phenotypes to Etiologies. Mahwah, *NJ: Erlbaum*, 1-38.

Lovaas, O. I. (2003). *Teaching individuals with developmental delays: Basic intervention techniques.* Austin, TX: Pro-Ed.

Low, H. M. & Lee, L. W. (2011). Teaching of speech, language and communication skills for young children with severe autism spectrum disorders: What do educators need to know? *New Horizons in Education*, 59(3), 16-27.

Mahoney, G., Kaiser, A. P., Girolametto, L., MacDonald, J., Robinson, C., Safford, P. & Spiker, D. (1999). Parent education in early intervention: A call for a renewed focus. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(3), 131-140.

https://doi.org/10.1177%2F027112149901900301

Martins, Y., Young, R., Robson, D. C. (2008). Feeding and Eating Behaviors in Children with Autism and Typically Developing Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(10), 1878- 1887.

https://doi.org/10.1007/s10803-008-0583-5

Matson, J. L., Dempsey, T. & Fodstad, J. C. (2009). Stereotypies and repetitive/restrictive behaviors in infants with autism and pervasive developmental disorder. *Developmental Neurorehabilitation*, 12(3), 122–127.

https://doi.org/10.1080/17518420902936730

Matson, J., Toras, M. E., Sevin, J., Love, S. & Fridly, D. (1990). Teaching self help skills to autistic and mentally retarded children. *Research in Developmental Disabilities*, 11(4), 361-378.

https://doi.org/10.1016/0891-4222(90)90023-2

McBride, S. L. & Peterson, C. A. (1997). Issues in early intervention: Insights from the Newfoundland and Labrador evaluation project. *Developmental Disabilities Bulletin*, 19(2), 36-65.

McConachie, H. & Diggle, T. (2007). Parent implemented early intervention for young children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 13(1), 120-129.

https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2006.00674.x

Mcgaw, S & Sturmey, P. (1989). The Effects of Text Readability and Summary Exercises on Parental Knowledge of Behaviour Therapy: the Portage parent readings, *Educational Psychology, 9(2), 127-132.*

http://dx.doi.org/10.1080/0144341890090204

MEB, (2008). Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü. *Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Destek Eğitim Programı,* Ankara.

MEB, (2013). Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. *Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) I.ve II. Kademe Eğitim Programı (Otistik Çocuklar İçin),* Ankara.

Metin, N. (2018). Özel gereksinimli çocuğun aileye katılımı. N. Metin (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar (2. Baskı)* içinde (s.15-39). Ankara: Anı.

Meulen, B. F. van der & Sipma, W. G. (1991). 'The Portage Project Groningen Measurement Procedures and Results', in J. Herwig and M. Stine (eds) *Proceedings from The Third International Portage Conference,* pp. 125-44. Madison, WI: Cooperative Educational Service Agency.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif: SAGE Publications.

Miller, S., Maguire, L. K, Macdonald, G. (2011). Home-based child development interventions for preschool children from socially disadvantaged families. *Cochrane Database of Systematic Reviews.*

https://doi.org/10.1002/14651858.cd008131.pub2

Montessori, M. (2015). Çocukluğun Sırrı. Senem Bilgin (Çev.). İstanbul: Kaknüs.

NAC, (2015). The National Autism Center's National Standarts Report. Randolph, MA: *National Autism Center.*

Nealy C. E., O'Hare, L., Powers J. D. & Swick D. C. (2012). The Impact of Autism Spectrum Disorders on the Family: A Qualitative Study of Mother's Perspectives. *Journal of Family Social Work,* 15(3), 187-201.

https://doi.org/10.1080/10522158.2012.675624

Nfer, N. (1993). *Portage erken çocukluk dönemi eğitim programı kontrol listesi.* N. Güven, S. Bal ve N. Metin (Çev.). Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü. Ankara.

Oakland, T. (1997) 'A Multi-Year Home-Based Program to Promote Development of Young Palestinian Children who Exhibit Developmental Delays', *School Psychology International* 18(1), 29-39.

https://doi.org/10.1177%2F0143034397181003

Odom, S, L., Yoder, P. & Hill, G. (1988). Developmental intervention for infants with handicaps: Purposes and programs. *The Journal of Special Education,* 22(1), 11-24.

https://doi.org/10.1177%2F002246698802200105

Oğuzkan, F. (1974). *Eğitim Terimleri Sözlüğü.* Ankara: Ankara Üniversitesi.

Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları okul öncesi dönem.* İstanbul: Epsilon.

O'Neill, M. & Jones, R. S. P. (1997). Sensory-perceptual abnormalities in autism: a case for more research? *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 27(3), 283-293.

https://doi.org/10.1023/a:1025850431170

Otizm Spektrum Bozukluğu, (2016). Erişim Tarihi: 15 Kasım 2020. Erişim adresi, https://ailevecalisma.gov.tr/media/5616/otizm-spektrum-bozuklugu-kitabi-2016-indirmek-icin-tiklayiniz.pdf

Otizm Spektrum Bozukluğu El Kitabı, (2019). Erişim Tarihi: 24 Haziran 2020. Erişim adresi, https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2019/07/Otizm-Spektrum-Bozuklugu-El-Kitabi.pdf

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Şimdi Ne Olacak?, (2019). Erişim Tarihi: 15 Kasım 2020. Erişim adresi, https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2019/06/2BUSY-1.Otizm-Spektrum-Bozuklug%CC%86u-Pembe-Kitapc%CC%A7%C4%B1k-IC-64-sayfa.pdf

Ömeroğlu, E., Tezel Şahin, F., Turla, A. ve Can, M. (1999). Anne çocuk eğitim programının annelerin çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili bilgilendirme ve ev ortamlarının düzenlenmesine etkisi. *4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri,* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Ömeroğlu, E., Yazıcı, Z., ve Dere, H. (2003). Okul öncesi eğitim kurumlarında ebeveynin eğitime katılımı. M. Öztürk (Ed.), Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar içinde. İstanbul: Morpa.

Öz, N. S. (2019). Tipik Gelişim Gösteren ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Beslenme Davranışları ile Bu Çocukların Ebeveynlerinin Kendi Yeme Davranışları ve Yemek Zamanı Çocuklarına Olan Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi,* Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özbey, Ç. (2005). *Otizm ve Otistik Çocukların Eğitimi Yalnızlık Ülkesine Yolculuk.* İstanbul: İnkılap.

Özcan, N. & Cavkaytar, A. (2009). Parents as tecahers: Teaching parents hwo toteach toilet skills to their children with autism and mental retardation. *Education and Develolopmental Disabilites*, 44(2), 237-243.

Özeke, E. (1998). Müzikle zenginleştirilmiş bir eğitim programının eğitilebilir zihinsel metersil çocukların akademik ve sosyal gelişmelerine etkisi. *Yüksek Lisans Tezi,* Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özener, K. (2016). Otistik ve zihinsel engelli çocukların annelerinin otistik belirtiler gösterme eğilimleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özer, H. (2013). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ana dil gelişimleri ile ikinci dil öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi,* Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Perihanoğlu, P. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim hedeflerini gerçekleştirme düzeyi (Van ili örneği). *Yüksek Lisans Tezi*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Pierce, K. L. & Schreibman, L. (1994). Teaching daily living skills to children with autism in unsupervised settings through pictorial self management. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(3), 471–481.

https://dx.doi.org/10.1901%2Fjaba.1994.27-471

Piştav Akmeşe, P. (2004). Cerebralpalsy'li çocuğa sahip annelerin aile gereksinimlerini algılamaları ile depresyon düzeylerinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pratibha, M. S. & Sangeeta (2013). Application of Portage Training Programme to Improve the Motor Skills of Pre-School Intellectually. *International Journal of Management and Social Sciences Research*, 2(4), 59-63.

Reading, R. (1999). Portage home based programme for preterm infants did not provide a developmental advantage at 2 years of age. *Evidence Based Mental Healt,* 2(1), 9-9.

http://dx.doi.org/10.1136/ebmh.2.1.9

Reed, P. Osborne, L, A & Corness, M. (2007). The Real-World Effectiveness of Early Teaching Interventions for Children With Autism Spectrum Disorder, *Exceptional Children*, 73(4), 417-433.

https://doi.org/10.1177%2F001440290707300402

Resmi Gazete, 06/06/1997. 573 sayılı *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*.

Resmi Gazete, 31/05/2006. 26184 sayılı *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*

Resmi Gazete, 13/04/2016. 29907 sayılı *Otizm Spektrum Bozukluğu Bulunan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planı (2016-2019).*

Resmi Gazete, 07/07/2018. 30471 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

Revill, S. & Blunden, R. (1979). A home traınıng servıce for pre-school developmentally handıcapped children, *Behaviour Research and Therapy,* 17(3), 207-214,

https://doi.org/10.1016/0005-7967(79)90035-4

Richards, S. B., Taylor, R. L., Ramasamy, R. & Richards, R. Y. (1999*). Single subject research: Applications in educational and clinical settings.* Belmont, CA: Thomson Learning.

Rowe, M.L., Özçalışkan, Ş. & Goldin Meadow, S. (2008). Learning words by hand: Gesture's role in predicting vocabulary development. First Language, 28(2), 182-199.

Doi: 10.1177/0142723707088310

Russell, F. (2007). Portage in the UK: recent developments. *Child: Care, Health and Development*, 33(6), 677–683.

https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2007.00759.x

Rutter, M. (2000). Genetic Studies of Autism: From the 1970s İnto the Millennium. *Journal of Abnormal Child Psychology,* 28(1), 3-14.

https://doi.org/10.1023/a:1005113900068

Sargın, N. (2001). *Çocuklarda Ruh Sağlığı*. Ankara: Nobel.

Sarouphim, K, M. & Kassem, S. (2020). Use of the portage curriculum to impact child and parent outcome in an early intervention program in Lebanon. *Early Years,1-15.*

https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1818186

Savaşır, I., Sezgin, N. ve Erol, N. (1998). *Ankara Gelişim Tarama Envanteri El Kitabı.* Genişletilmiş İkinci Basım. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Seçilmiş, S. (1996). Anaokuluna giden ve gitmeyen erken çocukluk dönemindeki çocukların dil gelişimi ile ilgili becerilerinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Shearer. M. S. & Shearer, D. 3. (1972). The Portage Project: A Model for Early Childhood Education. *Exceptional Children,* 39(3), 210-217.

https://doi.org/10.1177/001440297203900304

Shearer, D. & Shearer, D. (1999). *Portage erken çocukluk dönemi eğitim semineri.* Kurs Notları. Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü. Ankara.

Shonkoff, J. P., Garner, A.S. ve The Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, Committe on Early Childhood, Adoption and Dependent Care and Section on Developmental and Behavioral Pediatrics (2012). The Lifelong Effects of Early Childhood Adversity and Toxic Stress. *Pediatrics,* 129(1), e232-246.

Doi:10.1542/peds.2011-2663

Siklos, S. & Kerns, K. A. (2006). Assessing need for social support in parents of children with autism and Down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *36*(7), 921-933.

https://doi.org/10.1007/s10803-006-0129-7

Smith, D. D. (2007). *Introduction to special education: Make a difference.* New York, NY: Pearson Education, Inc.

Smith, B. J. & Guralnick, M. J. (2007). Definition of Early Intervention. *Early Childhood Education. An International Encyclopedia.* R.S New & M. Cochran. (Eds). Westport, CT: Greenwood Publishing Group.

Soğancı, N. (2011). Otistik çocuklarda giysi kullanımında karşılaşılan problemler. *Yüksek Lisans Tezi,* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sönmez, M. ve Özkan, Ş. Y. (2012). Gelişimsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Dışarı Çıkmak Üzere Uygun Şekilde Hazırlanma Becerisinin Öğretiminde Kendini Yönetme Stratejilerinin Etkileri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 12(1), 152-166.

Sprenger, L., Bühler, E., Poustka, L., Bach, C., Heinzel Gutenbrunner, M., Kamp Becker, I. & Bachmann, C. (2013). Impact of ADHD symptoms on autism spectrum disorder symptom severity. *Research in Developmental Disabilities,* 34(10), 3545-3552.

https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.07.028

State, M. W., Lombroso, P. J., Pauls, D. L. & Leckman, J. F. (2000). The genetics of childhood psychiatric disorders: A decade of progress. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry,* 39(8), 946-962.

https://psycnet.apa.org/doi/10.1097/00004583-200008000-00006

Sucuoğlu, B. (1991). Anne babaların özel eğitim okullarını algılama biçimleri. *Yayınlanmamış Doktora Tezi,* Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sucuoğlu, B. (1995). Özürlü çocuğu olan anne-babaların gereksinimlerinin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Dergisi.* 2(1), 10-18.

Sucuoğlu, B. (1996). Kaynaştırma programlarında anne-baba katılımı. *Özel Eğitim Dergisi,* 2(2), 25–43.

Sucuoğlu, B. (2003). Otizm ve otistik bozukluğu olan çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (içinde. 393-415). Ankara: Gündüz Eğitim.

Swift, I., Paquette, D., Davison, K., Saeed, H. (1999). Pica and trace metal deficiencies in adults with developmental disabilities. *The British Journal of Developmental Disabilities*, 45(89), 111-117.

https://doi.org/10.1179/096979599799155948

Şahin, E. (2019). Otizmli çocukların beslenmesi ve ailelerinin tutumu. *Yüksek Lisans Tezi,* Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Şahin, S. (1994). Zihinsel engelli çocukların ailelerine verilen eğitimin çocuğun kavram gelişimine etkisinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Ankara.

Şan, İ. (2014). *Otizm Spektrum Bozukluğu.* Ankara: Anıl Reklam Matbaa.

Tamkavas, E. (2003). 5-6 yaş çocukların öz bakım becerilerinin cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Taner, İ. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde spor eğitiminin fiziksel uygunluk, öz bakım, sosyal ve akademik becerilere etkisi. *Yüksek Lisans Tezi,* Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sakarya.

Tanju, E. H. (2004). 4-5 yaş grubu zihinsel engelli çocuklara şekil, renk ve sayı kavramlarının kazandırılmasında bilgisayar destekli eğitimin etkisinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi,* Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Taptık Şahin, G. (2011). Otizmi olan çocuklara diş fırçalama becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Yüksek Lisans Tezi,* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Tawney, J. W. & Gast, D. K. (1984). *Single subject research special education*. Colombus, OH: Charles E. Merin.

Tekin İftar, E. (2018a). Tek Denekli Araştırmalar ve Temel Kavramlar. E. Tekin İftar (Ed.), *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek Denekli Araştırmalar* (2. baskı) içinde (s.15-40). Ankara: Anı.

Tekin İftar, E. (2018b). Çoklu Başlama Düzeyi Modelleri. E. Tekin İftar (Ed.), *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek Denekli Araştırmalar* (2. baskı) içinde (s.181-216). Ankara: Anı.

Temel, F. (1997). Başbakanlık sosyal hizmetler çocuk esirgeme kurumunda bulunan 5-6 yaş grubu çocuklara uygulanan dil eğitim programının dil gelişimine etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tercan, N. (2010). Otistik çocukların rehabilitasyon çalışmalarında hippoterapinin etkileri üzerine bir araştırma. *Yüksek Lisans Tezi,* Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Tezel Şahin, F. ve İnal, G. (2007). Ev ziyareti temelli aile eğitim programları ile ilgili araştırmaların incelenmesi. *Mesleki Eğitim Dergisi,* 9(18), 27-44.

Tezel Şahin, F. ve Özyürek A. (2016). Anne baba eğitimi ve aile katılımı. Ankara: İstatistik Dünyası.

Thompson, L., Lobb, C., Elling, R., Herman, S., Jurkiewicz, T. & Hulleza, C. (1997). Pathways to Family Empowerment: Effects of FamilyCentered Delivery of Early Intervention Services. *Exceptional Children,* 64(1), 81-98.

Thurm, A., Lord, C., Lee, L. C. & Newschaffer, C. (2006). Predictors of language acquisition in preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism Developmental Disorders,* 37(9), 1721-1734.

https://doi.org/10.1007/s10803-006-0300-1

Todd, T. & Reid, G. (2006). Increasing physical activity in individuals with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 21(3),* 167-176.

https://doi.org/10.1177%2F10883576060210030501

Tokuç, Ö. F. (2009). Otistik çocuk ve aile özelliklerinin aile işlevlerine etkisi, *Yüksek Lisans Tezi,* Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tomanik, S. S., Pearson, D. A., Loveland, K. A., Lane, D. M. & Bryant Shaw, J. (2006). Improving the reliability of autism diagnoses: Examining the utility of adaptive behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorder,* 37(5), 921-928.

https://doi.org/10.1007/s10803-006-0227-6

Toper Korkmaz, Ö. (2015). Eve dayalı olarak gerçekleştirilen etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programının (ETEÇOM) otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklar ve anneleri üzerindeki etkililiği. *Doktora Tezi,* Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Töret, G. (2016). Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): Özellikler. İ. H. Diken ve H. Bakkaloğlu (Ed.), *Zihin Yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu* içinde (s. 192-228). Ankara: PEGEM.

Töret, G., Özdemir, S., Gürel Selimoğlu, Ö. ve Suna, H. E. (2018). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Üç Boyutlu Animasyon ve Canlı İnsan Model Video Materyalleri Üzerinde Yüz İşlemelerinin Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 19 (3), 553-576.

Treffert, D. A. (2009). The savant syndrome: an extraordinary condition. A synopsis: past, present, future. *Philosophical Transactions of the Royal Society Lond B: Biolagical Sciences* 364(1522), 1351-1357.

https://dx.doi.org/10.1098%2Frstb.2008.0326

Trivette, C. M., Dunst, C.J., Boyd, K. & Hamby, D.W. (1995). Family Oriented Program Models, Helping Practices, and Parental Control Appraisals. *Exceptional Children,* 62(3), 237-248.

https://doi.org/10.1177%2F001440299606200305

Trunbull, R., Trunbull, A., Shank, M., Smith, S & Leal, D. (2002). *Exceptional Lives: Special Education in Today's Schools* (3th Edication). Pearson Education: New Jersey.

Tunalı, B. & Power, T. G. (1993). Creating Satisfaction: A Psychological Perspective on Stress and Coping in Families of Handicapped Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 34(6), 945-957.

https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1469-7610.1993.tb01100.x

Tuncer, M. (2020). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. B. Oral ve A. Çoban (Ed.), *Nicel Araştırma Desenleri* içinde (s. 205-227). Ankara: PEGEM.

Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Erken Çocukluk Müdahale Programları Raporu, (2020). Erişim Tarihi: 24 Haziran 2020. Erişim adresi, https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2020/05/Deg%CC%86erlendirme_ve_Gelisim_Raporlari_4-1.pdf

Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğu ve Özel Eğitim, (2017). Erişim Tarihi: 15 Aralık 2020. Erişim adresi, https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2018/10/tosboe2017.pdf

Ulaş, S. C. ve Uçku, R. (2012). Türkiye'de özürlülük ve özürlülere sunulan hizmetler. *TAF Preventive Medicine Bulletin,* 11(4), 483-488.

Ulusoy, N. (1997). Kız meslek liseleri uygulama anaokullarına devam eden 3-6 yaş grubundaki çocukların bilişsel becerilerinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uysal, F. N. (1996). Anaokuluna giden 5-6 yaş grubu çacuklarda yaratıcı drama çalışmalarının sosyal gelişim alanına olan etkisinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi,* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ülgen, G. ve Fidan, E. (1997). *Çocuk Gelişimi.* Yedinci Basım. İstanbul: Milli Eğitim.

Üstüner Top, F. (2009). Otistik Çocuğa Sahip Ailelerin Yaşadıkları Sorunlar İle Ruhsal Durumlarının Değerlendirilmesi: Niteliksel Araştırma. *Çocuk Dergisi,* 9(1), 34- 42.

Valdimarsdottir, H., Halldorsdottir, L. Y. & Sigurdardottir, Z. G. (2010). Increasing the variety of foods consumed by a picky eater: Generalization of effects across caregivers and settings. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 43(1), 101-105.

https://dx.doi.org/10.1901%2Fjaba.2010.43-101

Viviers, M., Jongh, M., Dickonson, L., Malan, R. & Pike, T. (2020). Parent-reported feeding and swallowing difficulties of children with Autism Spectrum Disorders (aged 3 to 5 years) compared to typically developing peers: a South African study. *African Health Sciences,* 20(1).

https://doi.org/10.4314/ahs.v20i1.59

Yıkmış, A ve Özbey, F., Y. (2009). Otistik Çocuğa Sahip Annelerin Çocuklarının Devam Ettiği Rehabilitasyon Merkezlerinden Beklentilerinin ve Önerilerinin Belirlenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences.* 1(1), 124-153.

Yıldırım Doğru, S. S. (2021). Erken Çocuklukta Özel Eğitim. M. Engin Deniz (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* (10. baskı) içinde (s.312-313). Ankara: Pegem.

Yıldırım Doğru, S. ve Çetingöz, D. (2017). Duyu Eğitiminin Otistik Çocukların Alıcı Dil Gelişimine Etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), *1819-1834.*

Yıldırım, G. (2019). Otistik çocuklarda otizm ve beslenme düzeyinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi,* Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, S. S. (1995). Cerebral Palsy'li çocuklarda görülen beslenme problemlerinin araştırılması. *Yüksek Lisans Tezi,* Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yıldız, F. Ü. (2000). Deneysel yaratıcılık programının 4-5 yaş çocuklarının sosyal ve bilişsel gelişimlerine etkileri. *Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yıldız, F. Ü. ve Çağdaş, A. (2001). Okul öncesi Dönemde Deneyerek Öğrenmeye Yönelik "Deneysel Yaratıcılık Programı. *X. Eğitim Bilimleri Kongresi,*3, 1251-1262.

Yılmaz, E. (2014). "Dikkat! Okul Aranıyor! Otizmli Çocukların Eğitim Hakkı". *İnsan, Toplum ve Haklar: Esin Küntay'a Armağan* içinde (s. 154-172). İstanbul: Bağlam.

Zaman, S. S. & Islam, S. (1989). 'Development of Portage Services in Bangladesh', in K. Yamaguchi, N. Shimizu, T. Dobashi & M. Yoshikawa (eds.). A Challenge to Potentiality: The Vision of Early Intervention for Developmentally Delayed Children, (pp.104-118). Tokyo: Japan Portage Association.

Zhong, H., Serajee, F. J., Nabi, R. & Mahbubul Huq, A. H. M. (2003). No association between the EN2 gene and autistic psychiatric disorder. *Journal of Medical Genetics*, 40(1), 1-4.

https://doi.org/10.1136/jmg.40.1.e4

Wakefield, A. J., Murch, S. H. & Anthony, A. et al. (1998). RETRACTED. Ileal-lymphoid nodular hyperplasia, non-specific colitis, and pervasive developmental disorder in children. *The Lancet.* 351(9103), 657-641.

https://doi.org/10.1016/s0140-6736(97)11096-0

Wayman, K. I. & Lynch, E., W. (1991). Home-Based Early Childhood Services: Cultural Sensitivity In A Family Systems Approach. *Topics in Early Childhood Special Education*, 10(4), 56-76.

Webber, J. & Scheuermann, B. (2008). Educating students with autism: A quick start manual. *Texas: PRO-ED, Inc.*

Westling, D. L. & Fox, L. (2000). *Teaching students with severe disabilities* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

White, K. R., Taylor, M. J. & Moss, V. T. (1992). Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs? *Review of Educational Research*, 62(1), 91-125.

Wilkinson, K. M. (1998). Profiles of language and communication skills in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, *4*(2), 73-79.

https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2779(1998)4:2%3C73::AID-MRDD3%3E3.0.CO;2-Y

Williams, B. F. & Williams, R. L. (2011). *Effective programs for treating autism spectrum disorder: Applied behavior analysis models.* NY and London: Routledge Taylor & Francis Group.

Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraircing function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-l28.

http://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5

Wing, L. (2012). Otizm El Kitabı, İstanbul: Sistem.

Wing, L. (2015). *Otizm El Rehberi*. Kunt, S. (Çev.), İstanbul: Sistem.

Wolery, M. (1993). Early childhood special education. Blackhurst, A E. & W.H. Berdine (Eds.). *An Introduction to Special Education* (3 th Edication). New York: Harper Collins Publishers.

Wolery, M., Bailey, D.CB. & Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students.* Boston: Allyn and Bacon Inc.

Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2), 203-214.

https://dx.doi.org/10.1901%2Fjaba.1978.11-203

8. EKLER

EK 1: Bilgilendirilmiş Gönüllü Onay Formu

Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü Yüksek Lisans programı dahilinde Dr. Öğ. Üy. Fatma Ülkü Yıldız danışmanlığında araştırmacı Kevser Kılıç tarafından yürütülecek olan *'Portage Programı'nın Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bir Çocuğun Öz Bakım Gelişimi ve Annesinin Uygulama Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi'* konulu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde bu araştırmaya önemli bir katkı sağlamış olacaksınız. İş birliğiniz ve katılımınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Yapılacak çalışmanın süresi toplamda 10 hafta olarak planlanmış olup, ev ziyaretlerini ve PEEP'ye uygun olarak, siz değerli katılımcıya evde gerekli durumlarda model olunarak çocuğuna beceriyi nasıl kazandıracağına dair anne eğitimini içermektedir. Size geri dönütlerde bulunulacak, uygulamalar değerlendirilecek ve haftada bir gün 2'şer saat olmak üzere düzenli bir şekilde ev ziyaretleri gerçekleştirilecektir. Süreç; içinde bulunduğumuz salgın dönemi göz önüne alınarak bir araya gelinecek olan ev ziyaretleri aşamalarında her iki taraf için de tüm önlemlere sıkı sıkı uyularak yürütülecektir**.**

Paylaşacağınız bilgiler yalnızca bu araştırma amacıyla kullanılacak, kişisel verilerinizin gizliliği korunacaktır. Katılımcı olmayı kabul etmeme ya da araştırma sürecinin istediğiniz aşamasında araştırmadan çekilme hakkınız vardır. Bu durumda sizden elde edilen veriler kullanılmayacaktır. Bu koşullarda araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde, lütfen aşağıdaki bölümü doldurup imzalayınız.

İsmim; ……..... yukarıda yazılanları okudum ve anladım. Çalışma ile ilgili olarak araştırmacıya sorular sorma olanağı buldum ve sorduğum sorulara doyurucu yanıtlar aldım. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya gönüllü olarak katılmayı ve katılımımdan elde edilen verilerin araştırma ekibince kullanılmasını, araştırma süresince herhangi bir aşamada çekilme hakkım saklı kalmak koşuluyla hiçbir baskı altında olmaksızın kendi rızamla kabul ediyorum. Tarih: 27.03.2021

Katılımcı Adı-Soyadı:

İmza:

Araştırmacı: Kevser KILIÇ

EK 2: Pekiştireç Belirleme Listesi

Çocuğun adı soyadı:

Yaşı:

Cinsiyeti:

Uygulamacının adı soyadı:

1) Yiyecek–içecek pekiştireçleri:	**Hiç (0)**	**Az (1)**	**Orta (2)**	**Çok (3)**
* Pasta				
* Çikolata				
* Kraker				
* Kek				
* Şeker				
* Bisküvi				
* Dondurma				
* Süt				
* Meyve Suyu				
* Kola				
* Çay				
* Cips				
* Sakız				
* Meyve				
**** Eklemek istedikleriniz:				

2) Etkinlik pekiştireçleri:	**Hiç (0)**	**Az (1)**	**Orta (2)**	**Çok (3)**
* TV izleme				
* Arkadaşları ile top oynama				
* Müzik dinleme				
* Oyun parkına gitme				
* Masal dinleme				
* Babasıyla top oynama				
* Legolarla oynama				
* Kumla oynama				
* Kamyonlarla oynama				
* Bebeklerle oynama				
* Salıncağa binme				
* Kaydıraktan kayma				
* Bisiklete binme				
* Resim yapma / boyama				
* Şarkı söyleme				
* Bilgisayarda oyun oynama				
****Eklemek istedikleriniz:				

3) Sosyal pekiştireçler:	Hiç (0)	Az (1)	Orta (2)	Çok (3)
* Alkışlama				
* Aferin denmesi				
* Saçının okşanması				
* Çok güzel denmesi				
* Yanaklarından öpme				
* Kucaklama				
* Grup arkadaşlarının alkışlaması				
* Bravo denmesi				
* Harikasın denmesi				
* El ele vurarak Çak yapılması				
* Sırtını sıvazlama				
* Yanağını okşama				
* Etkinliğinin panoya asılması				
* Bu çok güzel oldu denmesi				
*** Eklemek istedikleriniz:				

4) Nesne pekiştireçleri:	Hiç (0)	Az (1)	Orta (2)	Çok (3)
* Renkli kalemler				
* Oyuncak				
* Silgiler				
* Balon				
* Takılar				
* Oyun kartları				
* Resimli Etiket – Çıkartma				
* Renkli kitaplar				
* Defter				
* Boyalar				
* Giysiler				
* Hayvan fotoğrafları				
* Boncuklar				
* Renkli kalem başlıkları				
* Renkli ataçlar				
* Rozet				
* Kurdele				
**** Eklemek istedikleriniz:				

Eklemek istedikleriniz:……..…
……
……..……

Son

Teşekkürler ☺

EK: 3 Kişisel Bilgi Formu

1. İkamet ettiğiniz il:

2. Çocuğa yakınlık dereceniz:

3. Cinsiyetiniz:

4. Yaşınız:

5. Eğitim durumunuz:

6. Mesleğiniz:

7. Meslekte kaçıncı yılınız:

8. Çocuğunuzun cinsiyeti:

9. Çocuğunuzun şu anki yaşı:

10. Çocuğunuzun tanısı:

11. Çocuğunuzun tanı aldığı yaş:

12. Çocuğunuzun eğitim durumu:

13. Eğitimsel yönden desteğe ihtiyaç durumunuz:

14. Sosyal yönden desteğe ihtiyaç durumunuz:

15. Aylık gelir durumunuz:

EK 4: Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri

ANKARA GELİŞİM TARAMA ENVANTERİ

• Genel Bilgiler • Yönerge • Puanlama

Ankara Gelişim Tarama Envanterinde toplam 154 madde yer almaktadır ve genel gelişim düzeyini yansıtmaktadır. Envanterin 4 alt testi bulunmaktadır. Bu alt testler; Dil-Bilişsel, İnce Motor, Kaba Motor ve Sosyal Beceri-Öz bakımdır. Bu alt testler gelişim literatüründe ve çeşitli gelişim testlerinde ayrıştırılan özel gelişim alanlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Genel Gelişim (G. G.): 154 maddelik genel gelişim toplam puanı, tüm alt testleri kapsar ve genel gelişim düzeyini yansıtır.

Dil-Bilişsel (D. B.): 65 maddeden oluşan bu alt test basit ses ve sözel davranışlar ile karmaşık dil ifadeleri, dili anlama ve açık olarak ifade edebilme, basit problemleri çözme, sayı-zaman kavramı gibi becerileri kapsar.

İnce Motor (İ. M.): 26 maddeden oluşan bu alt test, basit el-göz koordinasyonundan karmaşık ince motor davranışlara kadar uzanan görsel-motor becerileri kapsar.

Kaba Motor (K. M.): 24 maddeden oluşan bu alt test, hareket ve hareketle ilişkili kuvvet, denge ve koordinasyonu içerir.

Sosyal Beceri ve Öz Bakım (S.B-Ö.B.): 39 maddeden oluşan bu alt test yeme, içme, tuvalet temizliği ve giyinme gibi öz bakım alışkanlıkları ile özerklik, sosyal etkileşim ve inisiyatif gibi özelliklerin genel bir ölçümüdür.

A) YÖNERGE

Envanter uygulanmadan önce anneye veya çocuğa bakan temel kişiye kısa bir açıklama yapılır. Açıklama, envanterin uygulanış amacına göre değişiklik gösterebilir. Örneğin; envanter araştırma amacıyla uygulanıyorsa şu şekilde bir açıklama yapılması uygundur: *"Çocukların (bebeklerin) gelişimiyle ilgili bir araştırma yapıyoruz. Şimdi size çocuğunuzun gelişimi ile ilgili sorular soracağım."*

Amacınız çocuğun gelişimini değerlendirmek ise şu şekilde bir açıklama yapılabilir: *"Çocuğunuzun (bebeğinizin) gelişimi hakkında bilgi edinebilmek için size bazı sorular soracağım. Sorular değişik yaşlardaki çocuklar için hazırlanmıştır. Bu nedenle bazı sorular çocuğunuzun yaşı için uygun olmayabilir, onun henüz yapamadığı, daha büyük çocuklarla ilgili davranışları kapsayabilir. Sizden istediğimiz çocuğunuzun hareketlerini, davranışlarını iyice hatırlayarak sorulan sorulara mümkün olduğunca doğru şekilde cevap vermeye çalışmanızdır."*

B) BAŞLANGIÇ MADDESİ

Hangi sorudan başlanacağı çocuğun takvim yaşına göre belirlenir. Çocuğun gerçek yaş diliminin hemen öncesindeki yaş diliminden başlanır. Örneğin; bebek 7 aylıksa "4 aydan 5 ay sonuna kadar" başlıklı yaş diliminden başlanır. Eğer burada geçemediği maddeler varsa bir önceki yaş dilimine dönülür. Böylece anneler çocuklarının başarıyla yaptığı şeylerden söz ederek görüşmeye başlamış olurlar. Bu onları rahatlatır ve daha sonra çocuklarının yapamadığı şeyleri söylerken daha az rahatsızlık duyarlar.

C) BİTİRME NOKTASI

Anne üst üste (birbirini izleyen) 8 soruyu olumsuz cevaplandırdığı zaman görüşme bitirilir. Başlama ve bitirme kurallarına tam olarak uyulmalıdır.

D) PUANLAMA

Sorulara verilen "Evet" cevaplarına 1 puan, "Hayır" cevaplarına 0 puan verilir. Başlangıç noktasından önceki sorular içinde 1 puan verilir. Diğer bir deyişle çocuğun bunların hepsini yapabildiği kabul edilir. Bitirme noktasından sonraki bütün soruları yapamadığı varsayılarak 0 puan verilir.

E) PUANLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ankara Gelişim Tarama Envanterinden elde edilen puanları değerlendirmeye tabi tutmadan önce yapılması gereken bazı işlemler vardır. Bu işlemler:

● Çocuğun takvim yaşını, Genel Gelişim ve Alt Test Ham Puanları isimli profil üzerinde çizgi çizmek suretiyle işaretleyiniz. Ayrıca %20 ve %30 Altında Olan Yaşlar tablosu yardımıyla %20 altında olan yaşı ve %30 altında olan yaşı bularak aynı profil üzerinde çizgi çizmek suretiyle belirleyiniz.

● Çocuğun aldığı G. G., D-B., İ-M., K-M ve SB-ÖB puanlarını profil üzerinde işaretleyiniz.

● Puanların herhangi birinin %20 ve %30 çizgisi altında kalıp kalmadığına dikkat ediniz.

● T-puanı temelli karşılaştırma yapabilmek için Genel Gelişim Ham Puanının T-puanları profili yardımıyla ile T-puanına çeviriniz. T-puanlarının değerlendirmesini ileriki kısımda açıklanacak prensiplere göre yapınız.

Ham Puanların Değerlendirilmesi

● Genel Gelişim Puanı veya alt test ham puanlarından herhangi biri takvim yaşı çizgisinin üstünde yer alıyorsa "ileri gelişim seyri" ibaresi düşülür.

● Genel Gelişim Puanı veya alt test ham puanlarından herhangi biri takvim yaşı ile %20 altında yaş çizgisinin arasında yer alıyorsa "normal gelişim seyri" ibaresi düşülür.

● Genel Gelişim Puanı veya alt test ham puanlarından herhangi biri %20 altında yaş çizgisi ile %30 altında yaş çizgisinin arasında yer alıyorsa "şüpheli gelişim seyri" ibaresi düşülür.

● Genel Gelişim Puanı veya alt test ham puanlarından herhangi biri %30 altında yaş çizgisinin altında yer alıyorsa "yaşıtlarına göre geri gelişim seyri" ibaresi düşülür.

T-Puanlarının Değerlendirilmesi

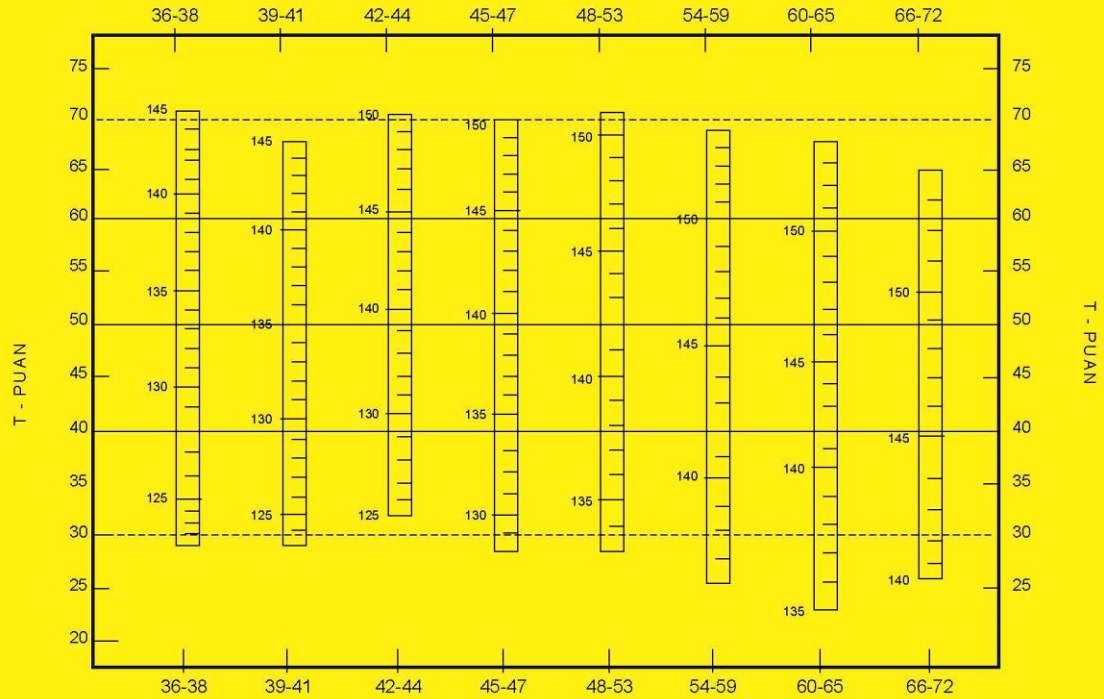
Ham puanların standart puana çevrilmesinde ortalama 50, standart sapma 10 olarak kabul edilmiştir. Böylece profilde 50 T-Puanı karşılığındaki ham puanlar ortalamayı, 60 ile 40 aralığındaki T-Puanı karşılığındaki ham puanlar ortalamadan 1 standart sapma uzaklığı ve 70 ile 30 aralığındaki T-Puanı karşılığındaki ham puanlar ise ortalamadan iki standart sapma uzaklığı göstermektedir. Özetle çocuğun ham puanına tekabül eden T -Puanı;

1. 60 ile 40 arasında ise o çocuğun gelişiminin yaşına uygun olduğu söylenebilir.

2. 40 ile 35 arasında ise veya 35'ten küçük ise o çocuğun gelişiminin yaş düzeyine uygun olmadığı söylenebilir. Bu durumda çocuğun ayrıntılı değerlendirilmesi önerilmeli ve/veya gelişimi izlenmelidir.

ANKARA GELİŞİM TARAMA ENVANTERİ T - PUAN TABLOSU
ORTA SED 36 - 72 AYLAR

Savaşır I., Sezgin N., Erol N.

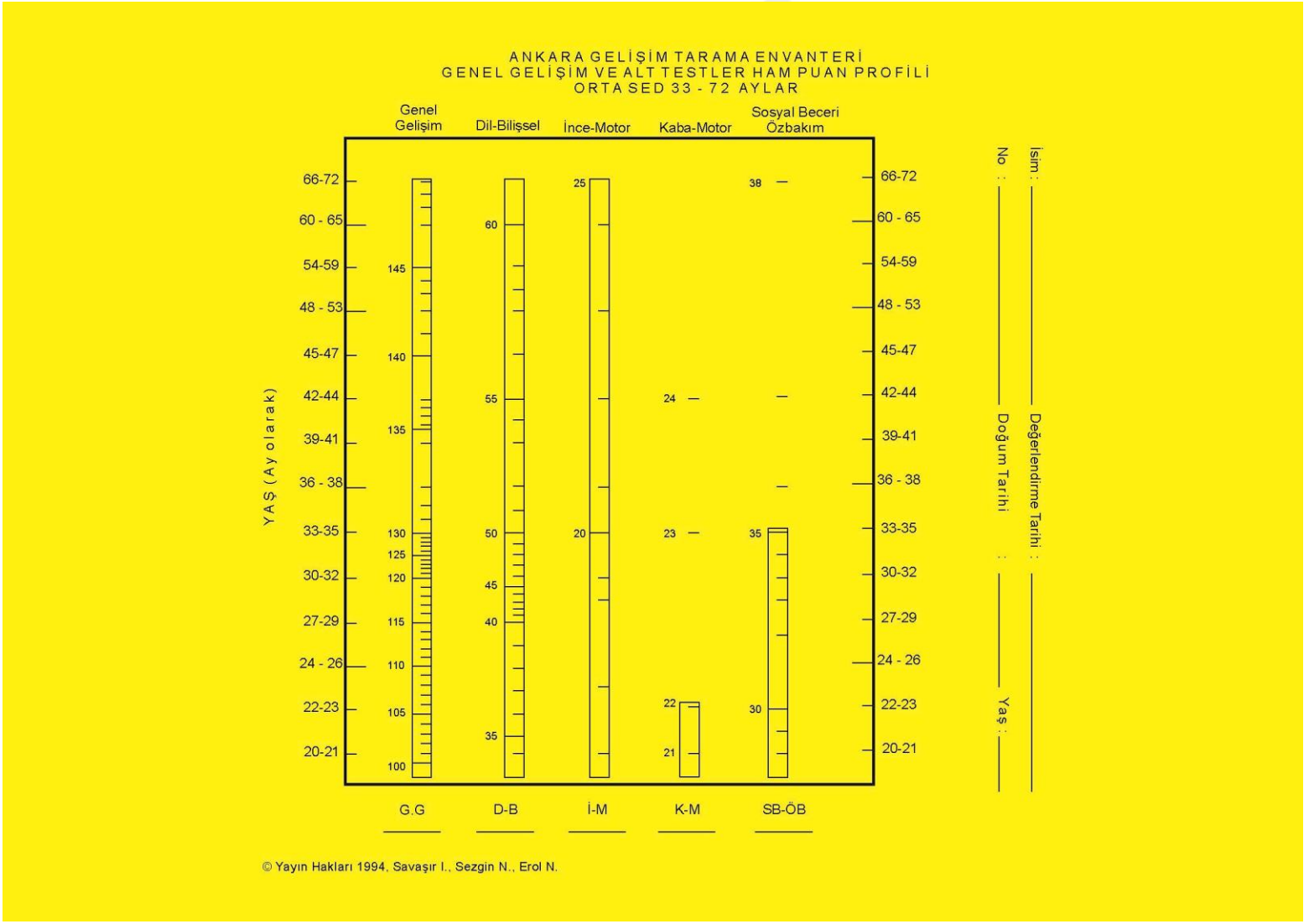


HAM PUAN _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____

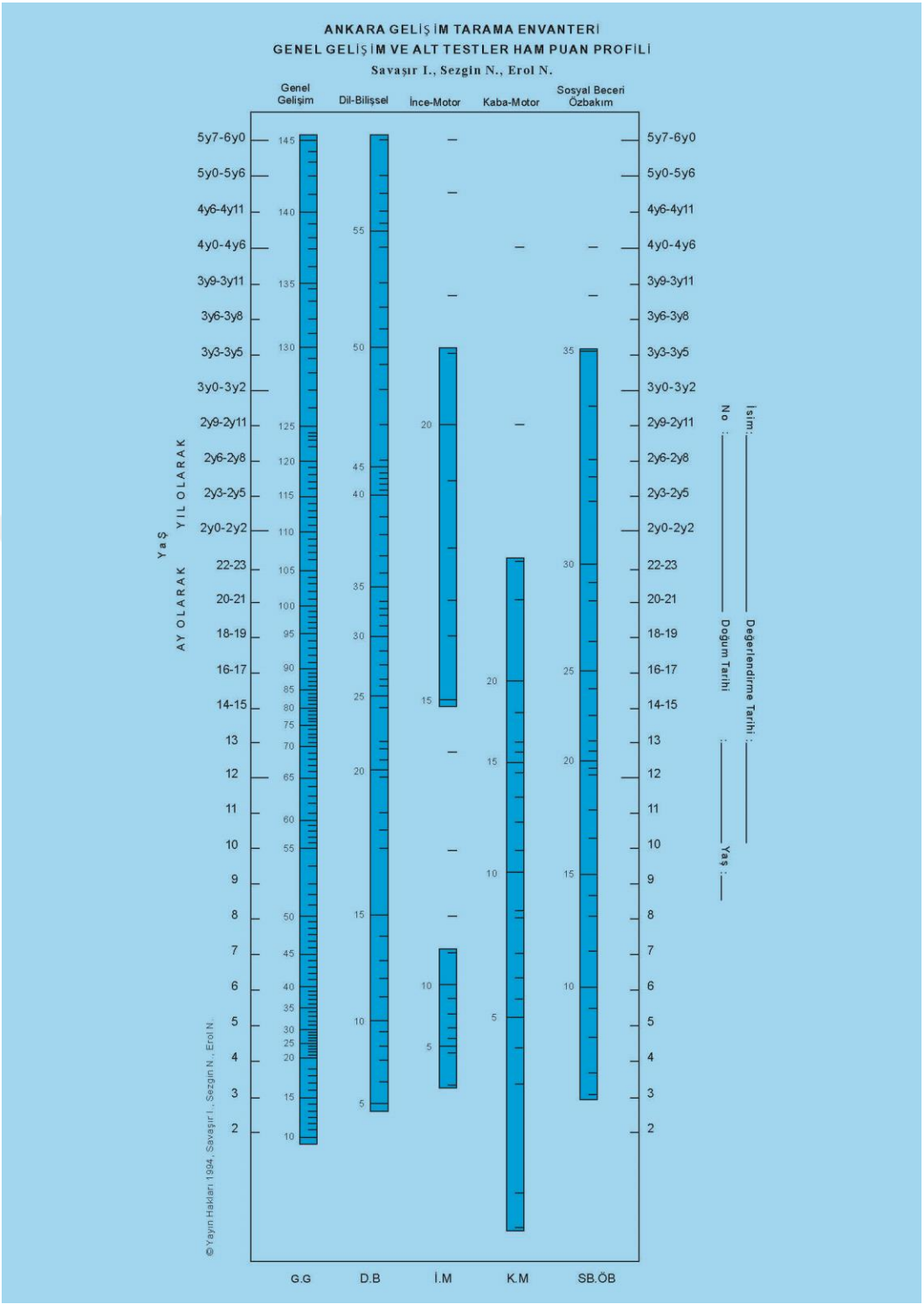
İsim : _____ Değerlendirme Tarihi : _____

No : _____ Doğum Tarihi : _____ Yaş : _____

© Yayın Hakları 1994, Savaşır I., Sezgin N., Erol N.



© Yayın Hakları 1994, Savaşır I., Sezgin N., Erol N.


ANKARA GELİŞİM TARAMA ENVANTERİ
GENEL GELİŞİM VE ALT TESTLER HAM PUAN PROFİLİ
Savaşır I., Sezgin N., Erol N.
Genel Gelişim
Dil-Bilişsel
İnce-Motor
Kaba-Motor
Sosyal Beceri Özbakım
Yaş
AY OLARAK
YIL OLARAK
5y7-6y0
5y0-5y6
4y6-4y11
4y0-4y6
3y9-3y11
3y6-3y8
3y3-3y5
3y0-3y2
2y9-2y11
2y6-2y8
2y3-2y5
2y0-2y2
22-23
20-21
18-19
16-17
14-15
13
12
11
10
9
8
7
6
5
4
3
2
İsim:
No :
Doğum Tarihi :
Değerlendirme Tarihi :
Yaş :
© Yayın Hakları 1994, Savaşır I., Sezgin N., Erol N.
G.G
D.B
İ.M
K.M
SB.ÖB

Takvim Yaşının % 20 ve % 30 Altındaki Yaşlar

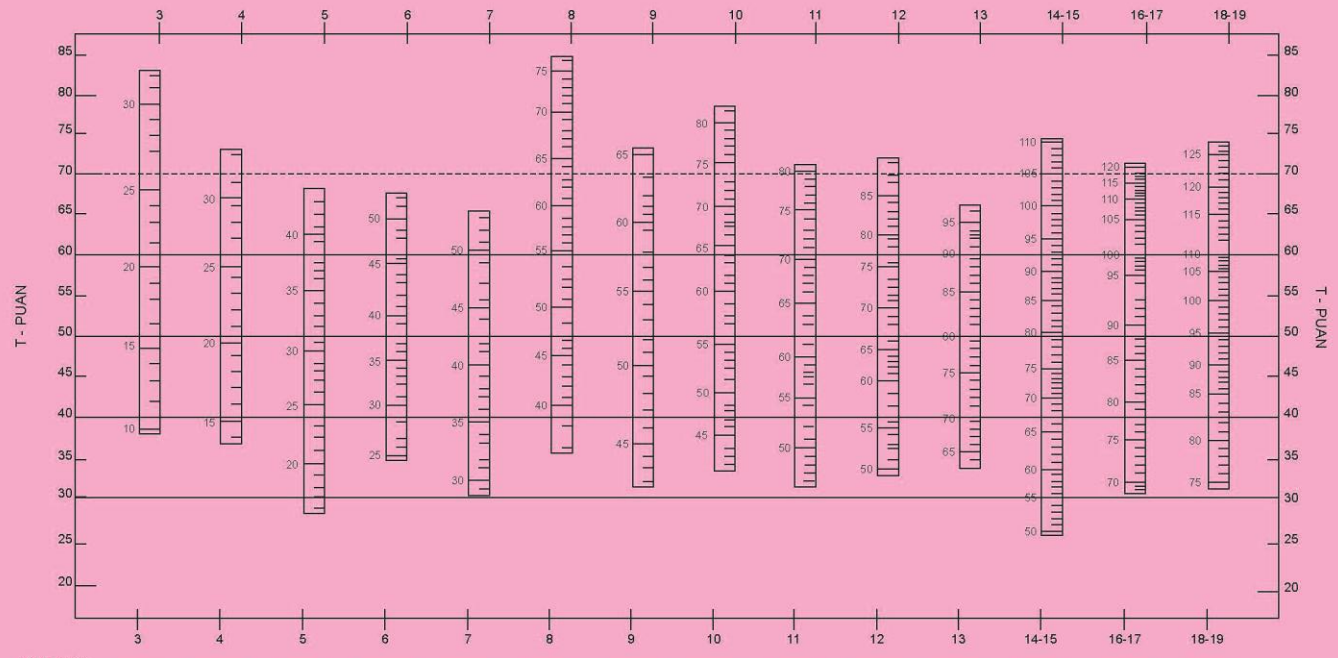
Takvim Yaşı	% 20 Altındaki Yaş	% 30 Altındaki Yaş
Ay Olarak		
5	4.0	3.5
6	5.0	4.5
7	5.5	5.0
8	6.5	6.0
9	7.0	6.5
10	8.0	7.0
11	9.0	7.5
12	9.5	8.5
13	10.5	9.0
14-15	11.0	10.0
16-17	13.0	11.0
18-19	14.5	12.5
20-21	16.0	14.0
22-23	17.5	15.5
24-26 (2y.-2y.2ay)	20.0	17.5
27-29 (2y.3ay-2y.5ay)	22.0	18.0
30-32 (2y.6ay-2y.8ay)	24.0 (2y)	20.0
33-35 (2y.9ay-2y.11ay)	27.0 (2y.3ay)	22.0
Yıl Olarak		
3y.0ay-3y.2ay	2y.3ay	2y.0ay
3y.3ay-3y.8ay	2y.9ay	2y.6ay
3y.9ay-3y.11ay	3y.0ay	2y.8ay
4y.0ay-4y.5ay	3y.6ay	3y.0ay
4ay.6ay-4y.11ay	3y.9ay	3y.3ay
5y.0ay-5y.5ay	4y.3ay	3y.9ay
5y.6ay-5y.11ay	4y.6ay	4y.0ay

ANKARA GELİŞİM TARAMA ENVANTERİ T-PUAN TABLOSU

3 - 19 AYLAR

Savaşır I., Sezgin N., Erol N.

AYLAR



HAM PUAN _____

İsim: _____ Değerlendirme Tarihi : _____

No : _____ Doğum Tarihi : _____ Yaş : ____

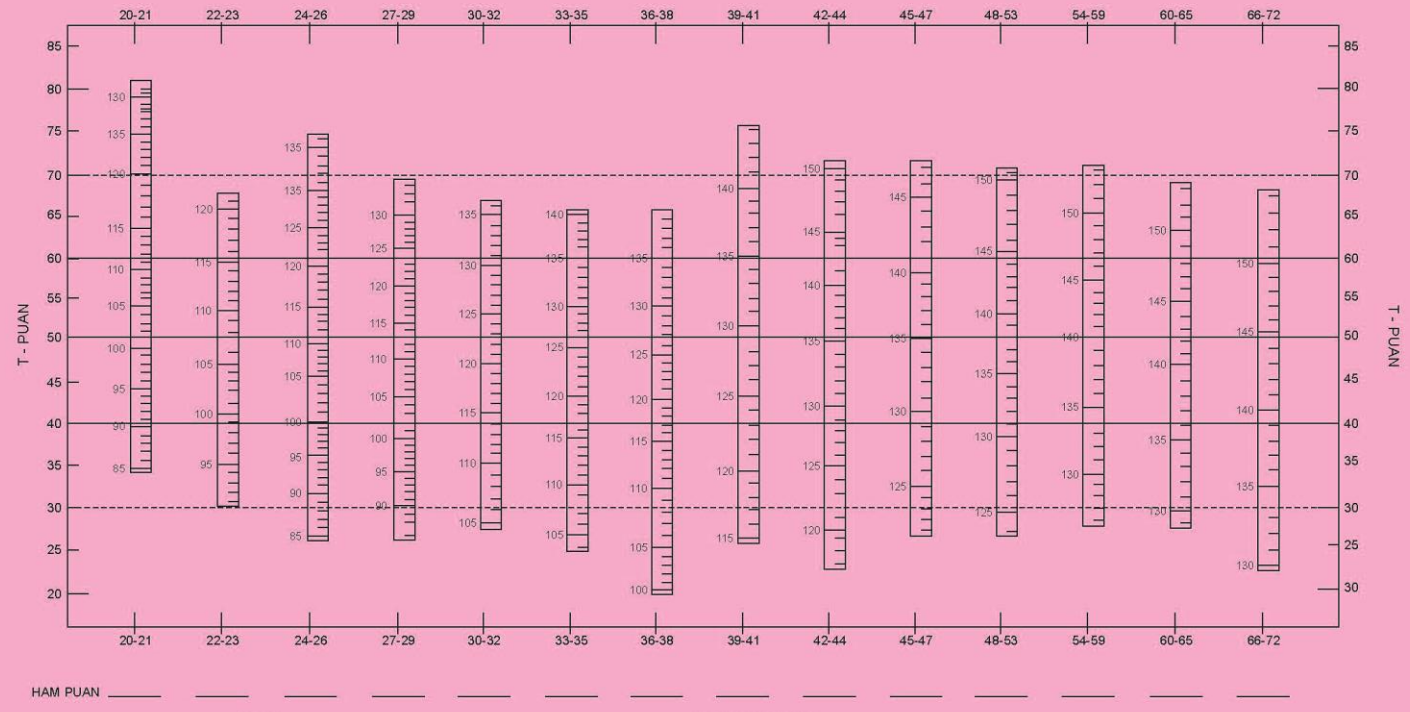
© Yayın Hakları 1994, Savaşır I., Sezgin N., Erol N.

ANKARA GELİŞİM TARAMA ENVANTERİ T-PUAN TABLOSU

20 - 72 AYLAR

Savaşır I., Sezgin N., Erol N.

AYLAR



HAM PUAN _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____

İsim: _____ Değerlendirme Tarihi : _____

No : _____ Doğum Tarihi : _____ Yaş : ____

© Yayın Hakları 1994, Savaşır I., Sezgin N., Erol N.

ANKARA GELİŞİM TARAMA ENVANTERİ

KAYIT FORMU

ÇOCUKLA İLGİLİ BİLGİLER

İsim Soyadı : _____

Cinsiyeti K ☐ E ☐

Kreş / Ana okuluna devam ediyor mu?
H ☐ E ☐ Okulun Adı : _____

Kardeşleri :

Yaş	Cinsiyet	Yaş	Cinsiyet

Değerlendirme nedeni (Açıklayınız)
_____

Fiziksel Özür (Belirtiniz)
Var ☐ Yok ☐ Görme ☐ Ortopedik ☐ İşitme ☐ Diğer ☐

	Yıl	Ay	Gün
Değerlendirme Tarihi :			
Doğum Tarihi :			
Yaşı :			

GÖRÜŞÜLEN KİŞİ İLE İLGİLİ BİLGİLER

İsim Soyadı : _____

Çocuğa Yakınlık Derecesi :
Anne ☐ Yaş _____
Baba ☐ Yaş _____
Anne-Baba ☐
Diğer ☐ (Açıklayınız) _____

Adres _____

Ev Tel: _____

Eğitimi: (En son bitirdiği okul)

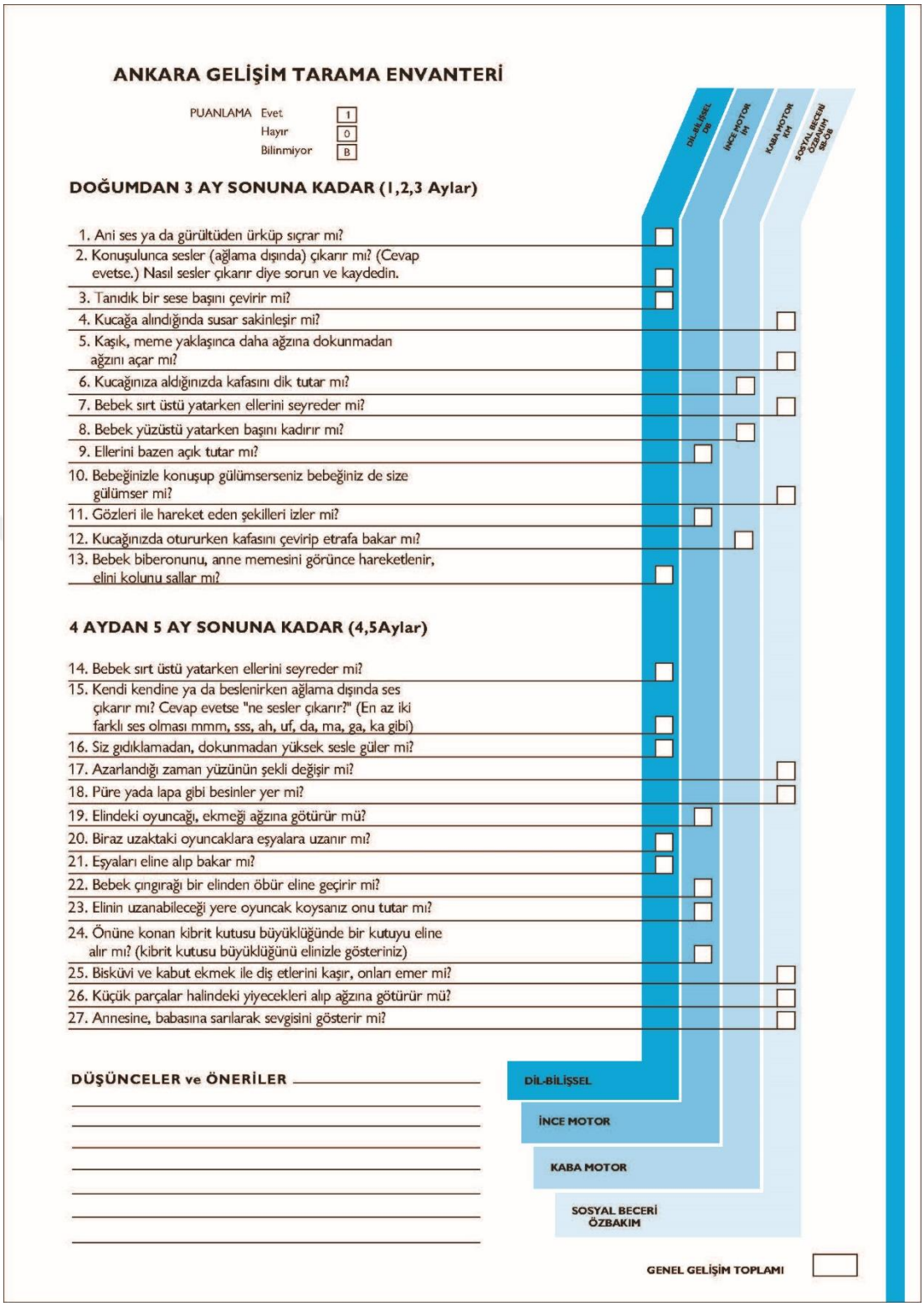
	A	B		A	B
Okur yazar değil	☐	☐	Ortaokul	☐	☐
Okur yazar	☐	☐	Lise	☐	☐
İlkokul	☐	☐	Yüksek	☐	☐

Anne Mesleği _____ Tel: _____
Baba Mesleği _____ Tel: _____
Görüşmecinin Adı: _____

Uygulamaya başlamadan önce el kitabını dikkatle okuyunuz.

Başlama noktası : Ölçekteki başlama noktası çocuğun takvim yaşına göre düzenlenir. Teste çocuğun gerçek yaş diliminin hemen öncesindeki yaş diliminden başlanır. Örneğin bebek 7 aylıksa "4 Aydan 5 Ay Sonuna Kadar" başlıklı yaş diliminden başlanır. Eğer burada geçemediği maddeler varsa bir önceki yaş dilimine dönülür (Yukarıdaki örnekte 0-3 ay dilimi). Böylece anneler çocuklarının başarıyla yaptığı şeylerden sözederek görüşmeye başlamış olurlar. Bu onları rahatlatır ve daha sonra çocukların yapamadığı şeyleri söylerken daha az rahatsızlık hissederler.

Bitirme noktası : Anne üst üste (birbirini izleyen) 8 soruyu olumsuz cevapladığı zaman görüşme bitirilir.
Başlama ve **Bitirme** kurallarına tam olarak uyulmalıdır.



ANKARA GELİŞİM TARAMA ENVANTERİ

PUANLAMA Evet [1]
Hayır [0]
Bilinmiyor [B]

DİL-BİLİŞSEL DB
İNCE MOTOR İM
KABA MOTOR KM
SOSYAL BECERİ ÖZBAKIM SB-ÖB

DOĞUMDAN 3 AY SONUNA KADAR (1,2,3 Aylar)

1. Ani ses ya da gürültüden ürküp sıçrar mı?
2. Konuşulunca sesler (ağlama dışında) çıkarır mı? (Cevap evetse.) Nasıl sesler çıkarır diye sorun ve kaydedin.
3. Tanıdık bir sese başını çevirir mi?
4. Kucağa alındığında susar sakinleşir mi?
5. Kaşık, meme yaklaşınca daha ağzına dokunmadan ağzını açar mı?
6. Kucağınıza aldığınızda kafasını dik tutar mı?
7. Bebek sırt üstü yatarken ellerini seyreder mi?
8. Bebek yüzüstü yatarken başını kaldırır mı?
9. Ellerini bazen açık tutar mı?
10. Bebeğinizle konuşup gülümserseniz bebeğiniz de size gülümser mi?
11. Gözleri ile hareket eden şekilleri izler mi?
12. Kucağınızda otururken kafasını çevirip etrafa bakar mı?
13. Bebek biberonunu, anne memesini görünce hareketlenir, elini kolunu sallar mı?

4 AYDAN 5 AY SONUNA KADAR (4,5Aylar)

14. Bebek sırt üstü yatarken ellerini seyreder mi?
15. Kendi kendine ya da beslenirken ağlama dışında ses çıkarır mı? Cevap evetse "ne sesler çıkarır?" (En az iki farklı ses olması mmm, sss, ah, uf, da, ma, ga, ka gibi)
16. Siz gıdıklamadan, dokunmadan yüksek sesle güler mi?
17. Azarlandığı zaman yüzünün şekli değişir mi?
18. Püre yada lapa gibi besinler yer mi?
19. Elindeki oyuncağı, ekmeği ağzına götürür mü?
20. Biraz uzaktaki oyuncaklara eşyalara uzanır mı?
21. Eşyaları eline alıp bakar mı?
22. Bebek çıngırağı bir elinden öbür eline geçirir mi?
23. Elinin uzanabileceği yere oyuncak koysanız onu tutar mı?
24. Önüne konan kibrit kutusu büyüklüğünde bir kutuyu eline alır mı? (kibrit kutusu büyüklüğünü elinizle gösteriniz)
25. Bisküvi ve kabut ekmek ile diş etlerini kaşır, onları emer mi?
26. Küçük parçalar halindeki yiyecekleri alıp ağzına götürür mü?
27. Annesine, babasına sarılarak sevgisini gösterir mi?

DÜŞÜNCELER ve ÖNERİLER

DİL-BİLİŞSEL
İNCE MOTOR
KABA MOTOR
SOSYAL BECERİ ÖZBAKIM

GENEL GELİŞİM TOPLAMI

PUANLAMA Evet [1]
Hayır [0]
Bilinmiyor [B]

DİL-BİLİŞSEL DB | İNCE MOTOR İM | KABA MOTOR KM | SOSYAL BECERİ ÖZBAKIM SBÖB

6 AYDAN 7 AY SONUNA KADAR (6, 7 Aylar)

28. Oyuncakları yere atıp düşüşünü seyreder mi? ☐ DB
29. Önüne konan bir kesme şekeri eline almaya çalışır mı? ☐ İM
30. Bardağı iki eliyle tutar mı? ☐ İM
31. Yatarken yastıklara ya da ellerinize tutunup kendini yukarı çekerek oturur mu? ☐ KM
32. Küçük bir parça ekmek ya da bisküviyi bir elinden öbür eline geçirir mi? (kaşık, çıngırak gibi uzun sapı olmayan bir şeyi bir elinden diğerine geçirmesi gerekir.) ☐ İM
33. Eğilerek, düşen eşyaları arar mı? ☐ DB
34. Kollarının altından tutunca yürüme hareketleri yapar mı? ☐ KM
35. Başlığını çekip çıkarır mı? (göstererek sorunuz) ☐ İM
36. Sırtüstü yatarken yana döner mi? (elinizi düz durumdan yada çevirerek gösterinz) ☐ KM
37. Sırtüstü yatarken karnının üzerine döner mi? (avcunuzu düz durumdan tersine çevirerek gösteriniz) ☐ KM
38. Elindeki kaşığı ses çıkarmak için yere vurur mu? ☐ DB
39. Küçük üzüm tanelerini avuçlayarak eline alır mı? ☐ İM
40. Yemeğini çiğner mi? ☐ SBÖB
41. "Da-da, ba-ba, ma-ma, de-de" gibi sesler çıkarır mı? ☐ DB
42. İki elini kullanarak bardağı kaldırır mı? ☐ SBÖB
43. Elindeki oyuncakları yere atarak oyun yapıp sizin almanızdan hoşlanır mı? ☐ SBÖB

8 AYDAN 9 AY SONUNA KADAR (8,9 Aylar)

44. "Atta" dendiğinde kapıya bakar ya da hareketlenir mi? (1 puan alması için sözel uyarıcıya tepki vermesi gereklidir.) ☐ DB
45. Elindeki iki kutuyu, oyuncağı birbirine vurur mu? ☐ İM
46. Önündeki oyuncağı mendil veya örtü koyarak saklarsanız mendili, örtüyü çekerek oyuncağı bulur mu? ☐ DB
47. Yastıkla desteklemezseniz veya duvara dayanmadan bir süre düşmeden kendi kendine oturur mu? ☐ KM
48. "El çırpar" oyunu oynar mı? (Göstererek sorun) ☐ SBÖB
49. Emekler mi? ☐ KM

10 AYDAN 11 AY SONUNA KADAR (10,11 Aylar)

50. Müzik çalınca sallanır mı? ☐ SBÖB
51. İşaret parmağını kullanarak masa üzerindeki şeyleri yoklar, iter, yuvarlar mı? (İşaret parmağınızla gösteriniz) ☐ İM
52. Eşyaya tutunarak sıralar mı? (anlaşılmazsa göstererek sorunuz) ☐ KM
53. Tek eli tutulduğunda adım atar mı? ☐ KM

DÜŞÜNCELER ve ÖNERİLER _____

DİL-BİLİŞSEL
İNCE MOTOR
KABA MOTOR
SOSYAL BECERİ ÖZBAKIM

GENEL GELİŞİM TOPLAMI ☐

PUANLAMA Evet 1
Hayır 0
Bilinmiyor B

54. Babasını görünce "baba", yemek isteyince "mama", su isteyince "su" gibi kelimeler söyler mi?
55. Bir yere giderken baş baş yapar mı?
56. Tay-tay durur mu, çok kısa da olsa kendi başına ayakta durur mu?
57. Ayaktayken çömelir mi?
58. Bana ver deyince elindeki oyuncağı size uzatır mı?
59. "Hayır" "cıs", denince durur mu?

12 AYDAN 13 AY SONUNA KADAR (12,13 Aylar)

60. Kollarını uzatarak elbisesinin giydirilmesinde yardımcı olur mu?
61. İstediği bir eşyayı eliyle gösterir mi?
62. Bir şeyi isteyip istemediğini belli eder mi? (evet ise ne yaptığını sorunuz)
63. Yardımsız bir kaç adım atar mı?
64. Yardımsız yürür mü?
65. Sepet, kova, file içine birşeyler koyarak taşır mı?
66. "Bana ayakkabını göster" derseniz gösterir mi?
67. Tek tek kelimelerle konuşur mu? Örnek vermesini isteyiniz.
68. Bazı işleri kendi başına yapmakta ısrar eder mi?
69. Ayaktayken topa ayağı ile vurur mu?
70. "Kapıyı kapat" gibi söylenen basit işleri yapar mı?

14 AYDAN 15 AY SONUNA KADAR (14,15 Aylar)

71. Evdeki bazı eşyaların yerlerini bilir mi? Örneğin bardağın mutfakta olduğunu bilir mi?
72. Bebek sever mi? Bebeğine dayak atar mı? Kendinden ufak bir bebeği sever mi?
73. Sandalyeye, sedire çıkar mı?
74. Arkasından oyuncak çekerek yürür mü?
75. Koşar mı?
76. Ayakkabı ve çorabını çıkarır mı?

16 AYDAN 17 AY SONUNA KADAR (16,17 Aylar)

77. Misafirlere oyuncağını gösterir mi?
78. Geri geri yürür mü?

DÜŞÜNCELER ve ÖNERİLER

DİL-BİLİŞSEL DB
İNCE MOTOR İM
KABA MOTOR KM
SOSYAL BECERİ ÖZBAKIM SBÖB

DİL-BİLİŞSEL
İNCE MOTOR
KABA MOTOR
SOSYAL BECERİ ÖZBAKIM

GENEL GELİŞİM TOPLAMI

PUANLAMA Evet 1
Hayır 0
Bilinmiyor B

DİL-BİLİŞSEL DB | İNCE MOTOR İM | KABA MOTOR KM | SOSYAL BECERİ ÖZBAKIM SB-ÖB

79. Kaşıkla yemek yer mi? (kaşığı yemek sırasında birkaç kez kullanması puan vermek için yeterlidir.) ☐ DB
80. Şarkı söyler ya da mırıldanır mı? ☐ DB
81. 2 ya da 3 kelimeyi açıkça söyler mi? Evetse hangi kelimeler, yazınız. ☐ DB
82. Televizyonda görüdüğü bazı şeyleri tanır mı? Kedi, araba gibi. ☐ DB
83. "Topunu (bebeğini) kaldır, bardağı içeri götür" dendiğinde söyleneni yapar mı? ☐ DB
84. Şekerin ya da sakızın kağıdını açar mı? ☐ DB

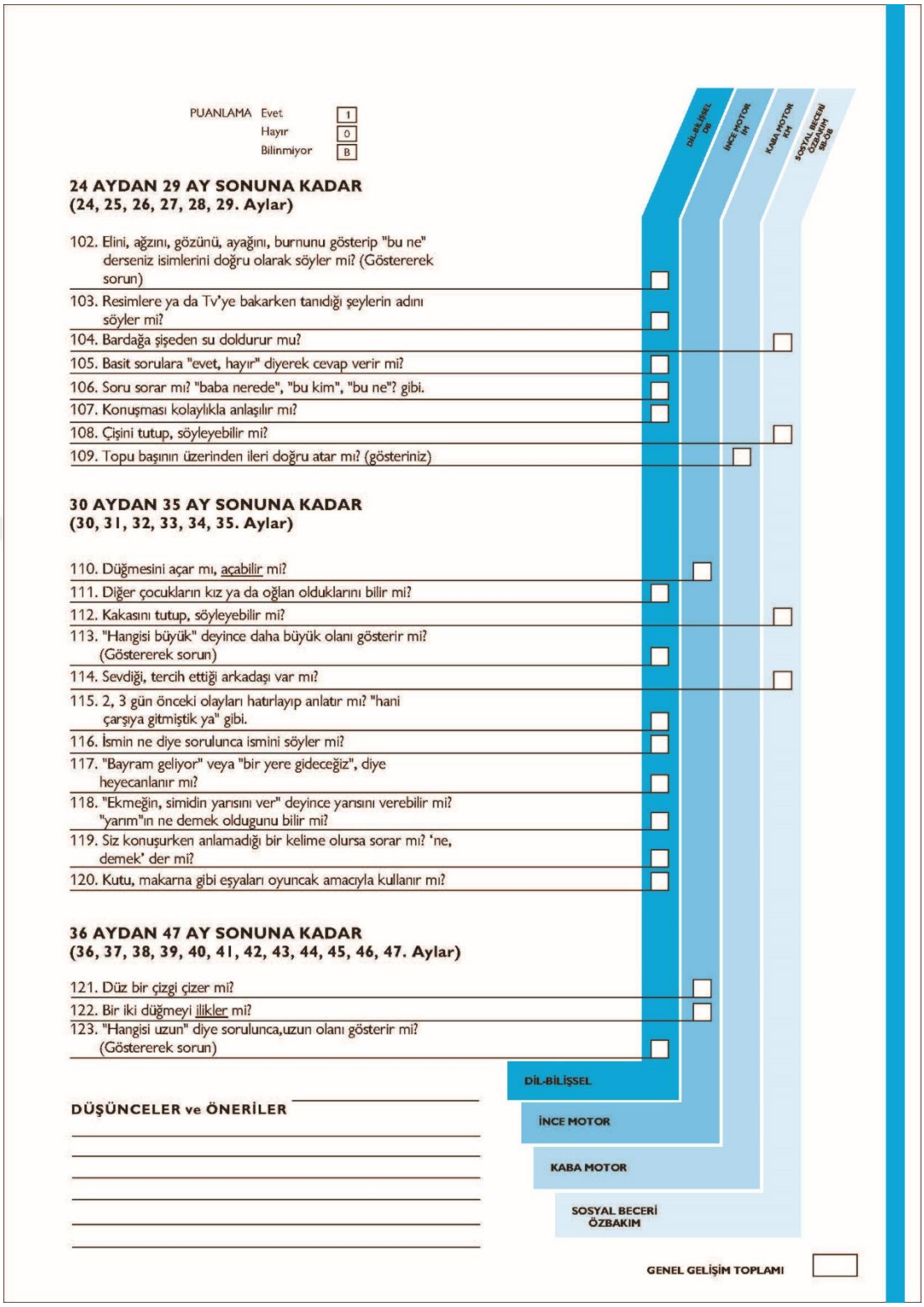
18 AYDAN 23 AY SONUNA KADAR
(18,19,20,21,22,23 Aylar)

85. İki kibrit kutusunu üst üste koyup kule yapar mı? ☐ DB
86. Altı ıslandığında size haber verir mi? ☐ SB-ÖB
87. Kavanozların, şişelerin kapaklarını açıp kapar mı? ☐ DB
88. Kapıyı açar mı? ☐ KM
89. Ufak ev işlerini yapar mı? Örnek verilebilir: "Bardağı mutfağa koyar mı? hırkasını kaldırır mı"? ☐ SB-ÖB
90. Müziğe uygun olarak ellerini çırpar mı? (Tempo tutar mı?) ☐ SB-ÖB
91. Bir elini öbür eline tercih eder mi? ☐ DB
92. İki kelimelik cümleler kurar mı? "Baba gitti", "elma ver" gibi, örnekler veriniz. ☐ DB
93. Kendi kendine kaşık çatal kullanarak yemek yer mi? (Yemeğinin çoğunu çatal kaşıkla yerse puan verilir.) ☐ SB-ÖB
94. Tehlikelerden kendini korur mu? Sıcak soba, kırık cam, bıçak, ateş gibi. ☐ DB
95. Arkadaşının ismini bilir mi? (ismini yazınız). ☐ DB
96. İsteklerini basit cümlelerle ifade eder mi? ☐ DB
97. Bir kutuyu alıp sanki arabasıymış gibi yürütür mü? ya da bir sopa parçasını at yerine koyar mı? ☐ DB
98. Ellerini yıkamayı bilir mi? ☐ SB-ÖB
99. "İlk önce mutfağa git, tabağı al, bana getir" gibi üç isteği birden yerine getirir mi? ☐ DB
100. Diğer çocuklarla (evcilik) oynar mı? ☐ SB-ÖB
101. Kendi başına merdivenden inip çıkar mı? (Büyüklerin inip çıktığı gibi) göstererek sorun. ☐ KM

DÜŞÜNCELER ve ÖNERİLER _____

DİL-BİLİŞSEL
İNCE MOTOR
KABA MOTOR
SOSYAL BECERİ ÖZBAKIM

GENEL GELİŞİM TOPLAMI ☐


PUANLAMA Evet 1
Hayır 0
Bilinmiyor B
DİL-BİLİŞSEL DB
İNCE MOTOR İM
KABA MOTOR KM
SOSYAL BECERİ ÖZBAKIM SB-ÖB
24 AYDAN 29 AY SONUNA KADAR
(24, 25, 26, 27, 28, 29. Aylar)
102. Elini, ağzını, gözünü, ayağını, burnunu gösterip "bu ne" derseniz isimlerini doğru olarak söyler mi? (Göstererek sorun)
103. Resimlere ya da Tv'ye bakarken tanıdığı şeylerin adını söyler mi?
104. Bardağa şişeden su doldurur mu?
105. Basit sorulara "evet, hayır" diyerek cevap verir mi?
106. Soru sorar mı? "baba nerede", "bu kim", "bu ne"? gibi.
107. Konuşması kolaylıkla anlaşılır mı?
108. Çişini tutup, söyleyebilir mi?
109. Topu başının üzerinden ileri doğru atar mı? (gösteriniz)
30 AYDAN 35 AY SONUNA KADAR
(30, 31, 32, 33, 34, 35. Aylar)
110. Düğmesini açar mı, açabilir mi?
111. Diğer çocukların kız ya da oğlan olduklarını bilir mi?
112. Kakasını tutup, söyleyebilir mi?
113. "Hangisi büyük" deyince daha büyük olanı gösterir mi? (Göstererek sorun)
114. Sevdiği, tercih ettiği arkadaşı var mı?
115. 2, 3 gün önceki olayları hatırlayıp anlatır mı? "hani çarşıya gitmiştik ya" gibi.
116. İsmin ne diye sorulunca ismini söyler mi?
117. "Bayram geliyor" veya "bir yere gideceğiz", diye heyecanlanır mı?
118. "Ekmeğin, simidin yarısını ver" deyince yarısını verebilir mi? "yarım"ın ne demek olduğunu bilir mi?
119. Siz konuşurken anlamadığı bir kelime olursa sorar mı? 'ne, demek' der mi?
120. Kutu, makarna gibi eşyaları oyuncak amacıyla kullanır mı?
36 AYDAN 47 AY SONUNA KADAR
(36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47. Aylar)
121. Düz bir çizgi çizer mi?
122. Bir iki düğmeyi ilikler mi?
123. "Hangisi uzun" diye sorulunca,uzun olanı gösterir mi? (Göstererek sorun)
DİL-BİLİŞSEL
İNCE MOTOR
KABA MOTOR
SOSYAL BECERİ ÖZBAKIM
DÜŞÜNCELER ve ÖNERİLER
GENEL GELİŞİM TOPLAMI

PUANLAMA Evet 1
Hayır 0
Bilinmiyor B

124. Tuvalete yardımsız gider mi? Kilodunu yardımsız indirip çeker mi?
125. Ayakkabılarını yardımsız giyer mi?
126. Ezbere televizyon reklamı, şiir, tekerleme söyler mi?
127. "Nasıl" kelimesini kullanarak soru sorar mı?
(Örnet isteyiniz)
128. Başka çocuklarla körebe, sek sek, saklambaç gibi oyunlar oynar mı?
129. Sek sek oynar mı? Tek ayağı üzerinde zıplar mı?
(Göstererek sorun)
130. Mahallede (köyde) veya evinizin bahçesinde tek başına dolaşır mı?
131. Yaşını bilir mi?
132. Yardımsız pantalonunu, kazağını giyer mi?
Kızlara: Yardımsız etekliğini, kazağını giyer mi?
133. Tek başına komşuya gidip istenileni alır mı?
134. Parmaklarını şaklatır mı? (gösteriniz)
135. "Eğer uslu durursam bana şeker verir misin?" gibi
eğerle başlayan cümleler kurar mı?

48 AYDAN 72 AY SONUNA KADAR
(48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66,67, 68, 69, 70, 71, 72. Aylar)

136. Birden ona kadar sayar mı?
137. Terliklerini doğru giyer mi? Sağ terliğini sağa, sol
terliğini sol ayağına giyer mi?
138. Rüyalarını anlatır mı?
139. Renkleri bilir mi? Renk adı verilerek sorulabilir.
140. Paraları tanır mı? Hangilerini? (Yuvarlak içine alını)
10, 20, 50 Krş., 1, 5, 10, 20, 50 TL. En az iki tanesini biliyorsa
1'i işaretleyiniz.

DÜŞÜNCELER ve ÖNERİLER

DİL-BİLİŞSEL DB
İNCE MOTOR İM
KABA MOTOR KM
SOSYAL BECERİ ÖZBAKIM SBÖB

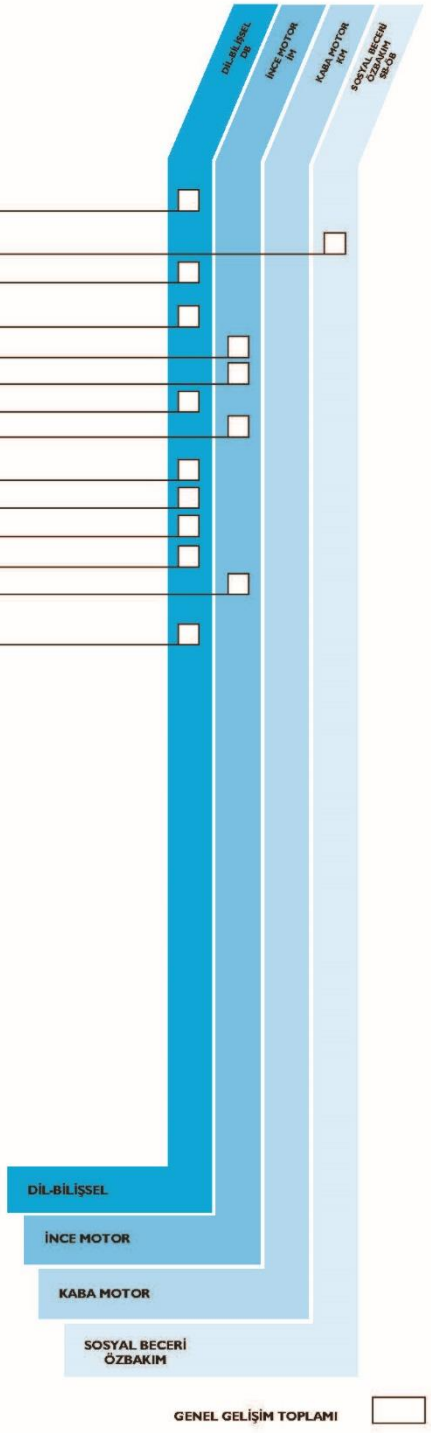
DİL-BİLİŞSEL
İNCE MOTOR
KABA MOTOR
SOSYAL BECERİ ÖZBAKIM

GENEL GELİŞİM TOPLAMI

PUANLAMA Evet 1
Hayır 0
Bilinmiyor B

141. Bir elde kaç parmak olduğunu bilir mi?
142. Yardımsız kendi kendine elbisesinin hepsini giyip çıkarır mı?
143. Tv'de sevdiği programın zamanını bilir mi?
144. "Bugün" "Yarın" "Dün" gibi kelimeleri doğru ve yerinde kullanır mı?
145. Makasla gazeteden, dergiden resim keser mi?
146. Bakarak bir kaç kelime yazar mı?
147. 7'den sonra hangi sayının geldiğini bilir mi?
148. 1'den 9'a kadar sayıları yazar mı?
149. Ekmek, simit gibi yiyeceklerin kaç para olduğunu bilir mi?
150. Birer birer yüze kadar sayar mı?
151. Haftanın günlerini sırası ile bilir mi?
152. Basit toplama işlemleri yapar mı? 2,2 daha kaç eder gibi.
153. Adını yazar mı?
154. Adresini bilir mi? Köydeyse: Köyün, kasabanın adını bilir mi? Şehirdeyse: Mahallenin, sokağın adını bilir mi?

DÜŞÜNCELER ve ÖNERİLER



Çocuğun Gelişim Öyküsü:

Anne baba akrabalığı — Var ☐ Yok ☐

Doğumla İlgili Bilgiler

Doğum Zamanı — Normal ☐ Erken ☐

Erken doğum ise kaç aylık olduğunu belirtiniz _____

Doğum ağırlığı

2500 gr'dan az ☐ 2500 gr'dan çok ☐

Doğum sonrası Bilgiler

- Mor doğum ☐
- Kan değişimi ☐
- Uzun süreli Sarılık (süresini sorunuz) ☐
- Ağır Ateşli Hastalık ☐
- Havale ☐

Geçirilmiş önemli kaza (belirtiniz) _____

Düşme, Yanma, Zehirlenme _____

Genel Gözlemler _____

_____

_____

Verilen Bilginin Güvenirliği (bilgi verenle ilgili izleniminizi işareleyiniz):

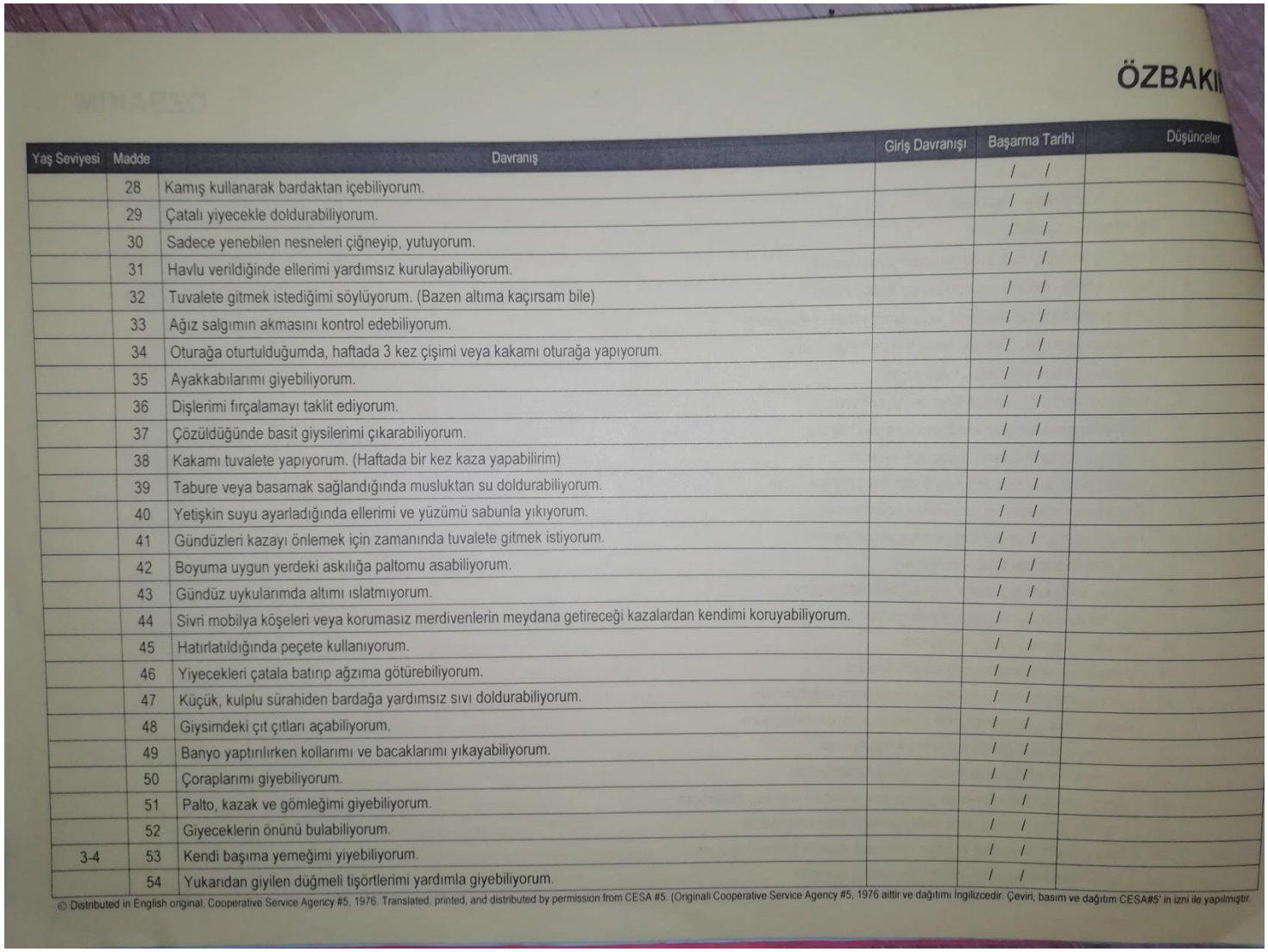
1	2	3
Hiç güvenilmez	Orta derecede güvenilir	Çok güvenilir

EK 5: Portage Kontrol Listesi (Örnek Sayfalar)

ÖZBAKIM

Kaba		Davranış	Giriş Davranışı	Başarma Tarihi	Düşünceler
	1	Sıvıları emer ve yutarım.		/ /	
	2	Ezilmiş, sulu gıdaları yiyebiliyorum.		/ /	
	3	Biberonuma uzanabiliyorum.		/ /	
	4	Yetişkinin yedirdiği süzülmüş besinleri yiyebiliyorum.		/ /	
	5	Sıvıları içerken biberonumu yardımsız tutabiliyorum.		/ /	
	6	Biberonumu ağzıma götürerek veya iterek yönlendirebiliyorum.		/ /	
	7	Yetişkinin yedirdiği ezilmiş ev yemeklerinden yiyebiliyorum.		/ /	
	8	Yetişkinin tuttuğu bardaktan içebiliyorum.		/ /	
	9	Yetişkinin yedirdiği yarı katı besinleri yiyebiliyorum.		/ /	
	10	Parmaklarımı kullanarak kendi kendime yiyebiliyorum.		/ /	
	11	İki elimi kullanarak bardağı tutup içebiliyorum.		/ /	
	12	Yardım edilirse yemek dolu kaşığı ağzıma götürebiliyorum.		/ /	
	13	Giydirilirken kollarımı ve bacaklarımı açabiliyorum.		/ /	
1-2	14	Kendi başıma, ev yemeklerini kaşıkla yiyebiliyorum.		/ /	
	15	Tek elim ile bardağı tutup içebiliyorum.		/ /	
	16	Ellerimi suya sokup yüzüme sürmeyi taklit edebiliyorum.		/ /	
	17	Beş dakika süre ile otururakta oturabiliyorum.		/ /	
	18	Şapkamı başıma koyup çıkarıyorum.		/ /	
	19	Çoraplarımı ayağımdan çekip çıkarabiliyorum.		/ /	
	20	Kollu giysilere kollarımı, pantolona bacaklarımı sokabiliyorum.		/ /	
	21	Bağları çözülüp gevşetildiğinde ayakkabılarımı çıkarabiliyorum.		/ /	
	22	Düğmeleri çözüldüğünde paltomu çıkarabiliyorum.		/ /	
	23	Düğmeleri çözüldüğünde pantolonumu çıkarabiliyorum.		/ /	
	24	Geniş fermuarı (alt kısmını takıp çıkarmak olmadan) açıp kapatabiliyorum.		/ /	
	25	Tuvalete gitme isteğimi sözle veya hareketle ifade edebiliyorum.		/ /	
2-3	26	Biraz döksem de bardak ve kaşık kullanarak kendimi besleyebiliyorum.		/ /	
	27	Yetişkinden havluyu alıp, ellerimi ve yüzümü siliyorum.		/ /	

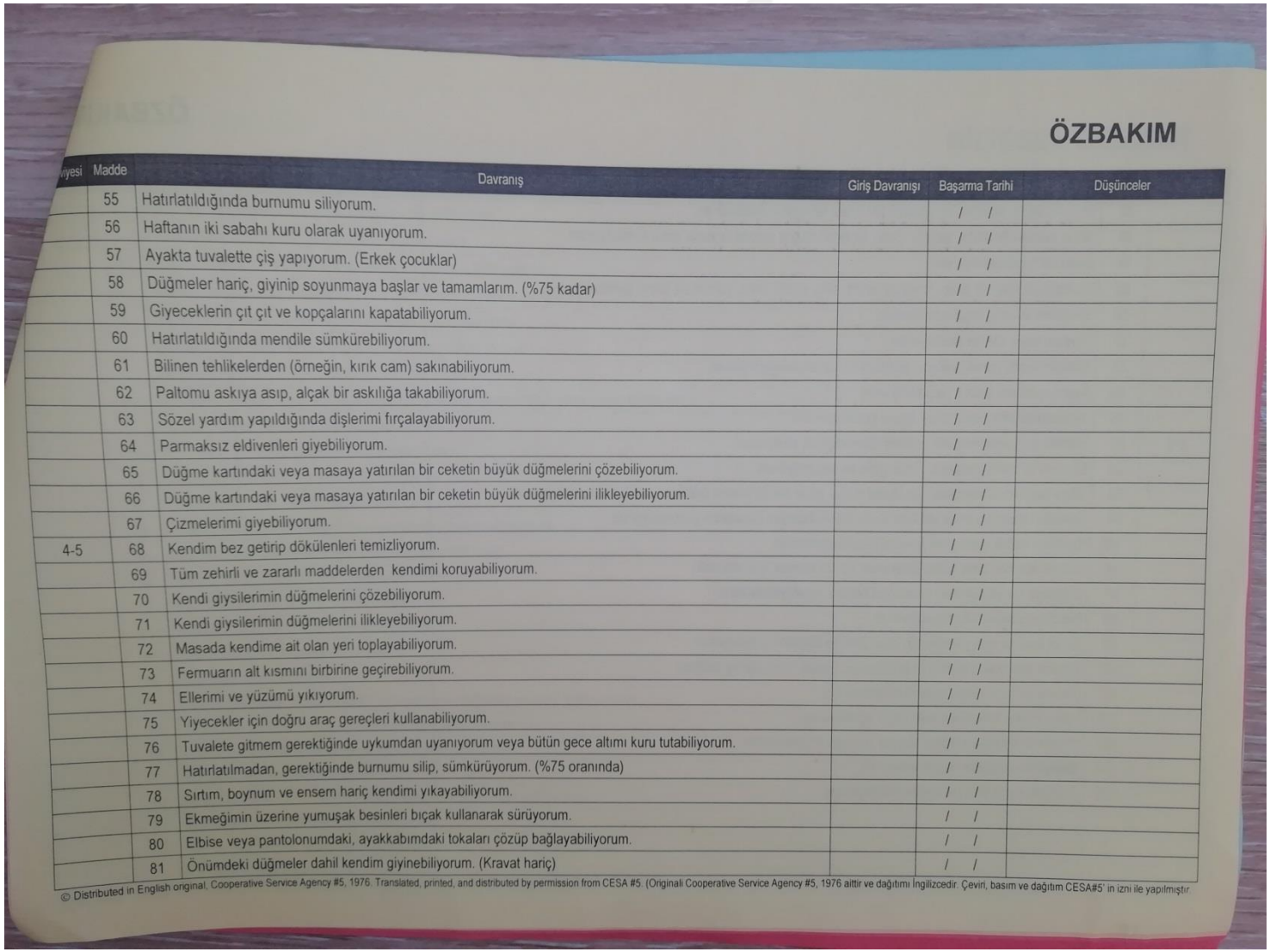
© Distributed in English original, Cooperative Service Agency #5, 1976. Translated, printed, and distributed by permission from CESA #5. (Original Cooperative Service Agency #5, 1976 alttır ve dağıtımı İngilizcedir. Çeviri, basım ve dağıtım CESA#5' in izni ile yapılmıştır.



ÖZBAKI

Yaş Seviyesi	Madde	Davranış	Giriş Davranışı	Başarma Tarihi	Düşünceler
	28	Kamış kullanarak bardaktan içebiliyorum.		/ /	
	29	Çatalı yiyecekle doldurabiliyorum.		/ /	
	30	Sadece yenebilen nesneleri çiğneyip, yutuyorum.		/ /	
	31	Havlu verildiğinde ellerimi yardımsız kurulayabiliyorum.		/ /	
	32	Tuvalete gitmek istediğimi söylüyorum. (Bazen altıma kaçırsam bile)		/ /	
	33	Ağız salgımın akmasını kontrol edebiliyorum.		/ /	
	34	Oturağa oturtulduğumda, haftada 3 kez çişimi veya kakamı oturağa yapıyorum.		/ /	
	35	Ayakkabılarımı giyebiliyorum.		/ /	
	36	Dişlerimi fırçalamayı taklit ediyorum.		/ /	
	37	Çözüldüğünde basit giysilerimi çıkarabiliyorum.		/ /	
	38	Kakamı tuvalete yapıyorum. (Haftada bir kez kaza yapabilirim)		/ /	
	39	Tabure veya basamak sağlandığında musluktan su doldurabiliyorum.		/ /	
	40	Yetişkin suyu ayarladığında ellerimi ve yüzümü sabunla yıkıyorum.		/ /	
	41	Gündüzleri kazayı önlemek için zamanında tuvalete gitmek istiyorum.		/ /	
	42	Boyuma uygun yerdeki askılığa paltomu asabiliyorum.		/ /	
	43	Gündüz uykularımda altımı ıslatmıyorum.		/ /	
	44	Sivri mobilya köşeleri veya korumasız merdivenlerin meydana getireceği kazalardan kendimi koruyabiliyorum.		/ /	
	45	Hatırlatıldığında peçete kullanıyorum.		/ /	
	46	Yiyecekleri çatala batırıp ağzıma götürebiliyorum.		/ /	
	47	Küçük, kulplu sürahiden bardağa yardımsız sıvı doldurabiliyorum.		/ /	
	48	Giysimdeki çıt çıtları açabiliyorum.		/ /	
	49	Banyo yaptırılırken kollarımı ve bacaklarımı yıkayabiliyorum.		/ /	
	50	Çoraplarımı giyebiliyorum.		/ /	
	51	Palto, kazak ve gömleğimi giyebiliyorum.		/ /	
	52	Giyeceklerin önünü bulabiliyorum.		/ /	
3-4	53	Kendi başıma yemeğimi yiyebiliyorum.		/ /	
	54	Yukarıdan giyilen düğmeli tişörtlerimi yardımla giyebiliyorum.		/ /	

© Distributed in English original, Cooperative Service Agency #5, 1976. Translated, printed, and distributed by permission from CESA #5. (Originali Cooperative Service Agency #5, 1976 aittir ve dağıtımı İngilizcedir. Çeviri, basım ve dağıtım CESA#5' in izni ile yapılmıştır.



ÖZBAKIM

Düzeyi	Madde	Davranış	Giriş Davranışı	Başarma Tarihi	Düşünceler
	55	Hatırlatıldığında burnumu siliyorum.		/ /	
	56	Haftanın iki sabahı kuru olarak uyanıyorum.		/ /	
	57	Ayakta tuvalette çiş yapıyorum. (Erkek çocuklar)		/ /	
	58	Düğmeler hariç, giyinip soyunmaya başlar ve tamamlarım. (%75 kadar)		/ /	
	59	Giyeceklerin çıt çıt ve kopçalarını kapatabiliyorum.		/ /	
	60	Hatırlatıldığında mendile sümkürebiliyorum.		/ /	
	61	Bilinen tehlikelerden (örneğin, kırık cam) sakınabiliyorum.		/ /	
	62	Paltomu askıya asıp, alçak bir askılığa takabiliyorum.		/ /	
	63	Sözel yardım yapıldığında dişlerimi fırçalayabiliyorum.		/ /	
	64	Parmaksız eldivenleri giyebiliyorum.		/ /	
	65	Düğme kartındaki veya masaya yatırılan bir ceketin büyük düğmelerini çözebiliyorum.		/ /	
	66	Düğme kartındaki veya masaya yatırılan bir ceketin büyük düğmelerini ilikleyebiliyorum.		/ /	
	67	Çizmelerimi giyebiliyorum.		/ /	
4-5	68	Kendim bez getirip dökülenleri temizliyorum.		/ /	
	69	Tüm zehirli ve zararlı maddelerden kendimi koruyabiliyorum.		/ /	
	70	Kendi giysilerimin düğmelerini çözebiliyorum.		/ /	
	71	Kendi giysilerimin düğmelerini ilikleyebiliyorum.		/ /	
	72	Masada kendime ait olan yeri toplayabiliyorum.		/ /	
	73	Fermuarın alt kısmını birbirine geçirebiliyorum.		/ /	
	74	Ellerimi ve yüzümü yıkıyorum.		/ /	
	75	Yiyecekler için doğru araç gereçleri kullanabiliyorum.		/ /	
	76	Tuvalete gitmem gerektiğinde uykumdan uyanıyorum veya bütün gece altımı kuru tutabiliyorum.		/ /	
	77	Hatırlatılmadan, gerektiğinde burnumu silip, sümkürüyorum. (%75 oranında)		/ /	
	78	Sırtım, boynum ve ensem hariç kendimi yıkayabiliyorum.		/ /	
	79	Ekmeğimin üzerine yumuşak besinleri bıçak kullanarak sürüyorum.		/ /	
	80	Elbise veya pantolonumdaki, ayakkabımdaki tokaları çözüp bağlayabiliyorum.		/ /	
	81	Önümdeki düğmeler dahil kendim giyinebiliyorum. (Kravat hariç)		/ /	

© Distributed in English original, Cooperative Service Agency #5, 1976. Translated, printed, and distributed by permission from CESA #5. (Originali Cooperative Service Agency #5, 1976 aittir ve dağıtımı İngilizcedir. Çeviri, basım ve dağıtım CESA#5' in izni ile yapılmıştır.

Ek 6: Portage Haftalık Ev Eğitim Programı
(Örnek)

PORTAGE ERKEN EĞİTİM PROGRAMI
HAFTALIK EV PROGRAMI

	Pazartesi	**Salı**	**Çarşamba**	**Perşembe**	**Cuma**	**Cumartesi**	**Pazar**
Sabah	El yıkama (öğretim+video çekimi)	El yıkama (öğretim+video çekimi)	El yıkama (öğretim+video çekimi)	El yıkama (öğretim+video çekimi)	El yıkama (öğretim+video çekimi)	El yıkama (öğretim+video çekimi)	El yıkama (öğretim+video çekimi)
	Deniz hayvanları oyunu (Çocuk odasında 30 dk)	Deniz hayvanları oyunu (Çocuk odasında 30 dk)	Deniz hayvanları oyunu (Çocuk odasında 30 dk)	Deniz hayvanları oyunu (Çocuk odasında 30 dk)	Deniz hayvanları oyunu (Çocuk odasında 30 dk)	Deniz hayvanları oyunu (Çocuk odasında 30 dk)	Deniz hayvanları oyunu (Çocuk odasında 30 dk)
	Çatal ile yemek yeme (performans alımı+video çekimi)	Çatal ile yemek yeme (performans alımı+video çekimi)	Çatal ile yemek yeme (performans alımı+video çekimi)	Çatal ile yemek yeme (performans alımı+video çekimi)	Çatal ile yemek yeme (performans alımı+video çekimi)	Çatal ile yemek yeme (performans alımı+video çekimi)	Çatal ile yemek yeme (performans alımı+video çekimi)
	Sepete nesne atma yarışı (Çocuk odasında 30 dk)	Sepete nesne atma yarışı (Çocuk odasında 30 dk)	Sepete nesne atma yarışı (Çocuk odasında 30 dk)	Sepete nesne atma yarışı (Çocuk odasında 30 dk)	Sepete nesne atma yarışı (Çocuk odasında 30 dk)	Sepete nesne atma yarışı (Çocuk odasında 30 dk)	Sepete nesne atma yarışı (Çocuk odasında 30 dk)
	Fermuarlı ceket giyme (performans alımı+video çekimi)	Fermuarlı ceket giyme (performans alımı+video çekimi)	Fermuarlı ceket giyme (performans alımı+video çekimi)	Fermuarlı ceket giyme (performans alımı+video çekimi)	Fermuarlı ceket giyme (performans alımı+video çekimi)	Fermuarlı ceket giyme (performans alımı+video çekimi)	Fermuarlı ceket giyme (performans alımı+video çekimi)
	Serbest zaman (30 dk)	Serbest zaman (30 dk)	Serbest zaman (30 dk)	Serbest zaman (30 dk)	Serbest zaman (30 dk)	Serbest zaman (30 dk)	Serbest zaman (30 dk)

	Pazartesi	**Salı**	**Çarşamba**	**Perşembe**	**Cuma**	**Cumartesi**	**Pazar**
Akşam	El yıkama (öğretim+video çekimi)	El yıkama (öğretim+video çekimi)	El yıkama (öğretim+video çekimi)	El yıkama (öğretim+video çekimi)	El yıkama (öğretim+video çekimi)	El yıkama (öğretim+video çekimi)	El yıkama (öğretim+video çekimi)
	Lego ile inşa etme oyunu (Çocuk odasında 30 dk)	Lego ile inşa etme oyunu (Çocuk odasında 30 dk)	Lego ile inşa etme oyunu (Çocuk odasında 30 dk)	Lego ile inşa etme oyunu (Çocuk odasında 30 dk)	Lego ile inşa etme oyunu (Çocuk odasında 30 dk)	Lego ile inşa etme oyunu (Çocuk odasında 30 dk)	Lego ile inşa etme oyunu (Çocuk odasında 30 dk)
	Çatal ile yemek yeme (performans alımı+video çekimi)	Çatal ile yemek yeme (performans alımı+video çekimi)	Çatal ile yemek yeme (performans alımı+video çekimi)	Çatal ile yemek yeme (performans alımı+video çekimi)	Çatal ile yemek yeme (performans alımı+video çekimi)	Çatal ile yemek yeme (performans alımı+video çekimi)	Çatal ile yemek yeme (performans alımı+video çekimi)
	6 parçalı puzzle (çocuk odasında 20 dk)	6 parçalı puzzle (çocuk odasında 20 dk)	6 parçalı puzzle (çocuk odasında 20 dk)	6 parçalı puzzle (çocuk odasında 20 dk)	6 parçalı puzzle (çocuk odasında 20 dk)	6 parçalı puzzle (çocuk odasında 20 dk)	6 parçalı puzzle (çocuk odasında 20 dk)
	Fermuarlı ceket giyme (performans alımı+video çekimi)	Fermuarlı ceket giyme (performans alımı+video çekimi)	Fermuarlı ceket giyme (performans alımı+video çekimi)	Fermuarlı ceket giyme (performans alımı+video çekimi)	Fermuarlı ceket giyme (performans alımı+video çekimi)	Fermuarlı ceket giyme (performans alımı+video çekimi)	Fermuarlı ceket giyme (performans alımı+video çekimi)
	Serbest zaman (30 dk)	Serbest zaman (30 dk)	Serbest zaman (30 dk)	Serbest zaman (30 dk)	Serbest zaman (30 dk)	Serbest zaman (30 dk)	Serbest zaman (30 dk)

EK 7: Portage Haftalık Ev Eğitim Planları

PORTAGE ERKEN EĞİTİM PROGRAMI
EV EĞİTİM PLANI 1

Öğrencinin kod adı: Ç **Program numarası:** 1
Öğretilecek aşama: Öğrenci, el yıkama becerisi kazanımı için lavaboya gidip, ellerini beceri analizinde yer alan aşamalara uygun bir şekilde yıkamayı dener. **Tarih:** …/…/2021
Uygulama: **Varılması hedeflenen aşama:** Ö.74 Ellerimi yıkıyorum.
Ortam: Amerikan mutfak/Açık mutfak
Araç-gereçler: Öğrencinin mutfaktaki lavaboya ulaşabilmesi için tabure, sıvı sabun ile el yıkama davranışı öğretimi için hazırlanan video, telefon, lavabo, sıvı sabun, havlu, motivasyonu arttırmak için pekiştireç.
Öğretim Planı:

Öğretim: Öğrenci ile lavaboya gidilir ve öğrenciye 'sıvı sabun ile ellerini yıka' yönergesi verilir, öğrenci 5 saniye içerisinde lavaboya yönelir ve beceri analizinde yer alan; Lavabonun karşısına geçer, musluğu ılık tarafa getirir, musluğu açar, ellerini musluğun altında birleştirir, ellerini musluğun altında tutarak su ile ıslatır, sıvı sabunu sağ eline alır, sıvı sabunu sol elinin içine döker, sıvı sabun ile ellerinin içini yıkar, sıvı sabun ile ellerinin dışını yıkar, sıvı sabun ile tırnak aralarını ovalar, avucunu açar, musluğun altında ellerinin içini su ile durular, musluğun altında ellerinin dışını su ile durular, musluğun altında tırnak aralarını su ile durular, musluğu kapatır, havluyu alır, ellerini havlu ile kurular, havluyu askıya asar aşamalarını sırası ile gerçekleştirerek bağımsız bir şekilde ellerini yıkar. Ölçüt: 3 oturum art arda %80 ve üzeri.

Öğretim Yöntemi: Aşamalı Yardım ile Öğretim + Video Model ile Öğretim

Motivasyon sistemi: Öğrencinin başarılı olduğu her bir basamak için sosyal pekiştireç (başını öpme, sırtını sıvazlama gibi) ve sözel pekiştireç (harikasın, bravo gibi) sunulur, en son aşamadan sonra etkinlik pekiştireci ile (kukuli yapboz) ayrımlı pekiştirme yapılır.

Ölçüt:
Beceri tabanı: %0
Beceri tavanı: Uygulama oturumlarında 3 oturum art arda %80 ve üzeri.

Sıvı Sabun ile El Yıkama														
1. Lavabonun karşısına geçer.														
2. Musluğu ılık tarafa getirir.														
3. Musluğu açar.														
4. Ellerini musluğun altında birleştirir.														
5. Ellerini musluğun altında tutarak su ile ıslatır.														
6. Sıvı sabunu sağ eline alır.														
7. Sıvı sabunu sol elinin içine döker.														
8. Sıvı sabun ile ellerinin içini yıkar.														
9. Sıvı sabun ile ellerinin dışını yıkar.														
10. Sıvı sabun ile tırnak aralarını ovalar.														
11. Avucunu açar.														
12. Musluğun altında ellerinin içini su ile durular.														
13. Musluğun altında ellerinin dışını su ile durular.														
14. Musluğun altında tırnak aralarını su ile durular.														
15. Musluğu kapatır.														
16. Havluyu alır.														
17. Ellerini havlu ile kurular.														
18. Havluyu askıya asar.														

Veri Toplama:
+: Bağımsız yapılan aşama,
V: İpucu (yardımla) yapılan aşama,
Boş kutucuk: Yapılamayan aşama anlamına gelir.

PORTAGE ERKEN EĞİTİM PROGRAMI
EV EĞİTİM PLANI 2

Öğrencinin kod adı: Ç **Program numarası:** 2
Öğretilecek aşama: Öğrenci, çatal ile yemek yeme becerisi kazanımı için çatal ile yemek yeme beceri analizinde yer alan aşamalara uygun bir şekilde yemeğini yemeyi dener. **Tarih:** …/…/2021
Uygulama: **Varılması hedeflenen aşama:** Ö.46 Çatalı yiyeceklere batırıp ağzıma götürebiliyorum.
Ortam: Amerikan mutfak/Açık mutfak
Araç-gereçler: Öğrencinin çatal ile yemek yemesi için masa, sandalye, bir tabak yemek, bir adet çatal, çatal ile yemek yeme davranışı öğretimi için hazırlanan video, telefon, motivasyonu arttırmak için pekiştireç.
Öğretim Planı:

Öğretim: Öğrenci ile Amerikan mutfağa/Açık mutfağa gidilir ve öğrenciye 'yemeğini ye' yönergesi verilir, öğrenci 5 saniye içerisinde yemek masasının karşısındaki sandalyeye yönelir ve beceri analizinde yer alan;Yemek masasının karşısındaki sandalyeye oturur, sağ elini tabağın yanındaki çatala uzatır, sağ elinin başparmağı, işaret parmağı ve orta parmağı arasına gelecek şekilde çatalı tutar, çatalı tabağın içindeki yiyeceğe batırır, yiyecek batırılmış olan çatalı ağzına götürür, yiyeceği ağzında 5 saniye boyunca çiğner, ağzında küçülen yiyeceği yutar, çatalı tabağın yanına koyar aşamalarını sırası ile gerçekleştirerek bağımsız bir şekilde çatal ile yemeğini yer. Ölçüt: 3 oturum art arda %80 ve üzeri.

Öğretim Yöntemi: Aşamalı Yardım ile Öğretim + Video Model ile Öğretim

Motivasyon sistemi: Öğrencinin başarılı olduğu her bir basamak için sosyal pekiştireç (başını okşama, sırtını sıvazlama gibi) ve sözel pekiştireç (harikasın, bravo gibi) sunulur, en son aşamadan sonra etkinlik pekiştireci ile (kukuli yapboz) ayrımlı pekiştirme yapılır.

Ölçüt:
Beceri tabanı: %13
Beceri tavanı: Uygulama oturumlarında 3 oturum art arda %80 ve üzeri.

Çatal ile Yemek Yeme														
1. Yemek masasının karşısındaki sandalyeye oturur.														
2. Sağ elini tabağın yanındaki çatala uzatır.														
3. Sağ elinin başparmağı, işaret parmağı ve orta parmağı arasına gelecek şekilde çatalı tutar.														
4. Çatalı tabağın içindeki yiyeceğe batırır.														
5. Yiyecek batırılmış olan çatalı ağzına götürür.														
6. Yiyeceği ağzında 5 saniye boyunca çiğner.														
7. Ağzında küçülen yiyeceği yutar.														
8. Çatalı tabağın yanına koyar.														

Veri Toplama:

+: Bağımsız yapılan aşama,

V: İpucu (yardımla) yapılan aşama,

Boş kutucuk: Yapılamayan aşama anlamına gelir.

PORTAGE ERKEN EĞİTİM PROGRAMI
EV EĞİTİM PLANI 3

Öğrencinin kod adı: Ç **Program numarası:** 3
Öğretilecek aşama: Öğrenci, fermuarlı ceket giyme becerisi kazanımı için fermuarlı ceket giyme beceri analizinde yer alan aşamalara uygun bir şekilde ceketini giymeyi dener. **Tarih:** ../../2021
Uygulama: **Varılması hedeflenen aşama:** Ö.51 Ceketimi giyebiliyorum.
Ortam: Amerikan mutfak/Açık mutfak
Araç-gereçler: Öğrencinin fermuarlı ceketini giymesi için fermuarlı ceket, fermuarlı ceket giyme davranışı öğretimi için hazırlanan video, telefon, motivasyonu arttırmak için pekiştireç.

Öğretim Planı:

Öğretim: Öğrenci ile Amerikan mutfağa/Açık mutfağa gidilir ve öğrenciye 'ceketini giy' yönergesi verilir, öğrenci 5 saniye içerisinde mutfaktaki komidinin üzerinde bulunan ceketine yönelir ve beceri analizinde yer alan; Ceketi dış yüzü kendisine gelecek şekilde omuzlarından iki eli ile tutar, ceketi omuzlarından tutmaya devam ederek iki eli ile yukarıdan sırtına serer, sağ kolunu ceketin sağ kolundan geçirir, sol kolunu ceketin sol kolundan geçirir, sağ eli ile ceketin sağ alt ucundan tutar, sol eli ile ceketin sol alt ucundan tutar, sağdaki fermuar ucunu soldaki fermuar ucuna geçirir, sağ eli ile fermuarı tutar, sol eli ile ceketin alt ön ucundan tutar, sağ eli fermuarı boğaz hizasına kadar çeker aşamalarını sırası ile bağımsız bir şekilde gerçekleştirerek fermuarlı ceketini giyer. Ölçüt: 3 oturum art arda %80 ve üzeri.

Öğretim Yöntemi: Aşamalı Yardım ile Öğretim + Video Model ile Öğretim

Motivasyon sistemi: Öğrencinin başarılı olduğu her bir basamak için sosyal pekiştireç (başını okşama, sırtını sıvazlama gibi) ve sözel pekiştireç (harikasın, bravo gibi) sunulur, en son aşamadan sonra etkinlik pekiştireci ile (resimli kartlar) ayrımlı pekiştirme yapılır.

Ölçüt:
Beceri tabanı: %0
Beceri tavanı: Uygulama oturumlarında 3 oturum art arda %80 ve üzeri.

Fermuarlı Ceket Giyme														
1. Ceketi dış yüzü kendisine gelecek şekilde omuzlarından iki eli ile tutar.														
2. Ceketi omuzlarından tutmaya devam ederek iki eli ile yukarıdan sırtına serer.														
3. Sağ kolunu ceketin sağ kolundan geçirir.														
4. Sol kolunu ceketin sol kolundan geçirir.														
5. Sağ eli ile ceketin sağ alt ucundan tutar.														
6. Sol eli ile ceketin sol alt ucundan tutar.														
7. Sağdaki fermuar ucunu soldaki fermuar ucuna geçirir.														
8. Sağ eli ile fermuarı tutar.														
9. Sol eli ile ceketin alt ön ucundan tutar.														
10. Sağ eli fermuarı boğaz hizasına kadar çeker.														

Veri Toplama:
+: Bağımsız yapılan aşama,
V: İpucu (yardımla) yapılan aşama,
Boş kutucuk: Yapılamayan aşama anlamına gelir.

EK 8: Video Analiz Formları

Video Analiz Formu 1
Sıvı Sabun ile El Yıkama

	Hayır (0)	**Evet (1)**
1. Çocuğa yönerge vermeden önce dizlerini kırarak onunla aynı hizaya geliyor.		
2. Çocuğa yönerge verirken göz temasını sağlıyor.		
3. Çocuğa doğru bir ifade ile yönerge veriyor (hadi elini yıka).		
4. Uygulama sırasında öğretim yöntemi gereği doğru bir pozisyonda (aşamalı yardım ile öğretim + video model ile öğretim için çocuğun hemen arkasında) duruyor.		
5. Uygulama sırasında çocuğa yönerge vermiyor.		
6. Uygulama sırasında fiziksel yardımı gereken zamanda (çocuk 5 saniye içerisinde yönelmediğinde) uyguluyor.		
7. Uygulama sırasında fiziksel yardımın süresini (2-3 saniye kadar) ayarlıyor.		
8. Uygulama sırasında fiziksel yardımı doğru zamanda geri çekiyor.		
9.Uygulama sırasında çocuğun bağımsız gerçekleştirdiği basamaklar için sosyal pekiştireç (saçını okşama, sırtını sıvazlama gibi) sunuyor.		
10.Uygulama sırasında çocuğun bağımsız gerçekleştirdiği basamaklar için sözel pekiştireç (harikasın, bravo, tebrikler gibi) sunuyor.		
11. Uygulama sırasında çocuğa sözel pekiştireçleri sunarken sesinin tonunu çocuk için eğlenceli hale gelecek şekilde ayarlıyor.		
12. Ayrımlı pekiştireci (etkinliğe özgü sunulan pekiştireç) çocuğa doğru zamanda sunuyor.		
Toplam		
***Düz puanlama yapılmaktadır.		

Video Analiz Formu 2
Çatal ile Yemek Yeme

	Hayır (0)	**Evet (1)**
1. Çocuğun sandalyeye güvenli bir şekilde oturduğundan (ucuna değil, arkasına yaslanarak) emin oluyor.		
2. Çocuğa yönerge vermesi için telefonu göz hizasına uygun bir yere yerleştiriyor.		
3. Uygulama sırasında öğretim yöntemi gereği doğru bir pozisyonda (aşamalı yardım ile öğretim + video model ile öğretim için çocuğun hemen arkasında) duruyor.		
4. Uygulama sırasında çocuğa yönerge vermiyor.		
5. Uygulama sırasında fiziksel yardımı gereken zamanda (çocuk 5 saniye içerisinde yönelmediğinde) uyguluyor.		
6. Uygulama sırasında fiziksel yardımın süresini (2-3 saniye kadar) ayarlıyor.		
7. Uygulama sırasında fiziksel yardımı doğru zamanda geri çekiyor.		
8.Uygulama sırasında çocuğun bağımsız gerçekleştirdiği basamaklar için sosyal pekiştireç (saçını okşama, sırtını sıvazlama gibi) sunuyor.		
9.Uygulama sırasında çocuğun bağımsız gerçekleştirdiği basamaklar için sözel pekiştireç (harikasın, bravo, tebrikler gibi) sunuyor.		
10. Uygulama sırasında çocuğa sözel pekiştireçleri sunarken sesinin tonunu çocuk için eğlenceli hale gelecek şekilde ayarlıyor.		
11. Ayrımlı pekiştireci (etkinliğe özgü sunulan pekiştireç) çocuğa doğru zamanda sunuyor.		
Toplam		
*****Düz puanlama yapılmaktadır.		

Video Analiz Formu 3
Fermuarlı Ceket Giyme

	Hayır (0)	**Evet (1)**
1. Çocuğa yönerge vermesi için telefonu göz hizasına uygun bir yere yerleştiriyor.		
2. Uygulama sırasında öğretim yöntemi gereği doğru bir pozisyonda (aşamalı yardım ile öğretim + video model ile öğretim için çocuğun hemen arkasında) duruyor.		
3. Uygulama sırasında çocuğa yönerge vermiyor.		
4. Uygulama sırasında fiziksel yardımı gereken zamanda (çocuk 5 saniye içerisinde yönelmediğinde) uyguluyor.		
5. Uygulama sırasında fiziksel yardımın süresini (2-3 saniye kadar) ayarlıyor.		
6. Uygulama sırasında fiziksel yardımı doğru zamanda geri çekiyor.		
7.Uygulama sırasında çocuğun bağımsız gerçekleştirdiği basamaklar için sosyal pekiştireç (saçını okşama, sırtını sıvazlama gibi) sunuyor.		
8.Uygulama sırasında çocuğun bağımsız gerçekleştirdiği basamaklar için sözel pekiştireç (harikasın, bravo, tebrikler gibi) sunuyor.		
9. Uygulama sırasında çocuğa sözel pekiştireçleri sunarken sesinin tonunu çocuk için eğlenceli hale gelecek şekilde ayarlıyor.		
10. Ayrımlı pekiştireci (etkinliğe özgü sunulan pekiştireç) çocuğa doğru zamanda sunuyor.		
Toplam		
***Düz puanlama yapılmaktadır.		

EK 9: Portage Uygulayıcı Sertifikası



TEMEL PORTAGE EĞİTİMİ

Sayın KEVSER KILIÇ

13-14 Mart 2021 tarihlerinde düzenlenen ***Temel Portage Eğitimi*** programını başarıyla tamamlamıştır. Katılımcı edindiği bilgileri, Portage Öğretim Teknoloji'sinde belirlenen standartlara uygun olarak ve Eğitim Programına bağlı kalarak kullanmaya yeterlidir.

Veriliş Tarihi
14 MART 2021

Dr. Ender (Uzundemir) Marangoz
Çocuk Gelişimi ve Özel Eğitim Uzmanı