

# Otizm ve Görme Bozuklukları

## Autism And Visual Impairment - Making Sense

Fiona Boyce ve Fiona Hammond

Otizm ve Görme Bozuklukları Araştırmaları Konferansı, Mart 1996

- I. 1.Giriş
- II. 2.Saçmalama?
- III. 3.Anlamli Olma
- IV. 4.Anlamli Olmaya Başlamak
- V. 5.Otizm ve Görme Bozuklukları- Ne Demek İstiyoruz?
- VI. 6.Öğrenme Ve İletişim Kurmayı Etkileyen Faktörler
- VII. 7.Öğrenme ve İletişim Kurma İle İlgili Zorluklar
- VIII. 8.Müdahale – Öğrenme Ortamı
- IX. 9.Görme Engelli Çocuğun Dünyasını Anlamlandırmasına Yardımcı Olmak
- X. 10.Sonuçlar ve Ek Yorumlar
- XI. 11.Referanslar
- XII. 12.Biyografik Detaylar

Biz farklı gruplarla çalışan iki konuşma ve dil terapistiyiz: **Fiona Boyce** görme bozukluğu olmayan ancak “yaygın iletişim zorlukları” veya otistik tabiatı olan zorluklara sahip çocuklarla; **Fiona Hammond** ise görme engelli veya kısmi görme bozukluklarına sahip olan ve aynı zamanda iletişim zorlukları yaşayan çocuklarla çalışıyor. İkimiz de eğitim ortamında ve birçok farklı disiplinin bir arada kullanıldığı takımlarla beraber çalışıyoruz.

Farklı alanlarda yaptığımız çalışmalar hakkında tartışırken, görme bozukluğu yaşayan birçok çocuğun sözel ve sözel olmayan davranışlarının, görme bozukluğu yaşamayan çocuklarda görülen ve genellikle bu çocuklara otizm teşhisi konulmasına neden olan davranışlara önemli derecede benzerlik gösterdiğini ortaya çıkardık. Bu bulgu daha önce yapılan çalışmalar tarafından da desteklenmektedir (Fraiberg 1977, Gense ve Gense 1994). Görme engelli çocuklarda görülen bu tarz davranışlar genellikle “otistik benzeri” veya “otistik eğilimler” şeklinde tanımlanır. (Okuyucuların genel olarak “otistik” şeklinde nitelenen davranış tipleri ve davranış örgülerine aşina olduğu farz edilmiştir).

Bu çalışma bu iki farklı grubu kısaca inceliyor ve görme engelli çocukların neden otistik tabiatlı davranışlar sergilemeye eğilimi olduğunu açıklamaya çalışıyor. Bu iki gruba olan yaklaşımlarımızda birçok benzerlik bulunduğunu tespit ettik. Görme engelli ve otistik benzeri davranışlar sergileyen çocuklar için uygun bir öğrenme ve iletişim ortamı dizaynı oluşturuldu. Buna ek olarak, erken yaşlardaki tüm görme engelli çocukların bu tarz bir yaklaşımdan faydalanabileceği önerildi.

Öncelikle iki yetişkinin gerçek hayatta yaptığı bir konuşmaya dair bir örnek ile başlamak istiyoruz:

Erkek: “Dün geceki koşturmadan sonra kendini yorgun mu hissediyorsun?”

Kadın: “Dün gece meşgul müydün?”

Erkek: “Hayır, aslında oldukça sakindik.”

Kadın: “Çılgın bir geceydi, bu yeterince doğru!”

Siz de bu konuşmanın çok fazla anlam ifade etmediği görüşüne katılıyor olmalısınız. Konuşanlardan birinin ( veya her ikisinin de ) duruma uygun olmayan yorumlar yaptığını varsayabiliriz.

Şimdi vereceğimiz ek bilgileri de göz önünde bulunduralım:

Genel durum: Kadın ve erkek köpeklerini dolaştırırken karşılaştılar ( Sabahları genellikle karşılaşıyorlar).

İki konuşmacının paylaştığı spesifik bilgiler: Erkek Salı akşamları köpek eğitim çalışmalarına katılıyor. Bugün Çarşamba. Salı akşamı yağmurlu ve rüzgarlı bir hava vardı.

Paylaşılan fiziksel ima ve ipuçları: Köpek esner, adam köpeğe bakar ( ilk konuşmadaki “sen” kelimesi köpeğe söylenmiştir, kadına değil).

Umuyoruz ki, şu an az önce okuduğumuz konuşmayı anlamlandırmaya ve anlamaya daha yakın bir durumdayız.

Aslında, yukarıdaki konuşma uygun ve anlamlıydı; bu konuşmayı anlamlandırmada güçlük çekmemizin nedeni sadece iki bireyin sözel çıktıklarına ulaşabiliyor olmamızdı. İnsanlar olarak dünya ile ilgili bilgilerimiz çok boyutlu, karmaşık, etkileşimli (karşılıklı), kümülatif (birikimli) ve dinamiktir. Sahip olduğumuz bilgilerin üzerine devamlı olarak ve aktif bir biçimde yenilerini ekleyerek; bunun yanı sıra yeni veya karşıt bilgilerle karşılaşınca sahip olduğumuz bilgileri düzenleyerek veya değiştirerek dünyayı anlamlandırmaya çalışırız, bu süreç özellikle de çocukluk döneminde yoğun olarak yaşanır. Bununla beraber, öğrenme ile ilgili en mühim şey, öğrenmenin genellikle sosyal ortamlarda gerçekleşiyor olmasıdır.

Genel olarak; içinde bulunduğumuz duruma, etkileşim kurduğumuz kişiye ve etkileşimin bağlamına göre bilgilerimizin farklı kısımlarına odaklanmayı ve bu bilgileri kullanmayı öğreniriz.

Konuşmacıların paylaştığı bilgilere sahip olmamız, esneklik ve yaratıcılık her gün yaşadığımız etkileşimler ve yaptığımız konuşmaları anlamlandırmamızı sağlar, ve uygun ve etkili bir biçimde katılım sağlamamıza neden olur.

Otizmlili çocuğu veya görme bozukluğu olan ve otistik benzeri davranışlar sergileyen çocukları ele aldığımızda, diğer bireylerle girdikleri etkileşimlerin uygunsuz ve etkisiz görünebileceği açıkça ortadadır. Onların genel iletişim kurma yöntemleri kolayca anlaşılıp yanıtlanamaz çünkü herkesin kabul ettiği ve genel geçer biçimde tahmin edilebilen şekillerde değildir. Bu çocuklar aynı zamanda bazı nesne ve aktivitelerin belirli yönleri veya fonksiyonlarına karşı takıntılı oldukları halde bu nesne ve aktivitelerin asıl amaçları veya en göze çarpan özelliklerini göz ardı edebilirler.

Bu davranışlar belirti olarak görülebilir; bunlar çocuğun kendi dünyasını zihninde yapılandığı biçimin dışarıya yansımalarıdır. Çocuk hakkında daha fazla şey öğrenmek için, bu davranışların altında ne yattığını anlamaya çalışmalı ve bu davranışların oluşma nedenlerini belirlemeye çalışmalıyız.

Öncelikle otizmi ele alalım. Otizm; iletişim, sosyalleşme ve hayal gücü ile ilgili zorlukları içine alan bir rahatsızlıktır. Uta Frith'ten yapılacak bir alıntı otizmin ana hatlarını özetleyebilir:

“ Genel olarak ele alacak olursak, otizmlı çocukların özellikle gelen bilgileri anlamlandırmak ile ilgili zorluklar yaşadığını söyleyebiliriz. Zekâ yaşları ve IQ seviyelerine bağılı olarak, geniş bir bağlam içerisinde anlam çıkarmaları gerektiğı zaman zorlanırlar; bu hem dilbilimsel hem de dilbilimsel olmayan uyarıcılarda geçerlidir.”(Frith 1970)

Bu anlam çıkarmakta zorlanma ve en önemli noktalara ilgi göstermeme durumuna daha yakından bakacak olursak, otizmlı çocukların, otizmi olmayan çocuklarla aynı fiziksel şartlara ( aynı duyuşal bilgiye) tabii olduğunu görürüz. Onlar, gelen bilgiyi işlemek ile ilgili zorluklar yaşarlar ve durum da gördükleri, duydukları vb. şeyleri anlamlandırmada problem yaşamalarına neden olur.

Buna karşın, doğuştan görme engelli çocuklar çevrelerindeki bireylerle aynı fiziksel şartlara tabii değildirler, hiçbir görsel veri olmadan işlev görürler. Görme engelli olmayan kişiler dünya hakkındaki verilerinin %80'e yakını görsel verilerden alırken, görme engelli çocuklar dünya hakkındaki her şeyi görsel veriler olmadan deneyimlerler. Bu sebeple, bilgileri anlamlandırma sürecinde çok farklı duyuşal bilgiler kullanmalıdırlar. (Not: bu yazının amaçları doğrultusunda, ana noktaları açığa kavuşturabilmek adına yalnızca tamamen görme engelli olan çocuklardan bahsedilmiştir. Görme bozukluklarının çeşitleri ve seviyeleri farklılıklar gösterdiği için görme bozukluğına sahip olan her çocuk bireysel düzeyde incelenmelidir. )

Bununla beraber, hem otizmlı çocuklar hem de doğuştan görme engelli olan çocuklar dünyalarını anlamlandırmada güçlük çekiyorlar. Daha açık olarak, otizmlı olmayan veya görme engelli olmayan kişilerle ortak olarak paylaşılabilir bir anlamlandırma sonucuna ulaşamadıklarını söyleyebiliriz. Görme engelli olmayan otizmlı bir birey duyuşal verileri işlerken farklı kural ve kriterler kullanır; yani problem “anlamlandırma yapabilmek” becerisindedir. Ancak görme engelli bir bireyin duyuşal verileri alma şekli doğası gereğı çok farklı bir biçimde gerçekleşir.

Otistik tabiatlı davranışların gözlemlendiğı görme engelli çocuklarda, bilgiyi işlemede veya anlamlandırma konularında da zorluklar görülmesi doğal mıdır? Böyle bir durumda, çocuğun hem otizmlı hem de görme bozukluğına sahip olduğunu söyleyebiliriz. Veya belki de görme engelli olmak otistik benzeri davranışlar olarak algılanan zorluklara sebep oluyordur? Bu durumda, bu davranışlara hala “otizm” diyebilir miyiz?

Bu iki grubu daha yakından incelememiz gerekiyor.

## 6.1 Otizm

Şimdi, sosyal hayatı anlamlandırmada yaşanan çeşitli zorluklara sebep olan bazı faktörleri daha yakından inceleyeceğiz. Otizmlı çocukların davranışlarını açıklamaya yardımcı olan teorilerden biri olan ‘**Zihin Kuramı**’ ile başlayacağız.

**Zihin Kuramı, kişinin karşısındaki mantığını çözümlenebilme, onların zihinlerinin nasıl çalıştığını tahmin edebilme yetisidir; bu yetiye zihinselleştirme (mentalizasyon) da denir.**

Otizmlı bireylerin bu alanda belli başlı zorluklar yaşadığına inanılır. Eğer kişi zihinselleştirebilme yeteneğinden yoksunsa, diğer kişilerin kendisinininkinden farklı düşünceleri, ihtiyaçları, istekleri ve inançları olduğunu anlaması oldukça zordur. Eğer kişi

başkasının farklı bakış açıları olduğunu kabul edemiyorsa, bu durumda sosyal durumlar oldukça korkutucu ve tahmin edilemez hale gelir; kişi karşısındakinin davranışlarını nasıl anlamlandırır ve onlara nasıl cevap verebileceğini nereden bilebilir ki?

Diğer kişilerin ilgi alanları ile otizmli çocuklar arasında ortak (paylaşılan) bir anlayış bulunmayışı, otizmli çocukların kendi ilgi alanları hakkında konuşmak konusunda ısrarcı olmasının sebebi olabilir. Dinleyicilerinin sıkıldığının farkında olmayabilirler. Zihin kuramı yetisine sahip olmamak da bu çocukların davranışları üzerinde rol oynar. Davranışlar veya sözel beyanatlar yanlış anlaşılabilir, kaba veya gereğinden fazla olgun bulunabilir. Bu şekilde yorumlanan davranış ve beyanatlar, yetişkinlerin çocuğa fayda sağlamayacak şekilde davranmalarına ve sonuç olarak çocukta daha fazla kafa karışıklığı oluşmasına sebep olur.

## 6.2 Görme engellilik

Görme engelli çocuk da, görme engeli olmayan bir çocuktan farksız olarak dünyasını anlamlandırmak için aktif olarak çabalar. En basit anlatımıyla, görme engelli olmak demek dünya ile ilgili hiçbir görsel veriye sahip olmamak anlamına gelir. Bu veri eksikliği, çocuğun aktif ve “tesadüfi” öğrenme süreçlerini görme engeli olmayan çocuklara kıyasla çok çeşitli şekillerde etkiler. Genel olarak bu etkiler şunları içerebilir: görme yetisi ile sağlanan bütünleme fonksiyonunun yokluğu; çocuğun çabalarının görsel olarak motive edilmesinin eksikliği; aynı anda, eşzamanlı olarak değil sıralı oluşan algı, bir bakışta verileri alamama durumu; farklı bir odak bulma, tüm resme bakmaktansa ayrıntılara dikkat etme; verilere ulaşmada daha yavaş olma; olayların, aktivitelerin uzam/zaman içerisinde anlaşılmasının yerine sadece zaman içerisinde anlaşılması. Bilgilerin işlenmesinin niteliksek olarak farklılıklar göstermesi yukarıda belirtilen farklılıklar sebebiyle olabilir mi? Bu yukarıdaki liste çok ayrıntılı olmamakla beraber, sadece bu saydıklarımız bile görme engelli çocukların görme engeli olmayan bireylerden çok daha farklı deneyimler yaşadıklarını gösteriyor. Unutmamamız gerekir ki, bu liste doğuştan görme engelli bireylerin doğal olarak yaşadığı tüm deneyimleri yansıtır.

Santin ve Simmons (1977) “gözlerinizi kapatarak görme engelli bir kişinin sahip olduğu dünyaya ulaşamazsınız” demiştir. Bu çok bariz bir biçimde doğrudur, ancak eğer görme engelli çocuğun dünyasına girip onun öğrenim sürecine yardım etmek istiyorsak; görme engelli çocuğun dünyasını hayal etmeye çalışmalı ve onun bakış açısını anlayıp saygı göstermeye çabalamalıyız.

**Bu yazının devamında okuyacaklarınız, görme engelli bir çocuğun, “görme engeli olmayan” bir dünyada iletişim kurarken ve öğrenirken karşılaştığı zorlukların tam olarak geliştirilme miş bir çerçevesidir.**

Bu çocukların temel ilkelerini anlamayı amaçlar ve çocuklukla gözleme dayalıdır. Görme engeli, çocuğun en baskın engeli olabilir. Görme engeli olan çocukların dünyayı anlamlandırmada çeşitli zorluklar yaşamasının bir sebebi olarak da; görme engeli olan çocuğun ulaşamadığı verilerin aynı zamanda çocuğun iletişim kurması ve öğrenme sürecini tamamlaması gereken yer olan görme engeli olmayan bir dünya için çok önemli veriler olması da gösterilmektedir.

## 7.1 Fiziksel Dünya

Görme engelli çocuk için var olan en temel zorluklardan biri de, nesnelere doğası ve nesnelere arasındaki ilişkileri anlamak için gerekli olan nesnelere varlığı ve sürekliliği (devamlılığı) kavramlarını kolayca bilebiliyor olmamalarıdır.

Gerçekleşen tüm hareket ve olayların farkında olmayacaklardır. Çocuk, objelere bakarak onlara olan ilgisini gösteremeyecektir, kendiliğinden nesnelere uzanmayacak ve onları tutmak istemeyecektir. Diğer bireylerin çevredeki nesnelere kullanmasını gözlemleyemeyecek ve sık sık nesnelere esas kullanım amacını anlayamayacaktır.

Çocuk çevresinde gerçekleşen olayların veya çevresinde bulunan nesnelere varlığından haberdar olmadığı zaman, bu nesnelere ve olayların isimlerini öğrenmeye çalışmayacak, veya bunları istemeyecektir. Çocuk, görme engeli olmayan çocukların çaba sarf etmeden sahip olduğu bilgi ve verilerin bir çocuğundan habersiz olacaktır; öğrenmesi "bölüm bölüm ayrılarak zihinselleştirme" ile gerçekleşebilir.

Görme engelli çocuk diğerlerinin hareket ve aktivitelerini göremediğinden dolayı, bunlar hakkında bilgi sahibi olamaz, bu hareket ve davranışları taklit edip onlara öyküemez. Aslında, başka bir kişi için örneğin diş fırçalamanın veya yemek yemenin ne anlama geldiğini, sözel olarak o kişinin ne yaptığı çocuğa anlatılsa ve çocuk bu hareketleri daha önce deneyimlemiş olsa bile bilemez.

## 7.2 Ortak İlgi / Paylaşılan Kaynaklar

Görme engelli çocuklar diğer kişilerin ( görme engeli olmayan) konuşurken neleri kastetmeye çalıştığını kolayca anlayamayabilir- bu sebeple dilin gerçek anlamı bu çocuklar için kaybolmuş olur.

Görme engelli çocuğun karışık duyuşsal deneyimleri; görme engeli olmayan kişiler (bu nedenle ağırlıklı olarak görme duyusu ile hareket eden kişiler) tarafından asla deneyimlenemeyecek, hayal edilemeyecek veya tarif edilemeyecektir. Çocuğun görme engeli olmayan iletişim partnerleri/ öğrenim araçları çocuğun bu deneyimlerine yabancı oldukları için, kullandıkları dil çocuğun gerçekte ne deneyimlediğini veya neye odaklandığını tarif edemeyebilir. Bunun yanı sıra; belki de görme engelli çocuk, görme engeli olmayan toplumun isimlendiremediği duyuları veya görme engeli olmayan toplumun deneyiminde veya kelime hazinesinde bulunmayan konseptleri deneyimliyor. ( Eskimo dilini düşünün, onların kar için kullandığı yüzlerce kelime var- belki görme engelli çocukların da dokunsal ve işitsel duyularını sınıflandırmak için kullandıkları farklı yöntemler var ve bu yöntemleri açıklayacak kelimeler üretilmemiş.)

Görme engelli çocuk bir şeyi direk olarak gösteren veya işaret eden "burada ve orada", "bu ve o" gibi terimleri ve "ben, sen, benim, o " gibi kişi zamirlerini anlamakta güçlük çeker. Buna benzer, büyüklük gibi terimler de ( büyük, küçük gibi) zorluk çıkarır.

## 7.3 Niyetler ve Perspektifler

Görme engelli çocuk çeşitli durumlarda diğer kişilerin verdiği tepkileri göremez; bu nedenle diğer insanların farklı deneyimleri, farklı bakış açıları ve farklı niyetleri olduğunu anlayabilmekte güçlük çeker.

Çocuk, sergilediği davranışlar ve yaptığı şeylere dair görsel bir geri bildirim alamaz. Bu görsel bilgilerin eksikliği çocuğun diğer kişilerin niyetlerini anlayabilmesini zorlaştırır, çünkü çocuk var olan tüm bağlama (şartlar ve çevreye) değil, sadece konuşma diline ulaşabiliyordur. Örneğin, çocuk öğretmenin “ah, işte bıçak, masanın altında” dediğini duyar. Bu sayede masanın altında bir bıçağın olduğuna dair ‘ikinci el’ bir bilgiye sahip olur; fakat belki de öğretmenin bıçağı kaybettiğini, bıçağı istediğini/bıçağa ihtiyacı olduğunu ve bu cümleyi bir kişinin bıçağı masanın altından alıp kendisine getirmesi için ortaya attığı bir ipucu olduğunu anlayamayabilir. Eğer çocuk başkalarının hareketleri, niyetleri, duyguları/bakış açılarını anlamakta zorlanırsa, bunların altında yatan anlamları anlayıp karşısındaki kişiyle iletişime dayalı bir ilişki kurabilir? Görme engelli çocuğun sosyal empati kurabilmede zorluklar yaşayacağını varsayabiliriz. Çocuk ‘zihin kuramı’ nı kurabilmek için gerekli olan görsel bilgileri kesinlikle kullanmaz.

#### 7.4 Oyun

Keşfe dayalı ve manipüle edilebilen oyunlar, çocuk ‘orada’ keşfedilecek ne olduğunu bilmediği oldukça kısıtlıdır.

Üretilen oyuncakların büyük çoğunluğu görme engeli olmayan kişilerin oyun/öğrenme ihtiyacına karşılık verecek şekilde dizayn edilmiştir- bu materyallerin fonksiyonu, amacı veya anlamı görme engelli çocuğa hiç bir şey ifade etmeyebilir.

Görme engelli çocuk için bir malzemeyi başka bir malzemeymiş gibi kullanmak (örneğin karton kutuyu bir kayık varsaymak), veya olmayan bir şeyi kullanmak (boş bir tabaktan ‘hayali bir kek dilimi’ almak ve yiyormuş gibi yapmak) çok zor olabilir. Buna benzer olarak, başka bir kişi gibi davranmak veya o kişiymiş gibi yapmak; diğer kişilerin hayatları ve perspektiflerine dair görsel bir verisi bulunmadığından dolayı çocuk için oldukça zordur.

#### 7.5 Dil Gelişimi

Görme engelli çocuklarda dilbilgisel kuralları öğrenmede ve kullanmada belirgin bir zorluk yaşama görülmez. Buna rağmen, yukarıda belirttiğimiz sebepler yüzünden çocuk dilin gerçekte ne anlama geldiğini, neden ve nasıl iletişim kurduğumuzu anlamada zorluk çekebilir. Çocuk için kelimelerin sembolik doğası hakkında bilgi edinmek zor olabilir. Çocuk, konuşulan dilin mantıklı, kurallarla belirlenen kısımlarına (örn. Yapısal veya formlar kuralları) odaklanabilir. Bu kısımlar çocuk için çok önemli hale gelebilir, bu sebeple çocuk sohbetleri takip etmede ve bu sohbetlere uygun bir biçimde katılmada zorluklar yaşayabilir. Daha önce verdiğimiz ‘köpek gezdirme’ örneğini düşünelim; bu konuşmayı dinleyen görme engelli bir birey konuşulan dili kesinlikle duyabilir. Ancak, adamın köpeğine bir bakış attığını (hatta belki bir köpeğin varlığından veya köpeğin adam ile birlikte olduğundan bile) görebilmesi mümkün değildir. Bu sebeple, konuşulan her kelime ve cümlenin ‘anlamını’ anlasa dahi, duyduklarından anlamlı bir bütün oluşturmaya nasıl başlayabilir?

Görme engelli çocukların yaşadığı sıkıntıların altını çizerken, amacımız onların dünyayı deneyimleme biçimlerini küçük görmek veya onların öğrenme yetilerini sorgulamak değil. Tam tersine, görme engelli çocukların ‘görebilen insanların dünyası’ nı anlamlandırabilme yeteneklerine hayret etmemiz gerektiğini anlatıyoruz.

Görme engeli olmayan bir çocuk iletişim kurma, sosyalleşme ve hayal gücü alanlarında zorluklar yaşıyorsa, bu çocuk otistik doğal problemler yaşıyor teşhisi alabilir. Bu üç alan ile

ilgili olarak zorluklar yaşıyan bir çocuğun davranışları 'otistik doğal' olarak görülmezse de çocuğun karşısına başka bir zorluk çıkmış olur.

Diğerlerin davranışları hakkında bilgi sahibi olma ve onları anlayabilme, diğer kişilerle uygun bir biçimde ilişki kurabilme, dilin anlamını kavrayabilme ve dili uygun bir biçimde iletişim kurabilmek için kullanabilme, iletişimin sözlü olmayan elementlerine karşı farkındalık sahibi olma ve bunları kullanabilme, esnek ve yaratıcı bir biçimde düşünüp davranabilme konularında görme engeli çocuklar büyük zorluklar yaşar.

Bu gerçekten de çok büyük bir zorluktur; görme engelli çocuğun görme yetisi yoktur, ancak görme yetisi yukarıda belirtilen alanların gelişimi için temel faktördür. Buna ek olarak, bu beceriler görme engeli olmayan çoğunluğun bakış açısı ile ve onların ihtiyaçları doğrultusunda arzulanır olmuştur. Çocuğun dünya ile olan tüm deneyimleri ve etkileşimleri görme yetisini içermiyorken, bu çocuk yine de yukarıda belirtilen becerileri kazanmayı arzular mı? Çok farklı bir bilgiler bütününe sahip olarak dünyayı anlamlandırmak zorunda olan bir çocuk bizim ile aynı anlayışa sahip olmayı nasıl öğrenebilir veya bizim kriterlerimize nasıl ulaşabilir?

Öğrenimin araçları olarak biz yetişkinler, görme engelli çocuğa onun için uygun olan öğrenme ortamını- çocuğun aktif öğrenme imkanları arttıracak ve kolaylaştıracak ve dünyasını anlamlandırmasını sağlayacak- sağlamakla yükümlüüz.

## 8 Intervention - The Learning Environment

Daha önce belirtildiği gibi Fiona Boyce otistik doğal yaygın iletişim zorlukları yaşıyan görme engeli olmayan çocuklar ile birlikte çalışıyor. Bu çocuklar sıradan bir ilköğretim okulunda bulunan 2 sınıfa yerleştirildiler. Gün içerisinde diğer çocuklar ile birleşme/ kaynaşma imkanları bulunuyor.

Fiona Hammond görme engelli çocuklar için olan bir okulda çalışıyor. Bu okul, 3 yaşındakilerden okul bitirme yaşına gelmiş öğrencilere hitap ediyor. Bu öğrencilerin oldukça geniş bir alana yayılmış ihtiyaçları ve becerileri var ve bu öğrenciler okulda yatılı veya gündüzlü olarak devam edebiliyorlar. Geçtiğimiz 2 yıl içinde , 'otistik benzeri davranışlar' sergileyen küçük bir grup görme engelli çocuk, bir sınıf içerisinde oluşturulan bir grupta, var olan öğretim program onların karmaşık ihtiyaçlarına uygun şekilde düzeltiltikten sonra eğitildi. Ayrıca, okulun diğer bölgelerini tanımaları ve okuldaki diğer öğrenciler ile kaynaşmaları için daha fazla fırsat yaratıldı.

Var olan herhangi bir benzerlik veya farklılıkları ayırt etmeye çalışırken, elimizdeki bu iki grup çocuğa uyguladığımız yaklaşımları karşılaştırmaya karar verdik.

Her iki grupta da, çocuğa adapte olacak şekilde değişiklikler yapmaya yönelmenin yetişkinlerin sorumluluğunda olduğu kabul edildi; çocukların bize adapte olmaya çalışmaları beklenmemelidir ( çocuklar sosyal empati kurma konusunda zorluklar yaşayabilirler; biz yetişkinler bu alanda beceriye sahip olduğumuz ve bu becerileri geliştirebilecek olduğumuz varsayılabilir).

Biz bu çocukların ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir öğretim program ve eğitim ortamı hazırlamaya çok istekliyiz. Bazı kişilerin bu çocukların 'gerçek dünya'ya uyum sağlamayı

öğrenmeleri gerektiği düşüncesini de anlayışla karşılıyor. Ancak, biz inanıyoruz ki, bu çocukların en önemli ihtiyacı kendi dünyalarını anlamlandırmayı başarabilmek; bizim dünyamıza uyum sağlamak değil.

Bağlı kaldığımız temel prensiplerin çok büyük oranda benzeştiğini gördük: Her iki durumda da en büyük amaç çocuğun dünyayı anlamlandırmaya ( ve bu dünyayla anlamlı bir şekilde etkileşim kurmasına) yardımcı olmaya çalışmak. Her iki durumda da çocuk merkezli bir program kullanıldı; merkezdeki zorluk her bir çocuğun dünyaya karşı sahip olduğu bakış açısına uyum sağlamaya çalışmak oldu. Çocuğu gözlemlemek ve çocuğu dinlemek, çocuğun bakış açısını oluşturabilmek ve ilgisini çeken şeyleri fark edebilmek için yaklaşımın önemli bir faktörüdür.

Davranışların birer anlamı vardır ve bize çocukla ilgili birçok şey anlatırlar! O zaman kendi gündemimiz ile değil çocuğun gündemi ( yapmak istedikleri, program gibi ) ile başlarız ve çocuğun bir durumda gösterdiği ilgiye spontane olarak cevap vererek devam ederiz. Öğrenme aktif bir süreç olarak görülür ve biz de çocuğu bu sürece dahil etmeye çalışırız. Eğer çocuk yaptığı şeyi sadece biz ona yapmasını söylediğimiz için yapıyorsa, bu durumda çocuk bizim isteklerimizi yerine getirmekten baka hiçbir şey öğrenmiyor demektir – ödül aktiviteyi içsel bir istek olarak etkilememelidir.

Çocuğun yapmasını istediğimiz şey tam olarak ne? Çocuk ne yaptığı zaman amacımıza ulaşmış sayılacağız? her iki grup çocukla da çalışırken, çalışmalarımızın ders planlarından ziyade; entelektüel anlamda zorlayıcı ve esnek olabilecek, sezilere dayalı ve spontane bir biçimde değişebilecek bir biçime sahip olmasını arzuladık. Çocuğun sahip olduğu başka engellerin olduğu durumlarda bizim ( ve çocuğun) işi daha fazla zorlayıcı hale geldi. Yaklaşımımızın belli başlı bazı öğelerinin karşılaştırdığımız zaman, her iki eğitim ortamında da çocukların anlaması ve uygun bir biçimde cevap verebilmesi için çocuklara ilgili (alakalı) deneyimler ve bilgiler sunulduğunu fark ettik. Aradaki tek fark, görme engeli olmayan otizmlili çocuklara diğer gruba ek olarak görsel ipuçları ve görsel verilerin sağlanmasıydı. Görme engeli olan çocuklarda, çocukların görsel veriye ulaşmalarının olmaması yaşadıkları zorlukların esas nedeni olarak görüldü; görme duyusuna dayalı olan bir dünyada her türlü etkileşim ve öğrenme ortamını etkileyen bir faktör. Çocukların sahip olduğu verilerin hepsi görsel olmayan veriler. Burada başarılmak istenen durum, çocuklara, kendi dünyalarına ve yaşadıkları durumlara daha fazla anlam kazandırmalarına yardımcı olabilecek deneyimler ve bilgiler sunabilmeyi sağlamaktır.

Aşağıda yazarlar, otistik benzeri davranışlar sergileyen görme engelli çocuklara devam ettikleri okulda uygulanan yaklaşımın en önemli kısımlarını içerir. Farklı disiplinleri entegre ederek çalışan takımımız, bu konu hakkında öğrenecekleri daha çok şey olduğunu bildikleri için bu yaklaşımı geliştirmeye devam etmektedirler. Bu rehberin, görme engeli olan bir herhangi bir çocukla, özellikle de çok küçük yaşlardaki çocuklarla iletişime geçilirken göz önünde bulundurulması önerilir.

Öncelikle, doğuştan görme engeli olan çocuğun dünya üzerindeki deneyimlerinin birçoğu ona kolaylıkla anlam ifade edemez, çünkü bu çocuk, kendisine öğrenme ortamı sağlayarak öğrenimini kolaylaştıran kişilerin (bizlerin) görsel perspektifleriyle başa çıkmak zorundadır. Bizim spontane olarak kullandığımız dil, ve çevremizdeki aktiviteleri doğal bir biçimde sunarız; görme engeli olmayan bir kişinin perspektifinden olacaktır; ve bu nedenle de görme engelli çocuğun perspektifi ile uyum sağlamayacaktır. Bu şekilde çocuk deneyimlerinden nasıl anlam çıkarabilir ki?



Eğer çocuğa işe yarayacak ve anlamlı olacak öğrenim deneyimleri sunmak istiyorsak, çocuğun bağlamına odaklanmalı; dünyayı ve dünyanın barındırdıklarının çocuğun duyularıyla, çocuğun “gözleriyle” deneyimleyip anlamaya çalışmalıyız. Her zaman aklımızda buldurmamız gerekir ki; çocuk ne deneyimlerse deneyimlesin, bu deneyimler asla görsel veriler içermeyecektir.

Çocuğun öğrenme şekline ve biçimine saygı göstermeli, değer vermeli ve çocuğun öğrenme yolunu izlemeliyiz. Görünün yok olduğu durumlarda hangi itici kuvvetler öğrenmeyi destekliyor, öğrenmeye temel oluşturuyor? Çocuğun ilgi alanlarını öğrenip çalışmaya bu alanlardan başlayın; bu alanları çocuğun faydalanabileceği biçimde genişletip geliştirin. Çocuğun özümsemesini beklediğimiz bilgiyi göz önünde buldurun. Çocuk, bilme ihtiyacını karşılayabilmek için bağlamla ilgili olan, işine yarayacak verilere ihtiyaç duyar; değerlendirebileceği, deneyim/ oyun ile kazanabileceği verilere gereksinimi vardır.

Kavrayışını güçlendirmek için çocuğa birçok imkan verilmelidir. Hepsinden önemlisi, bizim vermeye çok yatkın olduğumuz anlamsız sözlü verilerden çocuğun korunmasını sağlamaktır. Görme engelli çocuklarla çalışan herkesin söyledikten hemen sonra çocuğun bakış açısıyla düşünüldüğünde “anlamsız” olduğunu fark ettiği verilere dair sayısız örneği vardır.

Ders programını gözden geçirin; ‘mevsimler’ konusu görme engelli bir çocuk için aslında ne ifade eder; hiçbir görsel veri olmadan karşılığınca suyun, kumun, hamurun önemli özellikleri neler olur; bir nehir, bir denizi veya bir gölü görsel veriler hiçbir şey ifade etmiyorken birbirlerinden nasıl ayırabiliriz; çoğu zaman bir durumla ilgili olarak çocuğun elinde sadece işitmeden kaynaklanan ‘uzaklık hissi’ verisi varken, dinleme becerilerine nasıl bir önem yüklemeliyiz? Çocuğun hangi dünyayı anlamlandırmasını sağlamaya yardımcı olmalıyız; bizim dünyamızı mı onun dünyasını mı? Uygun bir ders program hazırlamak (değiştirmek veya düzenlemekten ziyade) için bu tarz soruları sürekli olarak sormak zorundayız. Çocuğa sağladığımız dil verileri sürekli olarak kontrol edilmelidir.

Kullandığımız dil, çocuğun herhangi bir durumda deneyimleyebileceği durumları en iyi şekilde yansıtacak, çocuğun bakış açısına uyacak bir biçimde seçilmelidir; bu sayede kullandığımız dil çocuğa anlamlı gelmeye başlar. Dil, olabildiğince basit tutulmalı, direkt ve bağlamla ilgili olmalıdır. Bunların yanı sıra, sorduğumuz sorular çocuğun değil bizim gündemimizle ilgili olduğu için, bu soruların sayısını azaltmalıyız.

Çocuk ile ortak ilgi alanı ve paylaşılan kaynaklar kurmak istiyorsa, yetişkin bunu yapmak için sözel olmayan, fiziksel ve somut yöntemler bulmak zorundadır. Çocuğun yaptığı aktiviteyi başlangıç noktası olarak alarak, nesnelerin parçalarını, şekillerini çocukla birlikte hissederek- ‘fark ederek’- ilerleyin. Çocuk, yetişkinle beraber aynı şeylere odaklandıklarının ve aynı şey ile ilgilendiklerinin farkına varsın. Yetişkin gözlerini kapar veya bir göz bağı takarsa, herhangi bir görsel verinin duyularına karışmasına engel olur, bu sayede çocukla benzer şeyler hissetmesi kolaylaşır.

Çocuk konuşma dilinin anlamı ile ilgili görsel, sözel olmayan ipuçlarını, kişilerin iletişim kurma amaçlı niyetlerini, diğer kişilerin bakış açılarını/ tepkilerini anlamasına yardımcı olacak verileri alamaz. Bu sebeple, çocuğun kavramasına yardımcı olacak daha farklı sözel olmayan ipuçları geliştirmemiz gerekir. Bu durumun, çocukla çok yakın fiziksel temas halinde olmanızı gerektirir ve yetişkin çocuğun yaşadığı her etkileşime onun bakış açısıyla bakmak zorunda olur. Çocuk, aynı zamanda niyet ve amaçlarını belli etmek için sözel olmayan yöntemler kullanmak için teşvik edilmelidir. Çocuğun kendine özgü sözel olmayan

ipuçları dikkatle gözlenip izlenmeli ve uygun bir biçimde cevaplanmalıdır. Arka planda kalan iletişim kurma niyeti veya iletişimin anlamı gerekli olduğu zamanlarda çocuğa çok basit bir dil kullanılarak geri yansıtılabilir.

Konuşurken kullandığımız kelimelerin birçoğunun 'boş/anlamsız' olduğunu ve bu sebeple akıl karışıklığı yarattığı ve çocuğu ilgisizliğe sürüklediğinin farkında olmalıyız. Eğer çocuk söylediğimiz şeyleri nelerin etkilediğini bilmezse, kendisini uyardan sürekli olarak konu değiştirdiğimizi varsayabilir. Çocuk konuşmalarında bu durumu model alır ve öğrendiği şekilde konuşmaya başlar. Görme engelli çocuklarla çalışırken, bazı durumlarda hiçbir sözel dil kullanmadan çocuk ile etkileşime geçebilecek kadar kendimizden emin olmamız ve kendimize güvenmemiz gerekir. Bu sayede etkileşimin sözel olmayan öğelerine odaklanabiliriz ve çocuğun değil kendi 'dinleme' becerilerimizi görmüş oluruz. Görme engelli çocuklarda var olan otistik benzeri davranışlar üzerine konuştuk. Görme engelli çocukların neden bu davranışları sergilemeye daha yatkın olduğunu açıklamaya çalıştık. Bunu yaparken, bu çocukların genelde görsel olarak alınan verilere ulaşmada yaşadıkları zorluklara odaklandık. Bu zorlukları açıklayan ve bu zorluklara cevap veren bir yaklaşımın belli başlı özelliklerini sıraladık.

Görme engeline sahip olmak, görme engelli çocukların otistik benzeri davranışlar sergilemesindeki en önemli sebep olarak görülebilir mi? Veya bu davranışlar, aynı zamanda çocuğun ulaşabildiği verileri bir araya getirip anlamlı ve tutarlı bir sonuç çıkarma becerilerinin eksikliğinden mi kaynaklanıyorlar; çocuk 'otizmlili ve görme bozukluğuna sahip' olabilir mi? Eğer böyle bir durum varsa, birincil rahatsızlık (engel, sorun) hangisidir? Böyle bir ayırım sadece akademik bir çalışmanın ilgi alanına girmeli gibi gözükebilir ancak çocuklar için uygun bir öğrenme ortamı hazırlarken çocuğun kendi dünyasını anlamlandırmasına yardımcı olacak yollara odaklanmak, çocuğun bakış açısını başlangıç noktası olarak almak izlenecek en uygun yoldur. Çocuğun davranışları, onun bakış açısını anlamamıza yardımcı olur.

Çocuğun dünyayı anlamlandırabilmesi için, ona anlamlı gelen bir dünya hakkında deneyimler kazanması gerekir. Bu durumda bizler kolaylaştırıcı kişi olma görevini üstlenebiliriz, ancak bunu yaparken görme engelli çocuğun bizden çok daha farklı deneyimler yaşadığını anlayıp Kabul etmeliyiz. Çocuğa dünyayı onun anlayabileceği şekilde sunmamız gerekir. İnanıyoruz ki, çocuğun öğrenmesi için önce bizim öğrenmemiz şarttır.

Bigelow, A (1990), Relationship Between the Development of Language and Thought in Young Blind Children. Journal of Visual Impairment and Blindness.

Buultjens, M and Ferguson, R (1994), Lets Play Together. The British Journal of Visual Impairment, 1994, 12:3.

Erin, JN and Corn, AL (1994), A Survey of Children's First Understanding of Being Visually Impaired. Journal of Visual Impairment and Blindness.

Fraiberg, S (1977), Insights From The Blind. Souvenir Press.

Freeman, RD, Goetz, E, Richards, DP, Groenveld, M, Blockenberger, S, Jan, JE and Sykanda, AM (1989), Blind Child's Early Emotional Development: Do We Know Enough to Help? Child: care, health and development, 15, 3-28.

Frith, U (1989), A New Look at Language and Communication in Autism. British Journal of Disorders of Communication, 24.2.

Frith, U (1989), Autism: Explaining the Enigma. Blackwell.

Gense, MH and Gense, DJ (1994), Identifying Autism in Children With Blindness and Visual Impairments. REview, vol. XXXVI, 2.

Jordan, R and Powell, S (1995), Understanding and Teaching Children With Autism. (Reprint) Wiley.

Lewis, V (1990), Development and Handicap. Basil Blackwell (reprint).

McConnachie, R and Moore, V (1994), Early Expressive Language of Severely Visually Impaired Children. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 36, 230-240.

Preisler, P (1991), Early Patterns of Interaction Between Blind Infants and Their Sighted Mothers. *Child: care, health and development*, 17, 65-90.

Preisler, GM (1995), The development of Communication in Blind and Deaf Infants - Similarities and Differences. *Child: care, health and development*. 21.2, 79- 110.

Rogers, SJ and Newhart-Larson, S (1989) Characteristics of Infantile Autism in Five Children with Leber's Congenital Amaurosis. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 31, 598 - 608.

Santin, S and Simmons, JN (1977), Problems in the Construction of Reality in Congenitally Blind Children. *Visual impairment and Blindness*.

Sonsken, P and Stiff, B (1991), *Show Me What my Friends Can See*. Institute of Child Health, London. Troster, H and

Brambring, M (1992), "Early Social-emotional Development in Blind Infants". *Child: care, health and development*, 18, 207-227.

Fiona Boyce currently works for Croydon Community Health Trust where she is the Specialist Speech and Language Therapist in Autism. Until April 1996 she was Specialist in Autism with Edinburgh Sick Children's NHS Trust (ESCT).

Fiona Hammond is a Specialist in Visual Impairment, working for ESCT. She is based at The Royal Blind School, Edinburgh, where she is Lead Speech and Language Therapist.

**ÇEVİRİ:**  
**EZGİ ÇİNCİN**