

ESKİŞEHİR İLİNDE OTİSTİK ÇOCUKLARLA ÇALIŞAN
ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN YAŞADIKLARI
SORUNLAR VE SORUNLARIN
ÇÖZÜMÜNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Banu KODAL
(Yüksek Lisans Tezi)
Eskişehir, 2006

ESKİŞEHİR İLİNDE OTİSTİK ÇOCUKLARLA ÇALIŞAN
ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN YAŞADIKLARI
SORUNLAR VE SORUNLARIN ÇÖZÜMÜNE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Banu KODAL

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Danışman: Yrd.Doç.Dr. E. Sema BATU

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eylül, 2006

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

ESKİŞEHİR İLİNDE OTİSTİK ÇOCUKLARLA ÇALIŞAN ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN YAŞADIKLARI SORUNLAR VE SORUNLARIN ÇÖZÜMÜNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Banu KODAL

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eylül 2006

Danışman : Yrd. Doç. Dr. E. Sema BATU

Bu araştırmanın amacı, Eskişehir ilinde bulunan otistik çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin; (a) otistik çocukların özellikleri, (b) otistik çocuklarla çalışırken yaşadıkları sorunlar ve (c) yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik yaptıkları çalışmalarla ilgili görüş ve önerilerini almaktır. Niteliksel olarak desenlenmiş bu araştırmada, Eskişehir’de farklı kurumlarda çalışan ve gönüllü olarak araştırmaya katılan 16 öğretmenle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler için önceden görüşme formu hazırlanmıştır. Öğretmenlerin tümü ile ayrı ayrı uygun oldukları gün, saat ve yerde görüşmeler gerçekleştirilmiş ve görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Daha sonra dökümleri yapılan görüşmeler, betimsel olarak analiz edilerek bulgular sayısallaştırılmış ve niceliksel olarak sunulmuştur.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgularda, öğretmenlerin hiçbirinin otistik çocukların eğitimine yönelik ders almadığını ve bir kısmının otistik çocukların eğitimine yönelik seminer ya da hizmet içi eğitimlere katıldıklarını belirttikleri ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin otistik çocukların en belirgin davranışsal özelliklerine ilişkin çeşitli görüşleri olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler otistik çocuklara yönelik sınıf ortamında yaptıkları düzenlemelere, otistik çocuklarla sınıfta gerçekleştirdikleri etkinlikler sırasında kullandıkları öğretim yöntemlerine, yöntemlerin etkililiğine ve öğretimini yaptıkları becerilerin ve kavramların günlük yaşamda işlevsel olarak kullanımına yönelik yaptıkları çalışmalara ilişkin birbirinden farklı görüşler

belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak, öğretmenlerin büyük çoğunluğu yeni kaynaklarda yer alan yöntemler hakkında bilgi edinmek istediklerini ve ayrıca, destek hizmetlere gereksinimleri olduğunu da belirtmişlerdir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, öğretmenlerin otistik çocuklarla çalışmalarına ilişkin çeşitli önerilerin geliştirilmesini sağlamıştır. Öneriler arasında en fazla göze çarpanı, öğretmen yetiştiren programlarda otistik çocuklara uygulanılabilecek yöntemlere ilişkin derslere yer verilmesidir. Ayrıca, otistik çocukların ailelerine yardımcı olabilecek destek hizmet verilmesi ve bu hizmetlerin değerlendirilmesi de öneriler arasında yer almaktadır.

ABSTRACT

THE OPINIONS OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS WORKING WITH CHILDREN WITH AUTISM IN ESKİŞEHİR ABOUT THEIR PROBLEMS AND THE SUGGESTIONS OF THE SOLUTIONS WHILE WORKING WITH THEM

Banu KODAL

Department of Special Education

Anadolu University, Institute of Educational Sciences, September, 2006

Supervisor: Ass. Prof. E. Sema BATU

The purpose of the present study was to analyze the opinions of special education teachers working with children with autism about their problems and the suggestions of the solutions while working with them. The study was designed qualitatively and semi-structured interviews were conducted with 16 voluntary teachers working in different institutions in Eskişehir.

A semi-structured interview form was prepared for the interviews. The interviews were conducted separately on different days, places and time suitable for the participants and the interviews were audio-recorded. The records were scripted and analyzed using descriptive techniques and the findings of the study were presented quantitatively.

The results of the study indicated that all the teachers stated that they didn't take courses about autistic children during their bachelor education and also many teachers mentioned that they attended some seminars and in-service courses. The opinions of the teachers differed from each other about the characteristics of autistic children. The teacher's opinions about the adaptations they made, the intervention techniques they used, the things they did about the functional usage in daily life skills were different from each other. They declared different views about the skills that the autistic children had difficulty in acquiring. All the teachers mentioned that they wished to be informed

about the intervention techniques used in the recent research and also that they needed to take the support services.

The findings of the study provided many suggestions about the teachers' working with autistic children. The most recognized suggestion derived from the findings was that there should be courses about the intervention techniques to be used with autistic children in the Departments of Special Education. Moreover, the support services should be put in place to help the families of autistic children and these services should be evaluated.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Banu KODAL'ın, "Eskişehir İlinde Otistik Çocuklarla Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunlar ve Sorunların Çözümüne İlişkin Görüşleri" başlıklı tezi 14/09/2006 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Yard.Doç.Dr. Sema BATU	
Üye	: Yard.Doç.Dr.Ayten UYSAL	
Üye	: Yard.Doç.Dr.Mehmet GÜLTEKİN	

Prof.Dr.İlknur KEÇİK
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Özel eğitim alanında otistik çocukların eğitimi günümüzde giderek daha da önem kazanmaktadır. Otistik çocukların eğitiminde öğretmenler en önemli rolü oynamaktadırlar. Otistik çocukların eğitimi ile öğretmenlerin görüşlerini almaya yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Otistik çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin bu çocuklarla çalışırken yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerini almak amacıyla ve yapılacak böyle bir araştırmanın alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı umularak bu araştırma planlanmıştır.

Çalışmaya gönüllü katılan, görüş ve önerileri ile araştırmamın verilerini oluşturan öğretmenler ile onlarla tanışmamı sağlayan eğitim kurumu yöneticilerine ve çalışanlarına sonsuz teşekkürler.

Çalışmam süresince beni yönlendiren, akademik ve mesleki olarak beni destekleyen, gereksinimim olduğunda bana zaman ayıran, anlayış gösteren, her zaman yanımda olduğunu hissettiğim ve danışmanım olmasından mutluluk duyduğum Yrd. Doç. Dr. E. Sema BATU'ya sonsuz teşekkür ederim.

Çalışmamın başında, tez konumu belirlememde değerli görüş ve önerileriyle beni yönlendiren ve her zaman görüş ve önerileriyle yardımlarını esirgemeyen Prof. Dr. Gönül KIRCAALİ- İFTAR'a teşekkür ederim. Teze başladığımda resmi olarak danışmanım olan, gerek tez konumun belirlenmesinde, gerek görüşme sorularımın hazırlanmasında önemli katkısı olan ve gereksinim duyduğumda hem akademik hem manevi olarak bana yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Arzu ÖZEN'e teşekkürler.

Tezimin görüşme formunun güvenilirlik çalışmalarında görüş ve önerileriyle yardımlarını esirgemeyen Öğr. Gör. Çimen ACAR'a ve Yrd. Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON'a teşekkürler. Ayrıca, tezimin güvenilirlik çalışmalarında benimle beraber özveri ile çalışan arkadaşım Özcan KARAARSLAN'a teşekkür ederim.

Tez dönemi boyunca manevi desteğiyle hep yanımda hissettiğim arkadaşım Ayhan ALTINAKAR'a teşekkürler.

Çalışmamı sürdürebilmem için her türlü manevi ve maddi yardımı esirgemeyen anneme, babama ve ağabeyime teşekkürler. Ayrıca, çalışmam süresince beni hiç yalnız bırakmayan, her türlü destek ve yardımını hiçbir zaman esirgemeyen ve çalışmalarım sırasında kendisini ihmal etmek zorunda kaldığım eşim ÇAĞRI'ya bana gösterdiği anlayış ve sabırdan dolayı sonsuz teşekkürler.

Banu KODAL

Eylül, 2006

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZ.....	ii
ABSTRACT.....	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	vi
ÖNSÖZ.....	vii
ÖZGEÇMİŞ.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	vx

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1.1. Otizm	1
1.1.1. Otizmin Özellikleri Nelerdir?	2
1.1.1.1. Dil ve İletişim Becerileri	3
1.1.1.2. Sosyal Becerileri	3
1.1.1.3. Bilişsel Becerileri	4
1.1.1.4. Duyusal Uyarılara Tepkileri	5
1.1.1.5. Davranış Özellikleri.....	5
1.1.2. Otistik Çocukların Zihin Özürlü Çocuklarla Karşılaştırılması	6
1.1.2.1. Otistik Çocukların Zihin Özürlü Çocuklarla Ortak Özellikleri	6
1.1.2.2. Otistik Çocukların Zihin Özürlü Çocuklardan Farklılıkları	7
1.1.3. Alan Yazında Otistik Çocukların Eğitim Programında Olması Gereken Özellikler	8
1.1.3.1. Yabancı Alan Yazında Otistik Çocukların Eğitim Programında	

Olması Gereken Özellikler.....	8
1.1.3.2. Türkiye’de Otistik Çocukların Eğitim Programında Olması Gereken Özellikleri	10
1.1.4. Otistik Çocuklara Öğretilecek Becerler.....	11
1.1.4.1. Sosyal İletişim Becerileri	11
1.1.4.2. Günlük Yaşam Becerileri	12
1.1.5. Otistik Çocukların Eğitiminde Kullanılabilecek Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar	13
1.1.5.1. Yetişkin Yönlendirmeli Gerçekleştirilen Öğretim Uygulamaları	14
1.1.5.2. Akran Yönlendirmeli Gerçekleştirilen Öğretim Uygulamaları	15
1.1.5.3. Ayrımlı Pekiştirme	16
1.1.5.4. Görsel Uyarılara Yer Verme	16
1.1.5.5. Olumlu Davranışsal Destek Sağlama	17
1.1.5.6. Kendini Kaydetme	18
1.1.5.7. Videoyla Model Olma	19
1.1.5.8. Becerilerin Çocuğa Uyarlanması	19
1.1.5.9. Aile Katılımı	20
1.1.6. Konuyla İlgili Gerçekleştirilmiş Araştırmalar	21
1.2. Amaç	25
1.3. Önem	26
1.4. Sınırlılıklar	26

BÖLÜM II

2. YÖNTEM	27
2.1. Araştırma Modeli	27
2.2. Verilerin Toplanma Süreci	29
2.3. Görüşmelerin Yapılması	31
2.3.1. Görüşme Kılavuzu	31
2.3.2. Görüşme İlkeleri	32

2.3.3. Araştırmanın Yapıldığı Kurumlar	33
2.3.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenler	33
2.4. Verilerin Toplanması.....	36
2.5. Verilerin Dökümü ve Analizi.....	37

BÖLÜM III

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. “Sınıfınızda kaç öğrenciniz var ve özellikleri nelerdir?” Sorusuna Verilen Yanıtlar	40
3.2. “a) Sınıfınızda otistik çocuklar dışında başka özür gruplarından öğrencileriniz var mı? b) Otistik çocuklarla kaç yıldır çalışıyorsunuz ? c) Diğer özür grubundan olan öğrenciler ile otistik öğrencilerin eğitimleri arasında farklılık olduğunu düşünüyor musunuz?” Sorularına Verilen Yanıtlar	45
3.3. “a) Öğreniminiz süresince otistik çocukların eğitime yönelik ne tür dersler aldınız? b) Otistik çocuklarla ilgili ders almadıysanız, aldığımız dersler hangi özür grubuna yönelikti?” Sorularına Verilen Yanıtlar	48
3.4. “a) Otistik çocukların eğitime yönelik seminer ya da hizmet içi eğitim aldınız mı? b) Aldığımız hizmet içi eğitimde ne tür konular vardı?” Sorularına Verilen Yanıtlar	50
3.5. “Sizce otistik çocukların en belirgin davranışsal özellikleri nelerdir?” Sorusuna Verilen Yanıtlar	52
3.6. “Otistik çocuklara yönelik sınıf ortamınızda ne tür düzenlemeler yapıyorsunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtlar	56
3.7. “Otistik çocuklarla sınıfta yaptığımız öğretim etkinliklerinde ne tür öğretim yöntemleri kullanıyorsunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtlar	59
3.8. “Sınıf ortamında öğretimini yaptığımız becerilerin ve kavramların	

günlük yaşamda işlevsel olarak kullanımına yönelik ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtlar	61
3.9. “Otistik çocukların eğitiminde en çok sorun yaşadığınız beceri, kavram ve davranışlar nelerdir?” Sorusuna Verilen Yanıtlar	63
3.10. “Kullandığınız öğretim yöntemleri otistik çocukların eğitiminde etkili oluyor mu?” Sorusuna Verilen Yanıtlar	66
3.11. “Otistik çocukların eğitiminde kullandığınız yöntemler dışında bu alanla ilgili kitaplarda ya da yurt dışında yapılan araştırmalarda yer alan öğretim yöntemleri hakkında bilgi edinmek ister misiniz?” Sorusuna Verilen Yanıtlar	67
3.12. “Sınıfınızdaki otistik çocuklarla çalışırken ne tür destek hizmetlerinden yararlanmak istersiniz?” Sorusuna Verilen Yanıtlar	69

BÖLÜM IV

4. TARTIŞMA VE ÖNERİLER	71
4.1. Tartışma	71
4.2. Öneriler	76
4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	76
4.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	77
EKLER	78
KAYNAKÇA	101

TABLÖLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Katılımcıların Özellikleri	35
Tablo 2. Görüşme Kodlama Anahtarında Yer Alan Soruların Güvenirlik Yüzdeleri	39
Tablo 3. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrencilerin Yaş Dağılımına İlişkin Verdikleri Yanıtlar	40
Tablo 4. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrencilerin Sayısına İlişkin Verdikleri Yanıtlar	41
Tablo 5. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrencilere Eğitim Verme Şekline (Bireysel, Grup) İlişkin Verdikleri Yanıtlar	42
Tablo 6. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrencilerin Performans Düzeyine İlişkin Verdikleri Yanıtlar	43
Tablo 7. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Çocukların Dışında Başka Özür Gruplarından Öğrenciler Olup Olmadığına İlişkin Verdikleri Yanıtlar	45
Tablo 8. Öğretmenlerin Otistik Çocuklarla Çalışma Süresine İlişkin Verdikleri Yanıtlar	46
Tablo 9. Öğretmenlerin Sınıflarında Otistik Çocuklar ile Başka Özür Gruplarından Öğrenciler Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Verdikleri Yanıtlar	47
Tablo 10. Öğretmenlerin Otistik Çocukların Eğitimine Yönelik Ders Alıp Almadıklarına ve Aldıkları Derslere İlişkin Verdikleri Yanıtlar	48
Tablo 11. Öğretmenlerin Otistik Çocukların Eğitimine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alıp Almadıklarına İlişkin Verdikleri Yanıtlar	50
Tablo 12. Öğretmenlerin Otistik Çocukların En Belirgin Davranışsal Özelliklerine İlişkin Verdikleri Yanıtlar	53

Tablo 13. Öğretmenlerin Otistik Çocuklara Yönelik Sınıf Ortamında Yaptıkları Düzenlemelere İlişkin Verdikleri Yanıtlar	56
Tablo 14. Öğretmenlerin Otistik Çocuklarla Sınıfta Yaptığı Öğretim Etkinliklerinde Kullandıkları Öğretim Yöntemlerine İlişkin Verdikleri Yanıtlar	59
Tablo 15. Öğretmenlerin Sınıf Ortamında Öğretimini Yaptıkları Becerilerin ve Kavramların Günlük Yaşamda İşlevsel Olarak Kullanımına Yönelik Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Verdikleri Yanıtlar	61
Tablo 16. Öğretmenlerin Otistik Çocukların Eğitiminde En Çok Sorun Yaşadıkları Beceri, Kavram ve Davranışlara İlişkin Verdikleri Yanıtlar	63
Tablo 17. Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Otistik Çocukların Eğitiminde Etkili Olup Olmadığına İlişkin Verdikleri Yanıtlar	66
Tablo 18. Öğretmenlerin Otistik Çocukların Eğitiminde Kullandıkları Yöntemler Dışında Bu Alanla İlgili Kitaplarda ya da Yurt Dışında Yapılan Araştırmalarda Yer Alan Öğretim Yöntemler/Teknikleri Hakkında Bilgi Edinmek İsteyip İstemediklerine İlişkin Verdikleri Yanıtlar	68
Tablo 19. Öğretmenlerin Sınıflarında Otistik Çocuklarla Çalışırken Ne Tür Destek Hizmetlerden Yararlanmak İstediklerine İlişkin Verdikleri Yanıtlar	69

BÖLÜM I

GİRİŞ

Günümüzde, ülkemizde ve dünyada özel eğitim gerektiren bireylerin toplumsal hayata katılımlarını sağlamanın önemli olduğu düşünülmektedir. 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı resmi gazetede Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde “Özel eğitim gerektiren birey, çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey” olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı resmi gazetede özel eğitime gereksinim duyan çocuklar arasında, zihin özürlü bireyler, otistik bireyler, işitme özürlü bireyler, görme özürlü bireyler, spastik özürlü bireyler ve dil ve konuşma bozukluğu olan bireyler yer almaktadır. Anadolu Üniversitesi'nin internet sayfasında geçtiği gibi, zihin özürü, halihazırdaki işlevlerde önemli sınırlılıkları göstermektedir. Bu zihinsel işlevlerde önemli derecede normal altı, bunun yanı sıra uyumsal beceri alanlarından (iletişim, özbakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal yararlılık, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zaman ve iş) iki ya da daha fazlasında sınırlılık gösterme durumudur (<http://www.aof.edu.tr/kitap/suleymaneripek>). Bu çalışma otistik çocuklarla çalışan öğretmenlerin görüş ve önerilerini almaya yönelik yürütüldüğü için çalışmada otizm ve otistik çocukların özellikleri ele alınacaktır.

1.1. Otizm

İlk kez 1943'te Amerikalı psikiyatrist Leo Kanner tarafından tanımlanan otizmi, günümüzde pek çok araştırmacı değişik tanı sistemleriyle incelemektedir (Mc Connell, 2002, s. 351; Rogers, 2000, s. 399). Amerikan Psikiyatri Derneği tarafından geliştirilen ICD-10 ve DSM IV'e göre otizm, yaygın gelişimsel bozukluklar grubunda yer almaktadır (Doyle ve Iland, 2004, s. 6; Harris ve Glasberg, 1996, s. 309). Otizm, kelime olarak “kendine dönük” anlamındadır. Otizm, çocuğun dış dünyadaki kişi ve olaylarla ilişki kuramamasına ve kendi iç dünyasını yaşamasına neden olmaktadır (Wolfberg,

1999, s. 13). Otizm, sosyal ve iletişim becerilerinin oluşmasını olumsuz etkileyen yaygın gelişimsel bir bozukluktur (Iovannone, Dunlap, Huber ve Kincaid, 2003, s. 150).

Otizm, beyindeki nörolojik bozukluktan kaynaklanan ve sosyal etkileşimde bulunmayı engelleyen bir durumdur (Goin-Kochel ve Myers, 2005, s. 169). Otizm, üç yaşına gelmeden, erken çocukluk döneminde belirmeye başlayan ve bireyin yaşamını ömür boyu etkileyen bir özürlülük durumudur (Doyle ve Iland, 2004, s. 6). Otizme hem erkeklerde hem de kızlarda rastlanabilir ancak kaynaklara göre, otizmin erkeklerde görülme oranı kızlara oranla 4-5 kat daha fazladır (Scheuermann ve Webber, 2002, s. 5).

1.1.1. Otizmin Özellikleri Nelerdir?

Otizm; (a) sosyal etkileşimde bozukluk, (b) iletişim ve oyunda bozukluk ve (c) tekrarlı ve sınırlı davranışlar olmak üzere üç grup davranışsal özelliklerle kendini gösterir. Sosyal etkileşimdeki bozukluk; göz kontağı kuramama, sözel iletişimin olmayışı, dikkatini yöneltememe ve akran ilişkilerinde yetersizlik olarak ortaya tanımlanmaktadır. İletişim ve oyun becerilerinde yetersizlik; yetersiz dil gelişimi, karşılıklı konuşmayı başlatmada ve sürdürmede sorunlar yaşama anlamına gelir. Tekrarlı ve sınırlı davranışlar ise; hiç bir şeye ilgi duymama ve nesnelere işlev dışı meşgul olmayı içerir (Fein, Robins, Liss ve Waterhouse, 2001, s. 23; Harris ve Glasberg, 1996, s. 309).

Sözü edilen bu özelliklerin yanı sıra, otistik çocukların tüm insanlar gibi birbirlerinden doğuştan farklı oldukları da söylenebilir (Goin ve Myers, 2004, s. 6). Her birinin güçlü ve zayıf yönleri vardır. Her birinin hoşlandığı ve hoşlanmadığı nesnelere olabilir. Bununla birlikte, otistik çocukların hepsi, yoğunluğu, türü, derecesi farklılaşan ortak özellikler gösterebilirler. Bu özellikler, sosyal etkileşimde, iletişimde, algılamada, yeni beceri ve kavramların öğreniminde güçlükler olarak belirebilir (Autism Training Source Book, 1997, s. 7).

Kaynaklar incelendiğinde, otistik çocukların en çok iletişim becerilerinde, sosyal becerilerde, bilişsel becerilerde ve uygun davranışları sergilemede sorunları olduğu

görülmektedir. Bu nedenle, ilerleyen bölümde otistik çocukların dil ve iletişim becerileri, sosyal becerileri, bilişsel becerileri, duyuşsal uyarılara tepkileri ve davranışsal özelliklerine ilişkin özellikler tanıtılmaya çalışılacaktır.

1.1.1.1. Dil ve İletişim Becerileri

Otistik çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre iletişim becerilerinde gecikme ve dil kullanımlarında farklılık olabilir (Dahle, 2003, s. 66). Bu tip çocukların iletişimde sorun yaşamalarının nedeni, sosyal çevredeki nesne ya da kişilere dikkatini yöneltmede yetersiz olmalarından kaynaklanmaktadır (Whalen ve Schreibman, 2003, s. 456; Wolfberg, 1999, s. 19). Otistik çocuklar sözel ve sözel olmayan iletişimde güçlük yaşamaktadırlar. Otizmin jest, mimik gibi yüz ifadeleri, temel bazı hareketlerin kullanılmasını olumsuz olarak etkilediği de kaynaklarda yer almaktadır (Doyle ve Iland, 2004, s. 6; Fein ve diğ., 2001, s. 23).

Otistik çocuklarda konuşma hiç olmayabilir ya da sözcükleri söylemeye başlasalar bile bunların büyük bir kısmı genellikle tekrarlı sözcükler olarak görülebilir. Otistik çocukların, karşılarındaki bireyin söylediklerini tekrarlamaları, tekrarlı konuşma olarak adlandırılmaktadır. Ayrıca, otistik çocuklar genellikle hep aynı ses tonuyla ve mırıldanarak konuşurlar (Lovaas, 2003, s. 3; Scheuermann ve Webber, 2002, s. 7).

Otistik çocuklarda alıcı dil becerileri genellikle geç oluştuğu için, soyut sözcükleri anlamakta güçlük çektikleri ve çoğunlukla sadece otur, kalk gibi kısa yönergelere tepki verebildikleri görülmektedir. İfade edici dil becerileri de geç oluştuğu için, bu tip çocuklar kendilerini ifade etmekte güçlük yaşamaktadırlar (Lovaas, 2003, s. 3).

1.1.1.2. Sosyal Becerileri

Sosyal etkileşimdeki yetersizlikler, göz kontağı kurmakta güçlük çekme, sözel olmayan iletişimde eksiklikler olması, ortak dikkat davranışının sınırlı olması, başkalarının duygularına duyarsız olma ve akran ilişkilerinde yetersiz olma olarak sıralanabilir (Fein ve diğ., 2001, s. 23). Ayrıca, otistik çocuklarda oyun davranışının akranlarından farklı

olduğu ve taklit becerilerinin gelişmediği de gözlenmektedir. Bu tip çocuklarda sembolik ve hayali oyun becerileri sınırlı olduğu için, genellikle tek başlarına tekrarlardan oluşan oyunlar oynadıkları görülebilmektedir (Terpstra ve Higgins, 2002, s. 120). Ayrıca, otistik çocukların, fiziksel temastan ve dokunulmaktan hoşlanmadıkları da bilinmektedir (Goin ve Myers, 2004, s. 6).

Yukarıda sıralanan sosyal beceri eksikliklerinin yanı sıra, otistik çocuklar duygusal tepki vermede yetersizdirler. Genellikle gülümsemeleri nedensizdir. Otistik çocuklar anne-babalarını, aile üyelerini ya da öğretmenlerini gördüklerinde bile tanıdıklarını belirten hiçbir tepkide bulunmayabilirler (Scheuermann ve Webber, 2002, s. 6-7).

1.1.1.3. Bilişsel Becerileri

Otistik çocukların bazı alanlarda olağan dışı öğrenme yeteneklerine ve özel becerilere sahip oldukları gözlenirken, pek çok alanda da sorunlar yaşadıkları gözlenebilir (Doyle ve Iland, 2004, s. 6). Kaynaklarda otistik çocukların şu ortak yetenekleri gösterdikleri görülmektedir:

- Takvimi söyleme (hangi gün, ay, hafta içinde olduğunu söyleme)
- Gördükleri nesnelere kolaylıkla sayabilme
- Makine tasarımı yapma gibi özel yetenek sergileme
- Piyano çalma gibi müzik yeteneği sergileme
- Matematikte becerilerinde iyi performans sahibi olabilme (Lovaas, 2003, s. 3; Scheuermann ve Webber, 2002, s.9).

Kaynaklara göre, otistik çocuklar öğrenilen becerileri genelleme aşamasında problemler, bir durumun ya da ortamın gerçeğe aktarılmasında da güçlük yaşamaktadırlar (Hodgdon, 1999, s. 28). Ayrıca, otistik çocuklar bilgileri kodlamada ya da sınıflandırmada güçlük çekebilirler. Çünkü, kavramları zihinlerinde belirli formatlarda oluştururlar. Örneğin, ‘alışveriş’ otistik çocuğa sadece belirli caddede belirli bir dükkanda alışveriş yapmayı çağrıştırabilir ve alışveriş kavramını mağazaları gezmek, vitrinlere, kataloglara bakmak olarak algılayamayabilirler (Scheuerman ve Webber, 2002, s. 9).

1.1.1.4. Duyusal Uyarılara Tepkileri

Otistik çocuklar dokunma, koklama, işitme, görme ya da tat alma yoluyla farkına vardığımız uyarılara beklenilmeyen tepkiler verebilirler ya da aşırı derecede duyarlılık gösterebilirler (Doyle ve Iland, 2004, s. 6). Bazı durumlarda çevredeki uyarılara aşırı tepki gösterebilirler, örneğin elektrik süpürgesi sesi ya da bir ambulansın geçerken çıkarttığı siren sesi (Lovaas, 2003, s. 5). Çevrelerindeki olaylara ve duyarlarla tepki verilen durumlara çoğunlukla duyarsız oldukları için, bu tip çocukların işitme engelli ya da görme engelli olduğu düşünülebilir (Scheuermann ve Webber, 2002, s. 8). Bu özelliklerinden dolayı, otistik çocukların toplum içinde oldukça zorlandıkları söylenebilir.

1.1.1.5. Davranış Özellikleri

Otistik çocukların değişik davranış özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler kendini uyarma, kendine ve çevresine zarar verme ve aynıcılıkta ısrarlı değildir.

Kendini Uyarma: Kendini uyarma davranışı tekrarlı ve takıntılı bir davranıştır. Otistik çocuklarda kendini uyarma davranışı şu şekillerde gözlenebilir:

- Nesnelerin çevresinde dönme
- Tekrarlı el hareketleri
- Sağa sola sallanma
- Monoton bir şekilde mırıldanma
- Sosyal olaylara tepki göstermeksizin nedensiz gülme
- Sayılara, harflere, nesnelere karşı takıntı gösterme (Lovaas, 2003, s. 4; Scheuermann ve Webber, 2002, s. 9).

Miller ve Neuringer (2000) otistik çocukların tekrarlı davranışlarının doğal çevredense deneysel koşullarda incelenmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Araştırmalara göre,

takıntılı davranışlar uygun şekilde pekiştirilirse davranışlarda azalma görülebilmektedir (Odom, Brown, Frey, Karasu, Smith-Canter ve Strain, 2003, s. 167).

Kendine ve Çevresine Zarar Verme: Kaynaklara göre, otistik çocuklarda öfke nöbetlerine sık rastlanabilir (Leaf ve McEachin, 1999, s. 71). Otistik çocuklar başlarını sabit bir şekilde duvara vurabilirler, ellerini ısırabilirler, eşyaları parçalayabilirler, bayılana kadar nefeslerini tutabilirler, başkalarına vurabilir ve başkalarını ısırabilirler (Lovaas, 2003, s. 4; Scheuermann ve Webber, 2002, s. 10).

Aynıcılıkta Israrlı Olma: Aynıcılıkta ısrarlı olma gibi davranışlar otistik çocuklarda görülebilir. Bu davranışlar otistik çocukların günlük yaşamlarını önemli derecede etkilemektedir ve ayrıca, bu davranışlar: Aynı kıyafetleri giyme, aynı konuyu tekrar tekrar konuşma gibi çeşitli şekillerde görülebilir (Leaf ve McEachin, 1999, s. 70). Bunlara ek olarak, otistik çocuklar çevrelerindeki, yiyeceklerindeki, oda düzenlemelerindeki değişime karşı olabilirler (Scheuermann ve Webber, 2002, s. 10). Otistik çocuklarda, kendini uyarma davranışı, madde bağımlılığına benzer. Madde bağımlısı birey uyarıcıları almadığında, bireyin depresyona girmesi kaçınılmaz olduğu gibi otistik çocuğun yaşamındaki değişiklik sonucu çocuk içine kapanabilir (Leaf ve McEachin, 1999, s. 71).

1.1.2. Otistik Çocukların Zihin Özürlü Çocuklarla Karşılaştırılması

Yukarıda otistik çocukların kendine has dil ve iletişim becerileri, sosyal becerileri, bilişsel becerileri, duyuşsal uyarıcılara tepkileri ve davranışsal özellikleri incelenmiştir. Bu bölümde otistik çocukların zihin özürlü çocuklarla ortak özellikleri ve otistik çocukların zihin özürlü çocuklardan farklılıkları tanıtılmaya çalışılacaktır.

1.1.2.1. Otistik Çocukların Zihin Özürlü Çocuklarla Ortak Özellikleri

Türkiye Sakatlar Derneği'nin internet sayfasında geçtiği gibi, zihin özürlü çocukların otistik çocuklarda da gözlemlendiği gibi akranlarına göre dikkat süreleri kısa ve dağınıktır. İlgileri kısa sürelidir. Soyut terim, tanım ve kavramları çok geç ve güç anlar ve

kavrarlar. Konuşmaya geç başlarlar. Genelleme yapamazlar. Kaynaklar otistik çocuklarla zihin özürlü çocukların kazandıkları bilgileri transfer etmede ve yeni durumlara uymada zorluk çektiklerini ortaya koymaktadırlar (<http://www.tsd.org.tr/istatistik/zihin>).

1.1.2.2. Otistik Çocukların Zihin Özürlü Çocuklardan Farklılıkları

Otistik çocuklar, zihin özürlü çocuklarla ortak özellikler göstermekle birlikte, zihin özürlü çocuklardan farklı özellikler de gösterir (Doyle ve Iland, 2004, s. 236). Otistik çocukları zihin özürlü çocuklardan ayıran en çarpıcı özellikler; otizm yalnızlığı ve aynıcılıkta ısrarlı olmadır. Otizm yalnızlığı, çocuğun çevresinden, çevresindeki kişi ve olaylardan soyut bir şekilde yaşaması ve kendi iç dünyasına kapanması olarak nitelendirilebilir (Wolfberg, 1999, s. 14). Otistik çocukların zihin özürlü çocuklardan farklı olmalarının diğer bir nedeni ise, dış dünyayı farklı olarak algılamalarından ve sosyal etkileşimlerinde kendilerini farklı biçimlerde ifade etmelerinden kaynaklanmaktadır (Hodgdon, 1999, s. 41). Otistik çocuklar, duygularını ifade etmekte güçlük çekmektedirler (Leaf ve McEachin, 1999, s. 7). Otistik çocuklar kendiliğinden oluşan dil ve iletişim becerilerinde eksiklikler yaşamaktadırlar. Ayrıca, iletişimi başlatma ve sürdürme otistik çocuklara karmaşık gelen beceriler arasında yer almaktadır (Koegel, 2000, s. 384). Bunların yanı sıra, bilinen en önemli ve temel özellik ise, otistik çocukların diğer çocukların doğal olarak edindikleri becerileri edinmekte güçlük çekebilecekleridir (Leaf ve McEachin, 1999, s. 7).

1.1.3. Alan Yazında Otistik Çocukların Eğitim Programlarında Olması Gereken Özellikler

İzleyen bölümde yabancı alan yazında ve Türkiye'deki alan yazında yer alan otistik çocukların eğitim programlarının özellikleri açıklanacaktır.

1.1.3.1. Yabancı Alan Yazına Göre Otistik Çocukların Eğitim Programlarında Olması Gereken Özellikler

Eğitim programı, bireye öğretilecek becerilerin tümünü kapsamaktadır. Bunlar, bireyin günlük yaşamda gereksinim duyacağı beceriler, günlük yaşamda yer alacak etkinlikler ve öğretim programının tümünü oluşturmaktadır. Eğitim programının içeriğini oluştururken, içeriğin bireyin kendisinin ve ailesinin en üst düzeyde yarar sağlayacağı şekilde biçimlendirilmesi önemli bir unsurdur (Scheuermann ve Webber, 2002, s. 98).

Bireye öğretim yapılacak ortam da eğitim programının parçasını oluşturmaktadır. Öğretim yapılırken, öğrencinin en iyi şekilde öğreneceği doğal ortam tercih edilmektedir. Öğretimi doğal ortamda yapma, bireyin becerileri öğrenmesinin yanı sıra öğrenilen becerilerin gerçek ortamlara transfer edilmesini de kolaylaştırmaktadır. Örneğin, bireye yemek yeme becerisinin öğretimi hedefleniyorsa, bu becerinin öğretiminin bir lokantada ya da okulun kafeteryasında yapılması en uygun yaklaşımdır (Leaf ve McEachin, 1999, s. 13).

Çevrenin düzenlenmesi, eğitimin verimli olması için önemli bir unsurdur. Dikkatini dağıtacak uyaranların ortamda bulunması otistik çocuklarda karmaşıklığa yol açabilir. Bu nedenle, eğitimin çocuğun kendisini rahat hissedebileceği bir ortamda yapılması öngörülmektedir (Leaf ve McEachin, 1999, s. 41). Ayrıca, otistik çocukların görsel uyaranlarla daha iyi öğrendikleri bilindiği için, bu tip çocukların eğitiminde görsel uyaranlara yer vermek yararlı olabilir (Lovaas, 2003, s. 271).

Otistik çocukların eğitimine ailenin katılımı da eğitim programının önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Aile katılımı, çocuğun günlük hayattan ve toplumdan soyutlanmasını

engellemede önemli rol oynamaktadır (Leaf ve McEachin, 1999, s. 13). Ayrıca, ailesi otistik çocukların çevreye uyum sağlamasında ve ömür boyu desteklenmesi konusunda önemli bir kaynak olabilir (Doyle ve Iland, 2004, s. 290). Ailenin yanı sıra, kardeşler ve akranlar da otistik çocukların sosyalleşmesini sağlamada ve iletişimini arttırmada önemli yardımcıları olabilir (Disalvo ve Oswald, 2002, s. 199).

Yukarıda sayılan özelliklerin yanı sıra, Odom ve diğ. (2003) yürüttükleri çalışmada, otistik çocuklar için geliştirilebilecek etkili bir program içeriği uygulamayla bütünleştirilerek şu unsurlardan oluşması gerektiğini ileri sürmüşlerdir:

- Çocuğun eğitimine olabildiğince erken başlanması
- Programa yoğun katılım olması
- Aile katılımının yoğun olması
- Eğitime katılacak personelin özel olarak eğitilmesi
- Çocuktaki ilerlemenin kaydedilmesi
- Eğitim programının sistematik ve planlı olması
- Programın çocuğu destekleyecek çevreden oluşması
- Bireyselleştirilmiş öğretime yer verilmesi
- Akran desteği sağlanması

Iovannone ve diğ. (2003) otistik çocuk için etkili olabilecek eğitim programının içeriğinde, çocuk ve ailesi için gerekli olan bireyselleştirilmiş eğitimin yer almasının, bireye yapılandırılmış ortamda eğitim sağlanmasının, çocuğa uygun öğretim programının hazırlanmasının ve çocuğun problem davranışlarıyla başa çıkmak için işlevsel bir yaklaşım seçilmesinin gerektiğini vurgulamışlardır.

1.1.3.2. Türkiye’de Yer Alan Otistik Çocuklar Eğitim Programlarında Olması Gereken Özellikler

Türkiye’de otistik çocuklar için uygulanmakta olan tek program, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanmakta olan Otistik Çocuklar Eğitim Programı’dır. Hazırlanan program ‘çerçeve program’ özelliğindedir (MEB, 2000, s. 12). Program, 3-6 yaş, 7-11

yaş, 12-15 yaş gruplarının gelişim alanlarına ait özellikler dikkate alınarak düzenlenmiştir. Programa göre otistik çocukların eğitsel gereksinimlerinin karşılanması için bulunması gereken özellikler şunlardır:

- Otistik çocukların eğitimine bireyin performansının alınarak başlanması
- Otistik çocuklara bireysel eğitim planı uygulanması
- İlerlemelerin kaydedilmesi ve değerlendirilmesi
- İletişim problemleri üzerinde durulması
- Problem davranışların ortadan kaldırılması
- Yapılandırılmış eğitim-öğretim ortamlarının hazırlanması
- Öğretimde kullanılacak araç-gereçlerin işlevsel olması
- Öğretilecek becerilerin belirlenmesi
- Etkinliklerin düzenlenmesi
- Zamanın planlanması
- Kaynaştırma uygulamasına yer verilmesi
- Eğitimde sürekliliğin sağlanması
- Ailenin eğitime katılımının sağlanması
- Çocuk istismarının önlenmesi (MEB, 2000, s.12-17).

Yurt dışında ve Türkiye’de yer alan otistik çocukların eğitim programları incelendiğinde, yurt dışındaki programda eğitime katılacak personelin özel olarak eğitilmesinin üzerinde durulurken, Türkiye’de personelin eğitilmesi hizmet içi eğitimle yapılmaktadır ve bunun da var olan gereksinimi karşıladığı söylenemez. Yurt dışındaki programa bakıldığında, çocuğun eğitimine olabildiğince erken başlamanın ve programa yoğun katılımın önemi vurgulanırken, Türkiye’deki program bireyselleştirilmiş öğretim üzerine dayandırılarak hazırlanmıştır. Yurt dışında aile katılımının yoğun olması gerektiği vurgulanırken, Türkiye’de aile eğitiminin sadece programda belirtildiği, ancak aile eğitimine ilişkin uygulamalara okullarda yer verilmediği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, Türkiye’deki çocuğa verilen eğitimin bireyselleştirilmiş öğretim saatleri içinde yapıldığı, öğretmenlerin bu saatler dışında herhangi bir destek eğitim vermediği gözlenmektedir.

1.1.4. Otistik Çocuklara Öğretilecek Beceriler

Yurt dışında ve Türkiye’de yer alan otistik çocukların eğitim programlarına bakıldığında, otistik çocuklara öğretilecek beceriler arasında (1) Sosyal iletişim becerileri ve (2) Günlük yaşam becerilerinin önemle vurgulandığı görülmektedir. Aşağıda bu iki beceri grubuna ayrıntılı olarak değinilmiştir.

1.1.4.1. Sosyal İletişim Becerileri

Otistik çocuklar için sosyal iletişim becerilerinde yetersizlik gösterdikleri için, bu tip çocuklara iletişimi etkili biçimde kullanmalarına yardımcı olabilecek becerilerin öğretimi amaçlanmalıdır (Iovannone ve diğ., 2003, s. 159). Çevredeki bireylerle uygun biçimde etkileşim kurması için önemli olan becerileri kullanması, çocuğun sosyal yeterliğe sahip olduğunun göstergesidir. Bir başka deyişle, sosyal yeterlik, çocuğun iletişimi başlatma ve sürdürme becerilerini de kapsamalıdır. Sosyal beceriler ise, sosyal olarak yeterli olan çocuğun sergilediği sosyal davranışlar (göz kontağı kurma, başkalarının tepkilerine uygun tepki verme vb.) olarak ele alınabilir (Scheuermann ve Webber, 2002, s. 203-204). Sosyal becerilerde yetersizliği olan çocuklara müdahale edilmediği ve bu yetersizlikle baş edebilecekleri beceriler öğretilmediği zaman uyum sorunlarının ortaya çıktığı gözlenmektedir (Sucuoğlu ve Çiftçi, 2001, s. 9).

Otistik çocuklar için hazırlanabilecek eğitim programları, sosyal iletişim becerilerini kazandırmayı hedeflemelidir. Sosyal etkileşimde bulunabilmek için önemli olan iletişimi başlatma ve sürdürme becerilerinin öğretimine sistematik olarak yer verilmelidir (Iovannone ve diğ., 2003, s. 159). Sosyal beceri öğretim programı, otistik çocukların yetersizlik gösterdikleri dikkati yöneltme, taklit etme ve gözlem yoluyla öğrenme gibi belirli becerilerin öğretimini içermelidir (Hwang ve Hughes, 2000, s. 19; Leaf ve McEachin, 1999, s. 106). Ayrıca, iletişimin gerçekleşebilmesi için önemli bir unsur kendiliğinden oluşan konuşmadır. Kendiliğinden konuşma, çevredekilerin sorduğu soruya bireyin anında tepki vermesi olarak nitelendirilebilir. Örneğin, karşıdaki bireyin “Ne istersin?” sorusuna karşılık olarak bireyin “Bisküvi” yanıtını vermesi beklenmektedir. Bu tip çocuklara kendiliğinden konuşmanın öğretimi, iletişimin

kazandırılması ve iletişimde genellemenin oluşumunun sağlanabilmesi için gereklidir (Lovaas, 2003, s. 292).

Otistik çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasını amaçlayan etkili eğitim programlarının davranışçı model ve etkileşimsel modeli temel alarak hazırlanması öngörülmektedir (Scheuermann ve Webber, 2002, s.186). Pekiştirmenin kontrol edilmesini merkez alan davranışçı teorinin, otistik çocukların dil ve iletişim becerilerini arttırmada yararlı olduğu düşünülmektedir (Lovaas, 2003, s. 12). Etkileşimsel model ise dilin öğretiminin kafeterya, otobüs, mutfak gibi doğal ortamlarda yapılması gerektiği ve dilin kişilerle etkileşimler sonucu geliştirilebileceği varsayımını temel almaktadır (Scheuermann ve Webber, 2002, s.186).

Konuşma başlamadan önce, çocuklarda iletişim kurmayı sağlayacak başka konuşma öncesi beceriler oluşur. Konuşma öncesi beceriler, jestleri ve beden hareketlerini kullanmayı, göz kontağı kurmayı ve diğer konuşma öncesi becerileri içerir. Bu beceriler etkili iletişim kurmak için zorunlu başlangıçlardır (Uzuner ve Kırcaali-İftar, 2001, s. 15). Otistik çocuklarda doğal olarak oluşan durumlar sonucu beceriler geliştirilebilir. Oyun, bu becerilerin gelişmesini sağlamada önemli bir unsurdur (Hodgdon, 1999, s. 42-44). Oyun çocuğun sosyal gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Oyunda yer alan kelimelerin gerçek ve mecazi anlamlarındaki kullanımları sayesinde çocuk iletişim becerilerini geliştirebilir (Wolfberg, 1999, s. 31).

1.1.4.2. Günlük Yaşam Becerileri

Otistik çocuklar da diğer gelişimsel gerilik gösteren çocuklar gibi, günlük yaşam becerilerini kazanmada ve günlük etkinliklerde yer almada yetersizlik göstermektedirler. Otistik çocuklara günlük yaşam becerileri sistematik öğretimle uzun süreçte kazandırılmalıdır (Scheuermann ve Webber, 2002, s. 223). Otistik çocuklara öğretilecek becerilerin, çevrelerinde günlük yaşamda işlevsel olarak kullanabilecek, bağımsız yaşamalarını kolaylaştıracak ve yaşam kalitelerini ve performanslarını arttıracak biçimde olması gerekir (Iovannone ve diğ., 2003, s. 159). Bu çocuklara, günlük yaşamdaki gereksinimlerini karşılayacak, toplumsal yaşamda yer almasını

sağlayacak boş zaman etkinlikleri ve mesleki becerilerin kazandırılması gerekmektedir (Doyle ve Iland, 2004, s. 305).

Yukarıda sayılan becerilere ek olarak otistik çocuklara yemek yapma, evdeki eşyaları tamir etme gibi önemli günlük yaşam becerilerinin öğretimine okul yaşantısının içinde başlanmalıdır. Ayrıca, okul yıllarında çeşitli mesleki becerilerin öğretimine başlanması, bu meslekler için gerekli olan davranışların kazandırılması ve daha sonra öğretilen becerilerin gerçek ortamlara aktarılması, otistik çocukların yetişkinliğe hazırlanması aşamasında dikkat edilmesi gereken bir diğer konudur (Autism Training Source Book, 1997, s. 106).

Yukarıda sözü edilen becerilerin öğretimi, otistik çocukların, çevrelerindeki bireylerle iletişim kurmalarında, günlük yaşamlarını bağımsız biçimde sürdürmelerinde ve yaşadıkları toplumun kurallarına uymalarında son derece önem taşımaktadır.

1.1.5. Otistik Çocukların Eğitiminde Kullanılabilecek Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar

- Alanyazında yer alan ve otistik çocuklarla gerçekleştirilen tek-denekli araştırmalarda kullanılan etkili uygulamalar şu şekilde sıralanabilir:
- Yetişkin yönlendirmeli gerçekleştirilen öğretim uygulamaları
- Akran yönlendirmeli gerçekleştirilen öğretim uygulamaları
- Ayrımlı pekiştirme
- Görsel uyaranlara yer verme
- Olumlu davranışsal destek sağlama
- Kendini kaydetme
- Videoyla model olma
- Becerilerin çocuğa uyarlanması
- Aile katılımı (Odom ve diğ., 2003, s. 166-167).

1.1.5.1. Yetişkin Yönlendirmeli Gerçekleştirilen Öğretim Uygulamaları

Yetişkin yönlendirmeli gerçekleştirilen öğretim uygulamaları, yetişkinin öğretim yaparken çocuğa model olmasını ve ipucunu vermesini içerir. Bu tip uygulamalarda amaç, çocuğun istenilen davranışı ya da beceriyi kazanmasını sağlamaktır (Odom ve diğ., 2003, s. 166-167).

Keeling, Myles, Gagnon ve Simpson (2003) tarafından yapılan bir araştırmada, resimli kartlar stratejisini kullanarak 10 yaşında otistik bir kız öğrenciye spor becerilerinin öğretimi hedeflenmiştir. Resimli kart stratejisi, sosyal becerileri ve akademik davranışları öğretmek ve pekiştirmek için tercih edilmiştir. Araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu başlama modeli ile desenlenmiştir. Deneğe, öğretmeni tarafından uygun davranışı sergilemesi için model olunmuştur ve resimli kartlarla ipucu verilmiştir. Araştırmanın bulgularında, uygun sosyal davranışı öğretmek için öğretmen tarafından kullanılan resimli kartların deneğin oyunu kaybettiğinde ortaya çıkan çılgık atma davranışını azaltmak için etkili olduğu ve deneğin resimli kart kullanımını, uygulamanın yapıldığı ortamlar dışında da genellemesini kazandığı ve deneğin öğrendiklerini başka ortamlarda da sergilemeye başladığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, uygulamanın bitiminden iki hafta sonra da, öğrenilen uygun davranışların kalıcılığına ilişkin veri toplanmıştır.

Türkiye’de de farklı araştırmacılar tarafından otistik çocuklara yetişkin yönlendirmeli yapılan uygulamalara rastlanmaktadır (Akmanoğlu, 2002; Akmanoğlu-Uludağ ve Batu, 2005; Canay, 2003). Yetişkin yönlendirmeli gerçekleştirilen öğretim uygulamalarının avantajlarının yanında sınırlılıkları da çeşitli araştırmalarda dile getirilmiştir. Otistik çocuklarda etkileşimin başlaması ve sürdürülmesi yetişkinlerle yapıldığında sınırlı düzeyde olduğu belirtilmektedir. Yetişkin tarafından konulan kurallara uyma, oyunun doğal akışı içinde oluşan durumlara çocuğun tepki vermesini engellediği düşünülmektedir. Bir başka deyişle, kendiliğinden oluşan tepki vermeyi olumsuz olarak etkilemektedir. Ayrıca, çocuğun akranlarla oyun ortamında kazanabileceği paylaşma duygusunu yetişkinlerle yapılan uygulamalarda kazanması mümkün olmayabilir. Akranlarla yapılan uygulamalarda, otistik çocuklarda gözlenen yalnız oyun oynama

davranışının azalabileceği ileri sürülmektedir. Sosyal becerilerin etkili olarak kazandırılması için alanyazında akran-yönlendirmeli gerçekleştirilen öğretim uygulamalarına yer verilmesi öngörülmektedir (Wolfberg, ve Schuler, 1993, s. 468; Yang, Schaller, Huang, Wang ve Tsai, 2003, s. 406).

1.1.5.2. Akran Yönlendirmeli Gerçekleştirilen Öğretim Uygulamaları

Akran yönlendirmeli gerçekleştirilen öğretim uygulamalarında, öğreten akran yaklaşımı benimsenmektedir. Öğreten akran yaklaşımında otistik çocuklara doğal etkileşimler yoluyla sosyal beceri ve tesadüfi öğrenme amaçlanmaktadır (Disalvo ve Oswald, 2002, s. 202). Öğreten akran yaklaşımında normal gelişim gösteren çocuklara, otistik çocukların sosyal ve iletişim davranışlarını kullanmalarını sağlamak için otistik akranlarına yardımcı olmaları gerektiği öğretilir (Odom ve diğ., 2003, s. 167). Akran yönlendirmeli gerçekleştirilen öğretim uygulamalarında, normal gelişim gösteren akranlar uygulama başlamadan önce tepkilerini verme biçimi, rol oynama, pekiştirme, ipuçlarını verme, görsel uyarıları sunma, kendini kaydetme, grubu pekiştirme, akran-akrana ipucu vermeyi içeren önemli öğretim stratejileri konusunda bilgilendirilirler (Taylor, 2001, s. 89).

Mc.Grath, Bosch, Sullivan ve Fuqua (2003) tarafından yapılan bir araştırmada okul öncesi dönemdeki otistik 18 öğrenciye, 18 akran tarafından kendiliğinden oluşan sosyal etkileşimi kazandırmak amaçlanmıştır. Araştırmada akranlar tarafından sözel ipucu “Buraya gel” verilmiştir. Araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu başlama modeli ile desenlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, akranlar tarafından yapılan öğretimin, otistik çocuklara kendiliğinden oluşan sosyal etkileşimi kazandırmada etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, uygulamada sosyal geçerlik çalışması da yapılmıştır.

Türkiye’de otistik çocuklara yönelik olarak yapılan akran yönlendirmeli gerçekleştirilen öğretim uygulamasına rastlanamamıştır. Ancak, diğer özür grubundan öğrencilere yönelik akran öğretimi uygulamaları birkaç araştırmacı tarafından yapılmıştır (Tekin-İftar, 2003; Yıldırım ve Tekin-İftar, 2004).

1.1.5.3. Ayrımlı Pekiştirme

Çocuğun öğretilen beceriyi sergilediğinde, yetişkinin çocuğu pekiştirmesi, çocuğun beceriyi sergilemediği durumda, yetişkinin çocuğu pekiştirmemesi ayrımlı pekiştirme olarak tanımlanmaktadır (Odom ve diğ., 2003, s. 167). Ayrımlı pekiştirme, bir davranışı azaltmak için pekiştirmenin kullanılmasıdır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997, s. 16). Özyürek (2002) ayrımlı pekiştirmeyle problem davranış yerine uygun davranışı arttırarak, problem davranışın pekiştirilme olasılığını azaltmanın mümkün olabileceğini ileri sürmüştür.

Ahearn, Clark, Gardenier, Chung ve Dube (2003) yürüttükleri bir araştırmada, otistik üç çocuğun takıntılı davranışlarını (takıntılı sözcük kullanımı, takıntılı el hareketlerini) azaltmak için, çocukların top, video ve mısır cipsi kullanımlarının ayrımlı olarak pekiştirilmesini hedeflemişlerdir. Araştırmada, tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası yoklama evreli çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında, ön uyarana bağlı olarak verilen pekiştirmenin (ayrımlı pekiştirmenin) otistik çocukların takıntılı davranışlarını azaltmada etkili olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, uygulama bittikten sonra, deneklerin öğretilen becerilerin kalıcılığını sürdürdüklerine ilişkin veriler toplanmıştır.

Türkiye’de problem davranışın ayrımlı pekiştirilmesiyle yapılan herhangi bir sistematik çalışmaya rastlanamamıştır.

1.1.5.4. Görsel Uyarılara Yer Verme

Görsel uyarılara yer verme, çocuğun davranışı sergilemesini ya da çocuğun yapılacak etkinliğe hazırlanmasını hatırlatacak görsel ipuçlarının çocuğa sunulmasıdır. Alan yazında görsel uyarıların yer aldığı program Resim Değiş-Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi (Picture Exchange Communication System) olarak sunulmaktadır (Odom ve diğ., 2003, s. 167). Resim Değiş-Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi otistik çocuklar için hazırlanmış bir alternatif iletişim sistemidir. Bu sistem sözel iletişimde güçlükler

yaşayan çocuklara iletişim becerilerinin öğretimi için kullanılmaktadır (Frost ve Bondy, 2002, s. 311; Kırcaali-İftar, 2003, s. 57).

Schwartz ve Garfinkle (1998) tarafından yapılan bir araştırmada, 16 otistik, dokuz gelişimsel gerilik ve altı normal gelişim gösteren öğrenciye Resim Değiş-Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi'nin kullanımı öğretilmiştir. Bu araştırmada ailelere de Resim Değiş-Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi'nin uygulanma biçimi gösterilmiştir. Veriler dört öğretim yılı boyunca toplanmıştır. Çocukların Resim Değiş-Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi'ni edinimlerine ilişkin bilgilere BEP'lerine bakılarak ulaşılmıştır. Uygulamaya pekiştireç sistemlerini belirleyerek başlanmıştır. Çocuğun istenilen sembolü seçmesi için öğretmen tarafından çocuğa ipucu verilerek öğretime başlanmış daha sonra ipuçları silikleştirilmiştir. Öğretim oturumları çocukların sınıflarında yapılmıştır. Daha sonra, oyun etkinliklerinde ilave öğretim oturumları da düzenlenmiştir. Bu öğretimler sonucu öğrenciler "istiyorum" cümlesini kullanmaya başlamışlardır.

Türkiye'de görsel uyarılara yer verilerek yapılan herhangi bir sistematik çalışmaya rastlanamamıştır.

1.1.5.5. Olumlu Davranışsal Destek Sağlama

Olumlu davranışsal destek sağlama, otistik çocuğun problem davranışlarıyla başa çıkmak için, çocuğa uygulanabilecek yöntemlerden oluşmaktadır. Bu yöntemler işlevsel analiz, çocuğun problem davranışını azaltma ve problem davranışın yerine yapılabilecek alternatif davranışların ayrımlı pekiştirilmesini içermektedir (Odom ve diğ., 2003, s. 167). İşlevsel analiz, çocuğun problem davranışını sergilemesinde etkili olan çevresel unsurları belirleme olarak tanımlanmaktadır (Becker-Cottrill, Mc Farland ve Anderson, 2003, s. 111). Olumlu davranışsal desteğin amacı, çocuğun çevreye uyumunu sağlamak ve problem davranışını azaltmaktır (Iovannone ve diğ., 2003, s. 161).

Hagopian, Wilson ve Wilder (2001) tarafından desenlenen bir araştırmada, tek-denekli araştırma modellerinden yoklama evreli davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmış ve otistik çocuğun davranışının işlevsel analizi iki kez yapılmıştır. Birinci analiz sırasında çocuğun problem davranışlarının oyun ortamında analiz edilmiştir, ikinci analiz çocuğun problem davranışını, yetişkin görmezden geldiği zamanda yapılmıştır. Bu araştırmada, çocuğun problem davranışı sergilemesi yerine iletişimi uygun biçimde kullanması hedeflenmiştir. Araştırmanın bulgularında, çocuğun problem davranışlarının azaltılması ve çocuğun iletişiminin arttırılması için yapılan işlevsel analizin etkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, uygulama bittikten sonra, deneklerin renilen becerilerin kalıcılığını sürdürdüklerine ilişkin veriler de toplanmıştır.

Türkiye’de olumlu davranışsal destek uygulamalarına yer verilerek yapılan herhangi bir sistematik çalışmaya rastlanamamıştır.

1.1.5.6. Kendini kaydetme

Kendini kaydetme, renilen beceriyle ilgili bilgiyi kullanarak çocuğun kendi davranışını kaydetmesini içerir. Bu tip üretim biçimlerinden özellikle hem üretmenin hem de çocuğun kendisini kaydedip, görüş birliğine varılması en çok tercih edilenler arasındadır (Odom ve diğ., 2003, s. 168). Kendini kaydetme davranışıyla otistik çocukların ve diğer gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların sosyal becerilerini arttırma ve problem davranışlarını azaltma hedeflenmektedir (Scheuermann ve Webber, 2002, s. 217).

Morrison, Kamps, Garcia ve Parker (2001) tarafından desenlenen bir araştırmada dört otistik renciye ve dört normal gelişim gösteren akranı oyun oynarken sosyal etkileşimi başlatmak için, renilen sosyal becerileri kullanmalarının ve kaydetmelerinin üretimi hedeflenmiştir. Araştırmada, denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında, akranlar tarafından sunulan kendini kaydetme uygulamasının otistik çocuklara sosyal becerilerin üretiminde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, ğlen yemekleri sırasında genellemeye ilişkin veriler toplanmıştır. Kalıcılık alışmaları ise, uygulama bittikten bir sene sonra yapılmıştır.

Türkiye’de kendini kaydetme uygulamalarına yer verilerek yapılan herhangi bir sistematik çalışmaya rastlanamamıştır.

1.1.5.7. Videoyla Model Olma

Kendi videosu ile model olma; belirli istendik davranışların kayıt edildiği video kasetlerde bireyin kendisini gözlemesini ve taklit etmesini içermektedir. (LeBlanc ve Coates, 2003, s. 253). Otistik çocuklara özellikle akranlarının sergilediği uygun davranışı izleme, pratik yapma olanağı verdiği için videoyla model olma yoluyla akran etkileşiminin artırılması öğretilebilir (Taylor, 2001, s. 92).

Birkan, Batu ve Özen (2005) tarafından yürütülen bir araştırmada, video modeliyle sunulan doğrudan öğretim yönteminin otistik çocuklara grup düzenlemesiyle sosyodramatik oyun becerilerinin öğretiminde etkililiğinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Çalışmaya 9 yaşında üç otistik çocuk katılmıştır. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden yoklama evreli davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında, video modeliyle sunulan doğrudan öğretim yönteminin otistik çocuklara grup düzenlemesiyle sosyodramatik oyun becerilerinin öğretiminde etkili olduğu ve deneklerin öğretim tamamlandıktan iki hafta sonra gerçekleştirilen kalıcılık oturumlarında da öğrendikleri becerileri sergiledikleri ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, çalışmada toplanan izleme ve gözleyerek öğrenme verileri deneklerde olumlu çıkmaktadır.

1.1.5.8. Becerilerin Çocuğa Uyarlanması

Becerilerin çocuğa uyarlanması, problem davranışların azaltılması için oyun ortamında otistik çocuğun yapılan etkinliklerle ilgili becerileri tercih etmesi temeline dayanmaktadır. Becerilerin çocuğa uyarlanması, otistik çocukların sosyal ve iletişim becerilerinin artırılmasında ve problem davranışların azaltılmasında etkili olduğu çeşitli araştırmalarda belirtilmektedir (Odom ve diğ., 2003, s. 168).

Baker, Koegel ve Koegel (1998) yaptıkları bir araştırmada otistik üç çocuğa takıntılı davranışların oyun ortamında azaltılmasını ve oyun yoluyla otistik çocuklarla normal gelişim gösteren akranları arasındaki sosyal etkileşimin arttırılmasını hedeflemiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında, deneklerin takıntılı davranışların oyun ortamında azaldığı ve deneklerin akranlarıyla oyun yoluyla otistik çocuklarla normal gelişim gösteren akranları arasındaki sosyal etkileşimlerinin arttığı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, uygulama bittikten sonra iki ay boyunca yapılan kalıcılık çalışmaların da deneklerin öğrenilen becerileri sergilediğı ortaya çıkmaktadır.

Türkiye’de becerilerin çocuğa uyarlanması uygulamalarına yer verilerek yapılan herhangi bir sistematik çalışmaya rastlanamamıştır.

1.1.5.9. Aile Katılımı

Yapılacak öğretimin etkili olmasını sağlamak için aile katılımını doğrudan destekleyen uygulamalar alanyazında yer almaktadır (Odom ve diğ., 2003, s. 167). Çocuğun ailesi çocuğun özrünü ilk fark eden kaynak olmakla beraber, çocuğa çeşitli becerilerin kazandırılmasında da en etkili kaynak olarak görölmektedir. Otistik çocukların özelliklerinden dolayı aileler çocuğun eğitiminde yer alabilecek en etkin katılımcılar olarak görölmektedir. Otistik çocuklar genelleme becerilerinde yetersizlik gösterdikleri için öğrenilen becerilerin ortamlar arası genellemesinin kazanılmasında ailenin katkısının önemli olabileceğı düşünölmektedir (Iovannone ve diğ., 2003, s. 161). Bu nedenle de ailelerin eğitimin her aşamasında sürece katılması amaçlanmaktadır.

Najdowski, Wallace, Doney ve Ghezzi (2003) tarafından yapılan bir araştırmada, otistik bir çocuğun yemek seçme davranışını azaltmak için çocuğun ailesi tarafından çocuğun yemeği seçmemesinin ayrımlı olarak pekiştirilmesi hedeflenmiştir. Bu araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden ortamlar arası çoklu başlama modeli ile desenlenmiştir. Araştırmanın bulgularında, çocuğun yemeği seçmeme davranışının öğretiminde ailesi tarafından uygulanan ayrımlı pekiştirmenin etkili olduğu sonucu

çıkılmaktadır. Ayrıca, uygulama bittikten iki, dört, altı ve 12 hafta sonra yapılan kalıcılık çalışmalarında, çocuğun öğrendiği beceriyi sergilediği ortaya çıkmaktadır.

Anadolu Üniversitesi'nin internet sayfasında geçtiği gibi, Türkiye'de Sucuoğlu ve Kuloğlu (1992), tarafından yapılan bir çalışmada otistik çocuklara bağımsız yaşam becerilerinin kazandırılmasında ailelerin eğitime aktif olarak katılımına rastlanmaktadır (<http://home.anadolu.edu.tr/~acavkayt/ailkatil.html>).

Yukarıda sözü edilen araştırmalar otistik çocuklarda görülen davranışsal özelliklerle ilgili olarak uygun davranışların artırılmasına ve uygun olmayan davranışların azaltılmasına yönelik yapılan araştırmalardır. Bu araştırmalarda uygulanan yöntemler sistematik biçimde kullanıldıklarında etkili sonuçlar vermektedir. İzleyen bölümde, alan taraması sonucunda, araştırma konusuyla ilgili ulaşılabilen çalışmalar yer almaktadır.

1.1.6. Konuyla İlgili Gerçekleştirilmiş Araştırmalar

Krausz ve Meszaros (2005) otistik bir çocuğa sahip annenin geçmişte yaşadığı deneyimlerine ilişkin görüşlerini almak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Annenin 18 yıllık deneyimleri ve annenin otistik bir çocuğu benimseme sürecinde geçirdiği evreleri belirlemeyi hedefleyen bu araştırma, niteliksel vaka incelemesine uygun olarak desenlenmiştir. Annenin geçmişte yaşadıklarını özetleyen anlatıcı tekniğiyle yazılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanması yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 2 saat kadar sürmüştür ve teybe kaydedilmiştir. Çocuğun bebeklikteki fotoğrafları da hatırlatmaya yardımcı olacak unsurlar olarak görüşmelerde kullanılmıştır. Görüşme kayıtları tek tek yazıya dökülmüş ve analiz edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgulardan, annenin çocuğunun özrünün teşhisinde verdiği tepkiler, çocuğun özrüne uyum süreci ve çocuğunun özrünü kabul süreci, annenin çocuğuyla beraber verdiği mücadele, çevrenin çocuğa verdiği tepkiler gibi konu başlıkları elde edilmiştir. Ayrıca, bulgular incelendiğinde çevrenin çocuğun özrüne verdiği tepkiler, annede stres kaynağı oluşturduğu ve annenin aileyi destekleyecek, çocuğunun özrünü kabul ve uyum sürecini kolaylaştıracak aile eğitim programına gereksinim duyduğu ortaya çıkmaktadır.

Goin-Kochel ve Myers (2005) ise yaptıkları bir araştırmada, otistik spektrum bozukluğu olan çocukların ailelerinin otizmin ortaya çıkışıyla ilgili olarak ne düşündüklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 327 aile katılmıştır. Araştırmaya katılan ailelerin 283'ü Amerika'da, 20'si İngiltere'de, 12'si Avustralya'da yaşamaktadır. Diğer ailelerin yaşadıkları bölgeler araştırmada belirtilmemiştir. Çocukların 212'si otistik, 67'si asperger sendromlu, 47'si yaygın gelişimsel gerilik göstermekte, biri çocukluk disintegratif bozukluğu göstermektedir. Araştırma betimsel araştırma yöntemlerinden anket tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, otistik çocuğun gelişimi hakkında ailelerin görüşlerini almak için geliştirilen "Aile Görüş Anketi" kullanılarak internet üzerinden toplanmıştır. Araştırmada, üç açık-uçlu sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Sorulara verilen cevapların niceliksel analizi yapılmış ve yüzdeler olarak ifade edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, ailelerin çoğunluğu küçük yaşlardan beri çocuklarının otistik özellikler gösterdiklerini fark ettiklerini, bazı aileler ise çocuklarının bir yaşına kadar normal gelişim gösterdiklerini ve bir yaşından sonra otistik özellikler gösterdiklerini fark ettiklerini belirttikleri ortaya çıkmaktadır. Ailelerin bazıları ise, çocuklarında ortaya çıkan otistik özellikleri başlangıçta fark edemediklerini belirtmişlerdir. Çocuklarında otistik özellikleri fark eden ailelerin bazıları ise, dil ve iletişim, akademik, öz bakım gibi çeşitli gelişim alanlarında çocuklarının yaşadığı sorunları açıklamışlardır. Ailelerin çoğu, bir becerinin edinimiyle diğer becerilerin unutulduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, ailelerin çoğu otizmin genetik bir bozukluk olduğunu, ailelerin bazıları da çevresel unsurlarla ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Hutton ve Caron (2005) da gerçekleştirdikleri bir araştırmada, otizmin aileleri nasıl etkilediğine ilişkin ailelerin görüşlerini almayı hedeflemişlerdir. Araştırmanın katılımcıları İngiltere'de otistik çocuğa sahip sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan 21 ailedir. Katılımcılar İngiltere'deki otizm derneği sitesine mail olarak cevap verenler arasından rasgele seçilmiştir. Ailelerin çocuklarının yaşları üç ile 16 arasında değişmektedir. Çocukların 17'si erkeklerden, dördü kızlardan oluşmaktadır. Görüşme soruları 15 sorudan oluşmaktadır ve bu sorular üç bölümde toplanmaktadır. Bunlar; ailelerin otizmi fark etme ve tanılama sürecinde yaşadıkları, ailelerin otizme ilişkin ne

tür destek hizmetler aldıklarına ilişkin ve ailelerin otizmi kabul ve uyum sürecinde yaşadıklarına ilişkin görüşlerini almaya yönelik sorulardır. Ailelerle bir saat süren telefon görüşmeleri yapılmıştır. Bu görüşmelerle ilgili notlar alınmıştır. Ailelerin 11'i seslerinin teybe kaydedilmesine izin vermiştir. Araştırmada ailelerin gerçek ismi kullanılmamıştır. Ailelerle yapılan her bir görüşmenin kaydı tutulmuştur. Niteliksel araştırma yöntemlerine uygun olarak, görüşülen kişilerin her bir soru için verdiği yanıtlar analiz edilip kodlanmıştır. Uzmanlar arası görüş birliği (%88) olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, ailelerin çoğu, çocuklarına erken çocukluk döneminde nörolog tarafından otizm teşhisi konulduğunu belirttikleri ortaya çıkmaktadır. Aileler, çocuklarında otizmi ilk olarak fark etme biçimiyle ilgili olarak, göz kontağının oluşmaması, konuşmada gecikme, sosyal etkileşimin olmayışı ve tekrarlı oyundan söz etmişlerdir. Ailelerin çoğunluğu, aldıkları hizmetlere ilişkin, dil ve konuşma terapisti, özel eğitim öğretmeninden eve-dayalı destek hizmet, fiziksel terapi gibi hizmetler aldıklarını ifade ettikleri ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, bulgular incelendiğinde, aileler dil ve konuşma terapisinin çocukları için en önemli terapi olduğunu, devletin ödeneklerinin kısıtlı olması nedeniyle terapi saatlerinin kısa olduğunu ve bu konuda desteğe gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, aileler otistik çocuğa sahip olmanın aile içinde stres yaşanmasına neden olduğunu, çocukların kardeşlerini etkilediğini ve bu durumu aşmalarında en önemli destek kaynağının büyük anne-babalar olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle, ailedeki diğer bireyleri bilgilendirici aile eğitim programlarına ilişkin gereksinimlerini ifade etmişlerdir.

Stahmer, Collings ve Palinkas (2005), öğretmenlerin otistik çocuklarla çalışırken ne tip uygulamalar kullandıklarını, otistik çocukların eğitiminde kullandıkları uygulamaların bilimsel dayanaklı olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmaya katılacak deneklerde özel eğitim alanında lisans ya da yüksek lisans düzeyinde bilgiye sahip olmak ve otistik çocuklarla deneyime sahip olma ve gönüllü katılma ön koşulu aranmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, San Diego ve Riverside bölgesindeki sosyo-ekonomik düzeyi düşük okullarda, beş yaşın altındaki otistik çocuklarla çalışan yirmi iki özel eğitim öğretmeni oluşturmuştur. Nitel araştırma yöntemlerinden focus grup görüşme tekniği kullanılmıştır. Bunun için dört focus grup oluşturulmuştur. Grupta maksimum sekiz katılımcı yer almıştır. Öğretmenlerin hangi yöntemleri kullandığını belirlemek için

görüşme kılavuzu ve görüşme soruları önceden hazırlanmıştır. Görüşmeler iki saat kadar sürmüştür. Katılımcılara çalıştıkları sınıf, katılımcıların cinsiyeti, mesleki deneyim yılı, eğitim durumu gibi konulardan oluşan görüşme öncesi sorular da sorulmuştur. Görüşülen kişilerin verdikleri cevaplar teybe kaydedilmiş ve bu cevaplar daha sonra araştırmayı yapan ekip tarafından tek tek yazıya dökülmüştür. Her bir katılımcının her bir soru için verdiği yanıtlar kodlanmıştır. Daha sonra bu araştırmayı yapan uzmanlar tarafından, nitel araştırma yöntemlerine dayalı olarak her bir soru için uzmanlar arası görüş birliği hesaplanmıştır. Uzmanlar arası görüş birliği (%93-%98) arasında çıkmıştır. Araştırma sonuçlarından, öğretmenlerin çoğunluğunun ayrık denemelerle öğretim, uygulamalı davranış analizi, Resim Değiş-Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi (PECS) gibi farklı yöntemleri kullandıklarını, buna karşın dört öğretmenin sistematik herhangi bir öğretim yöntemini kullanmadıklarını ifade ettikleri ortaya çıkmaktadır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin çoğu, bu uygulamaları kullandıklarını, ancak etkili kullanıp kullanmadıklarına ilişkin daha ayrıntılı araştırmalar yapılmasına gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir.

Hagner ve Cooney (2005), yaptıkları bir araştırmada otistik bireylerin işverenlerin görüşlerini almayı amaçlamışlardır. Araştırmaya katılmak için ön koşul özellikler ise, otistik bireylerle altı aydır çalışma deneyimine sahip olma ve gönüllü olmak olmuştur. Araştırmanın katılımcılarını İngiltere’de yaşayan 12’si erkek ikisi bayan toplam 14 işveren oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Katılımcılara önceden hazırlanmış görüşme soruları yapılan görüşmelerde sorulmuş, görüşmeler 30-45 dk. arasında değişmektedir. Her bir görüşme teybe kaydedilmiş ve bu kayıtlar tek tek yazılı hale dönüştürülmüştür. Nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak her bir görüşmedeki her bir soru için bilgiler analiz edilerek önemli konular kodlanmıştır. Araştırmanın bulgularında, otistik bireylerin işe başlama düzeyindeki ve görüşmeler yapıldığı zamanki performanslarına ilişkin işverenlerin görüşleri, işin kurallarını öğrenmeleri, işveren denetimi, diğer çalışanlarla ilişkileri, işe uygun kıyafetler giyme gibi konular yer almaktadır. İşverenler otistik çalışanlarla uygun iletişim becerilerinin kurulmasını ve otistik çalışanların işe uyumunu sağlayacak destek hizmetlere gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir.

Türkiye’de yapılan araştırmalar otistik çocuklarla gerçekleştirilen uygulamalara yönelik araştırmalardır. Türkiye’de otistik çocukların ailelerinin, öğretmenlerinin ya da çevrelerindeki diğer bireylerin görüşlerini almaya yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Otistik çocuklarla çalışan öğretmenlerin otistik çocuklarla çalışırken yaşadığı sorunlar ve gereksinimlerinin araştırılması gereken bir konu olduğu düşünölmüştür. Buradan yola çıkılarak bu araştırma planlanmış ve araştırmada otistik çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin otistik çocuklarla çalışırken yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin gerçekleştirdikleri çalışmalar incelenmiştir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, Eskişehir ilinde bulunan otistik çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin; (a) otistik çocukların özellikleri, (b) otistik çocuklarla çalışırken yaşadıkları sorunlar ve (c) yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalarla ilgili görüş ve önerilerinin belirlenmesidir.

Bu genel amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin otistik çocuklarda gözlemledikleri en belirgin davranışsal özellikler nelerdir?
2. Öğretmenlerin otistik çocuklarda gözlemledikleri davranışsal özelliklerle ilgili olarak:
 - a. sınıf ortamında yaptıkları düzenlemeler nelerdir?
 - b. kullandıkları öğretim yöntemleri nelerdir?
 - c. öğretilen becerilerin ve kavramların günlük yaşamda işlevsel olarak kullanımına yönelik yaptıkları çalışmalar nelerdir?
3. Öğretmenlerin otistik çocukların eğitiminde en çok sorun yaşadığı;
 - a. beceri
 - b. kavram
 - c. davranışlar nelerdir?

4. Öğretmenlerin otistik çocuklarla yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalarla ilgili görüş ve önerileri nelerdir?

1.3. Önem

Özel eğitim alanında otistik çocukların eğitimi günümüzde giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Otistik çocuklar ve otistik çocuklarda gözlenen davranışsal özellikler pek çok araştırmacının inceleme konusudur. Ancak, otistik çocukların eğitimine yönelik öğretmen görüşlerini almaya yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Otistik çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin bu çocuklarla çalışırken yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerini almak amacıyla yapılan böyle bir araştırmanın alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı beklenmektedir. Ayrıca, bu araştırmanın öğretmenlerin yaşadığı sorunlara yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalarla ilgili görüş ve önerilerinin belirlenmesi diğer öğretmenlere de bakış açısı kazandıracığından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2004-2005 öğretim yılında Eskişehir il merkezinde bulunan ve araştırmaya katılan otistik çocuklara eğitim veren altı kurumla,
2. görüşmeye gönüllü katılan 16 özel eğitim öğretmeni ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın yapıldığı eğitim kurumları, katılımcı öğretmenlerin özellikleri, verilerin toplanması, verilerin dökümü ve analizi yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, otistik çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin; (a) otistik çocukların özellikleri, (b) otistik çocuklarla çalışırken yaşadıkları sorunlar ve (c) yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalarla ilgili görüş ve önerilerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla yarı-yapılandırılmış görüşmeye dayalı nitel yöntem kullanılmıştır.

Nitel araştırma; bireylerin yaşamlarını, deneyimlerini, davranış biçimlerini, görüşlerini inceler (Strauss ve Corbin, 1990, s. 17). Nitel araştırmalardan elde edilen bilgiler “şu an ne oluyor?” ve “neden ya da nasıl oluyor?” sorularını betimlemeye yöneliktir (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach ve Richardson, 2005, s. 196). Nitel araştırmalarda veriler gözlem, görüşme ve doküman incelemesi olmak üzere üç şekilde toplanabilir (Ekiz, 2003, s. 55; Strauss ve Corbin, 1990, s. 18).

Görüşme belirli bir amaca yönelik olarak, bilgi toplama amacıyla yapılan soru sorma ve yanıtlamaya dayalı yüz yüze karşılıklı bir iletişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Berg, 1998, s. 57; Yıldırım ve Şimşek, 2000, s. 92). Görüşme, katılımcının gönüllülük esasına dayalı olarak yapılır (Griffie, 2005, s. 36). Görüşme yoluyla, deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkiler gibi doğrudan gözlenemeyenler anlaşılmasına çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s. 93). Görüşme tekniği, içeriğine göre yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmamış görüşme ve yarı-yapılandırılmış görüşme olmak üzere üç gruptan oluşur (Mason, 1996, s.38).

Yapılandırılmış görüşme, önceden hazırlanan soruları kullanarak kendisiyle görüşülen kişinin araştırılan konuya ilişkin görüş ve tutumlarını belirleme amacı ile yapılan görüşme türüdür (Berg, 1998, s.60). Yapılandırılmış görüşmede, görüşülen bireylerin verdikleri bilgiler arasındaki paralelliği ve farklılığı saptamak ve buna göre karşılaştırmalar yapmak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s. 93).

Yapılandırılmamış görüşme, yapılandırılmış görüşme türünden farklı olarak esnektir (Berg, 1998, s. 61). Yapılandırılmamış görüşmelerde en yaygın olarak kullanılan 'sohbet şeklinde görüşme' olup; görüşmenin karşılıklı bir diyalog içerisinde 'amaçlı sohbetler' olarak gerçekleştirilmesidir (Ekiz, 2003, s. 62). Böyle bir görüşmede standart, önceden hazırlanmış sorular olmadığı gibi, yanıtlarda da herhangi bir kısıtlama söz konusu değildir. Araştırmacının elinde önceden saptanmış bir dizi konu ya da alan vardır. Sorular konuşmanın anlık akışı içinde kendiliğinden gelişir (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s. 94).

Yarı-yapılandırılmış görüşme ise, yapılandırılmış görüşmelerle yapılandırılmamış görüşmeler arasında kalan görüşmelerdir. Bu tip görüşmede önceden hazırlanan sorular ya da konular yer alır (Berg, 1998, s. 61). Yarı-yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış görüşmenin çok daha esnek bir biçimidir. Eğitim araştırmalarında daha çok yer verilen görüşme tekniğidir. Önceden hazırlanan soruların yanı sıra alternatif sorular ve konuyu daha da açacak derinlemesine bilgi almayı sağlayacak sorular da hazırlanır (Cavkaytar, 2002, s. 91). Görüşme sırasında, görüşülen kişinin soruları istediği genişlikte yanıtlamasına izin verilir ve gerektiği yerde konuyla ilgili olarak ek açıklamalar yapılabilir (Batu, 2000, s. 39). Bu tip görüşmelerde görüşmeci ve görüşülen arasında görüşülenin yanıtlarına dayalı olarak konuyu derinlemesine inceleme, açma ve tartışma ortamı yaratılabilir (Cavkaytar, 2002, s. 91).

2.2 Verilerin Toplanma Süreci

Bu araştırmada araştırma verilerinin toplanması yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, araştırmacı tarafından bir görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunu geliştirmek amacıyla, öncelikle sorulacak sorular ana başlıklar halinde belirlenmiş, daha sonra başlıklarla ilgili sorular hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılacak olan görüşme formunun uygunluğunu saptamak amacıyla, görüşme formu, alandan üç uzman tarafından incelenmiş ve forma son şekli verilmiştir (Ek-1). Bu alışmalar sonucunda, soru maddelerinin uygunluğu saptanmıştır. Araştırmacının görüşme tekniğinde yeterliliğini arttırmak amacıyla alandan iki uzmanla bu sorularla görüşme yapılmış, uzman dntne uygun olarak iki pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme yapılan bu öğretmenler daha sonra araştırma kapsamının dışında bırakılmıştır.

Pilot görüşmenin yapılabilmesi için, söz konusu öğretmenin kendisi ile görüşülerek, uygun olduğu gün ve saat belirlenmiş ve kendisinden randevu alınmıştır. Pilot görüşmenin başlangıcında, görüşmeci araştırmasının amacını ve nasıl yürütüleceğini, görüşme yapılacak öğretmene ifade etmiş; ayrıca, verilerin güvenilir bir şekilde kaydedilebilmesi amacıyla görüşmeler sırasında teyp kullanılabilmesi için gerekli izni almıştır. Pilot görüşme, belirlenen gün ve saatte öğretmenin belirlediği bir sınıfta bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. 16 dakika süren bu görüşmenin verileri teybe kayıt edilmiştir. Görüşme tamamlandıktan sonra öğretmenin görüşme sorularına verdiği cevaplar dinlenerek dökümü yapılmıştır. Görüşmeci dışında iki uzman tarafından pilot görüşme dinlenmiştir. Sorulara verilen cevaplar doğrultusunda, istenilen bilgilere ulaşılmasına izin vermeyecek nitelikte olan ya da öğretmende olumsuz tepkiler oluşmasına neden olan soru maddeleri çıkarılmış ya da değiştirilmiştir. Araştırmacı, sorulacak olan soruları, istenilen bilginin ne olduğunu açıkça belli edecek, herkes tarafından aynı şekilde anlaşılacak, görüşülecek kişiyi zorlamayacak ve görüşmeyi yönlendirmeyecek şekilde dikkat ederek yeniden düzenlemiştir. Görüşme formunda yer alan sorular aşağıda sırasıyla belirtilmiştir:

Görüşme Formunda Yer Alan Sorular

A. Öğretmene İlişkin Kişisel Bilgiler ve Sınıfı ve Öğrencilerine İlişkin Bilgiler

A.1. Sınıfınızda kaç öğrenciniz var ve özellikleri nelerdir?

A.2. a) Sınıfınızda otistik çocuklar dışında başka özür gruplarından öğrencileriniz var mı?

b) Otistik çocuklarla kaç yıldır çalışıyorsunuz?

c) Diğer özür grubundan olan öğrenciler ile otistik öğrencilerin eğitimleri arasında farklılık olduğunu düşünüyor musunuz?

B. Görüşme Soruları

B.1. Öğreniminiz süresince otistik çocukların eğitime yönelik ne tür dersler aldınız ve aldığınız dersler hangi özür grubuna yönelikti?

B.2. Otistik çocukların eğitime yönelik seminer ya da hizmet içi eğitim aldınız mı ve aldığınız hizmet içi eğitimde ne tür konular vardı?

B.3. Sizce otistik çocukların en belirgin davranışsal özellikleri nelerdir?

B.4. Otistik çocuklara yönelik sınıf ortamınızda ne tür düzenlemeler yapıyorsunuz?

B.5. Otistik çocuklarla sınıfta yaptığınız öğretim etkinliklerinde ne tür öğretim yöntemleri kullanıyorsunuz?

B.6. Otistik çocuklarla çalışırken sınıf ortamında öğretimini yaptığınız becerilerin ve kavramların günlük yaşamda işlevsel olarak kullanımına yönelik ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?

B.7. Otistik çocukların eğitiminde en çok sorun yaşadığınız beceri, kavram ve davranışlar nelerdir?

B.8. Kullandığınız öğretim yöntemleri otistik çocukların eğitiminde etkili oluyor mu?

B.9. Otistik çocukların eğitiminde kullandığınız yöntemler dışında bu alanla ilgili kitaplarda ya da yurt dışında yapılan araştırmalarda yer alan öğretim yöntem/teknikleri hakkında bilgi edinmek ister misiniz?

B.10. Sınıfınızdaki otistik çocuklarla çalışırken ne tür destek hizmetlerden yararlanmak istersiniz?

2.3. Görüşmelerin Yapılması

Bu başlık altında görüşme kılavuzu, görüşme ilkeleri, araştırmanın yapıldığı kurumlar, araştırmaya katılan öğretmenler, verilerin toplanması, verilerin dökümü ve analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.3.1. Görüşme Kılavuzu

Görüşmeler başlatılmadan önce görüşmeci tarafından hangi soruların hangi sırayla sorulacağı ve soruların sorulması sırasında ne kadar ayrıntıya yer verilebileceği gibi ilkelerin belirtildiği yazılı bir görüşme kılavuzu hazırlanmıştır. Görüşme kılavuzu, görüşmecinin görüşülen kişi ile karşılaştığı anda başlayan ve görüşülen kişiden ayrıldığında sona eren görevlerini, değişen ayrıntılarda içeren bir belgedir (Karasar, 1995, s. 169). Görüşme kılavuzunda görüşmecinin kendini nasıl tanıtacağı, görüşülen kişiden beklentilerinin neler olduğu, kendi amacının ne olduğu, görüşme kaydının nasıl olacağına ilişkin açıklamalar yer almaktadır (Ek 2).

Bu amaçla, araştırmacı kendisinin Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nda Yüksek Lisans öğrencisi olduğunu ve bu araştırmadan elde edilecek verilerin Yüksek Lisans tezinin verilerini oluşturacağını belirtmiştir. Bununla birlikte, araştırmacı, görüşülen her bir

öğretmene araştırmanın amacının, otistik çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin; (a) otistik çocukların özellikleri, (b) otistik çocuklarla çalışırken yaşadıkları sorunlar ve (c) yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalarla ilgili görüş ve önerilerini almak olduğunu ve soruların kendisi tarafından sorulacağını belirterek, istenirse sorunun birkaç kez okunabileceğini, sorular yeterince açık değilse, açıklama yapılmasını istemekten çekinilmemesi gerektiğini yazılı olarak görüşme kılavuzunda açıklamıştır ve daha sonra da görüşülen öğretmene söylemiştir. Ayrıca görüşme sırasında öğretmenden bir sohbet ortamında olduğu gibi rahat davranması rica edilmiş, soruları cevaplandırırken sınıftaki yaşantılarından yararlanabileceği belirtilmiştir. Tüm bunların yanı sıra, görüşülen öğretmene konuşma hızında yazılı olarak kayıt tutulamayacağından teyp kaydı yapmak istenildiği de bir kez daha ifade edilmiştir.

2.3.2. Görüşme İlkeleri

Görüşme soruları kesinleştirildikten sonra bir sıraya konmuş ve soruların belirlenen bu sırayla sorulmasına karar verilmiştir. Görüşmeler sırasında öğretmen tarafından bir sorunun cevabı tam olarak verilmemiş, ancak sadece soruya yüzeysel bir yanıt verilmişse, öğretmene “Bu konuyla ilgili olarak başka bir şey söylemek ister misiniz?” diye sorularak öğretmenin soruyu daha açık ve anlaşılır bir şekilde cevaplamasının sağlanmasına karar verilmiştir. Ancak soruların cevaplandırılması sırasında, sorulan soruyla birlikte bir başka sorunun cevabı da yeterli olarak verilmişse, o sorunun tekrar sorulmaması kararlaştırılmıştır. Eğer görüşme yapılacak öğretmenlerin görüşmeler sırasında açıklık getirilmesini istedikleri sorular olursa, kendilerini yönlendirmeyecek şekilde önceden belirlenen açıklamalar yapılması da ilke olarak belirlenmiştir. Görüşmeler yapılırken, görüşme yapılacak öğretmenlerin isimlerinin kullanılmamasına karar verilmiş ve bu karar öğretmenlere iletildiğinde, dört öğretmen dışındaki öğretmenler isimlerinin kullanılmasının bir sakınca yaratmayacağını belirtmişlerdir. Ancak yine de her öğretmene araştırmacı tarafından kod isim verilerek tezde bunların kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmacı görüşmeler sırasında kendisiyle görüşülen öğretmene ismiyle hitap etmesi gerektiğinde ise “Hocam” şeklinde hitap etmeyi uygun bulmuştur.

2.3.3. Araştırmanın Yapıldığı Kurumlar

Araştırma konusunun, genel olarak otistik çocuklarla çalışan öğretmenler oluşturduğundan, Eskişehir ili belediye sınırları içerisinde yer alan ve gelişimsel yetersizliği olan çocuklara eğitim veren Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullar ile özel özel eğitim kurumları, İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nden öğrenilmiştir. Araştırmacı, belirlenen bu okullardaki görüşme yapılacak otistik çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerini belirlemek amacıyla, bu okullara giderek okul müdürleriyle görüşmüştür. Okul müdürlerinden araştırmaya katılacak öğretmenlerin listesi alınmıştır. Görüşmeye katılacak öğretmenlerin Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı mezunu olmaları ya da başka bölüm mezunu olup bu alanda yüksek lisans yapmış olmaları ve otistik çocuklarla deneyime sahip olma ön koşulu arandığı müdürlere açıklanmıştır. Ayrıca, araştırmaya katılmak için gönüllü olmanın esas olduğu da müdürlere vurgulanmıştır.

Araştırmacı, araştırma kapsamına alınan bu okullardaki öğretmenlerin belirlenen konuyla ilgili görüş ve önerilerini almak üzere, Eskişehir Valiliği'nden ve Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'ndan araştırmasını gerçekleştirebilmek için gerekli izin belgesini almış ve araştırmasını desenlemiştir (Ek 3, Ek 4, Ek 5). Bu okullardan biri zihin özürü çocukların bulunduğu devlet okulu, biri Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birimi, dördü özel özel eğitim kurumudur. Bu okulların listesi Ek 6'da yer almaktadır.

2.3.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenler

Araştırma yapılacak okulların ve okuldaki öğretmenlerin belirlenmesinden sonra, araştırmacı adı geçen her okula telefon ederek okul müdürü ile görüşmüştür. Telefon görüşmeleri sırasında araştırmacı kendisini tanıtmış, çalışmasının amacını kısaca açıklamış ve okuldaki araştırmaya katılması planlanan öğretmenlerin listesini okul müdürü'ne iletmiştir. Araştırmacı, okuldaki görüşülmesi planlanan öğretmen ile de aynı gün telefonla görüşerek yüz yüze görüşebilmek için bir randevu almıştır. Araştırmacı

randevu aldığı gün okula giderek, okul müdürü ve öğretmen ile okul müdürünün odasında birlikte görüşerek, kendilerine araştırmasının amacını ve nasıl yürütüleceğini açıklamıştır. Görüşülen tüm okul müdürleri ve öğretmenler görüşmelerin yapılmasıyla ilgili bir sakınca olmadığını ifade etmişlerdir.

Araştırmacı, araştırmaya katılacak her bir öğretmen ile yaptığı görüşmede, araştırmanın amacını açıklamış ve araştırma verilerinin teybe kayıt edileceğini belirtmiştir. Ayrıca araştırmacı, bu kayıtları araştırmacı ve tez danışmanı dışında kimsenin dinleyemeyeceğini, analizlerini uygulama güvenilirliği çalışmasını yapacak olan uzman dışında hiç kimsenin okuyamayacağını açıklamıştır. Bu uzman, görüşme kodlama anahtarındaki cevap maddelerinin tümünü kodlayarak uygulama güvenilirliği çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, kendilerinin araştırmaya katılımlarının da gönüllülük esasına dayalı olduğunu öğretmenlere de belirterek; araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlerin, araştırmacının önceden hazırlamış olduğu sözleşmeyi okuyarak imzalamalarını istemiştir (Ek 7).

Bu sözleşmede de araştırmanın amacı, nasıl gerçekleştirileceği açık bir şekilde yazılmıştır. Yapılan görüşmelerde, altı okuldaki 16 öğretmenin tümü sözleşmeyi okuyarak gönüllü olarak imzalamış ve araştırmaya katılmayı kabul ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden ayrıca, bu sözleşme kağıdının üzerine görüşmenin yapıldığı gün ve saati yazmaları istenmiştir. Araştırmacı otistik çocukların bulunduğu iki okuldaki öğretmenlerle görüşememiştir. Bunun nedeni, bir okulun özel eğitim bölümü zihin engelliler öğretmenliği mezunu öğretmeni olmaması, diğeri ise okulun müdürüyle iletişim kurulamamasıdır.

Tablo 1
Katılımcıların Özellikleri

Cinsiyet	Erkek	6
	Bayan	10
Öğrenim Durumu	Lisans	11
	Yüksek Lisans	5*
Mesleki Eğitim Süresi	0-2 yıl	2
	2-5 yıl	7
	5-10 yıl	6
	10 yıl <	1
Otistik Çocuklarla Çalışma Süresi	0-2 yıl	7
	2-5 yıl	2
	5-10 yıl	6
	10 yıl <	1
Çalışma Zamanları	09:00-15:00	5
	09:00-17:00	4
	09:00-18:00	3
	08:30-17:30	3
	08:30-18:00	1

* Katılımcılardan biri başka bir alan mezunu olmasına rağmen bu bölümde yüksek lisansını tamamlamıştır. Yine yüksek lisansını tamamlamış katılımcılardan üçü bu alanda doktora eğitimine devam etmektedirler.

Tablo 1’de de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 16 öğretmenden 11’i dört yıllık bir üniversitenin Eğitim Fakültesinin Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı mezunudur. Öğretmenlerden biri başka bir alan mezunu olup Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı’nda yüksek lisans öğrenimini tamamlamıştır. Yine öğretmenlerden biri hem lisans derecesini, hem yüksek lisansını bu alanda tamamlamıştır. Diğer üç öğretmen ise bu bölüm mezunu olup, yine aynı alanda halen doktora öğrencisidirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin altısı

erkek, 10'u bayandır. Mesleki deneyimlerine bakıldığında ise, öğretmenlerin deneyimlerinin en az beş ay, en çok 33 yıl olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 8.30-18.00 arasında farklı saatlerde çalıştıkları görülmektedir.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, 9 Mayıs - 21 Haziran 2005 tarihleri arasında toplanmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin kendilerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda, kendilerine uygun olan yer ve zamanlarda gerçekleştirilmiştir (Ek 8'de görüşme takvimi yer almaktadır). Görüşmeler sırasında her bir görüşmeci için birer tane Görüşme Formu, Görüşme Kılavuzu, Sözleşme, ses kayıt cihazı, kaset (bir yüzü 30 dakika olan 60'luk kaset ve bir yüzü 45 dakika olan 90'luk kaset), kayıt cihazına uygun pil ve dijital ses kayıt cihazı, yapışkan küçük boy etiket, kalem ve silgi kullanılmıştır. Görüşmeler 15 ile 46 dakika arasında sürmüştür.

Görüşmeyi kabul eden öğretmenlerin imzaladıkları sözleşmeler incelendiğinde, öğretmenlerin görüşmeyi kendilerinin okulda oldukları herhangi bir saat içinde yapabileceklerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Araştırmacı, eğitim ve öğretimin saat 9:00-15:00 arasında yapıldığı okullardaki beş öğretmenden üçü ile öğle tatili sırasında görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Diğer öğretmenlerle de öğretmenlerin tercihi üzerine kendilerinin istedikleri gün ve saatte görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Okullarda gerçekleştirilen görüşmelerin ikisi müdür odasında, 14'ü öğrencilerin sınıfta bulunmadığı bir zamanda, öğretmenin kendi sınıfında, öğretmen ve araştırmacı yalnız olarak gerçekleştirilmiştir. Ancak, görüşme yapılan yere bir öğrenci, öğretmen veya bir başka kişi girmişse, görüşülen öğretmen veya araştırmacı rahatsızlanmışsa, görüşmeye ara verilerek ses kayıt cihazı kapatılmıştır. Sorun giderildikten sonra, kalınan yerden görüşmeye devam edilmiştir. Görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından ve bire-bir olarak gerçekleştirilmiştir.

2.5. Verilerin Dökümü ve Analizi

Araştırma verileri niceliksel olarak analiz edilmiştir. Araştırmacı, hazırlanmış olan görüşme kılavuzuna uygun olarak her öğretmen ile gerçekleştirdiği bireysel görüşmelerini tamamladıktan sonra; kayıtların dökümü işlemine geçmiştir. Kayıtların dökümü için her bir öğretmen için ayrı bir görüşme formu kullanılmıştır.

Görüşme sırasında araştırmacı tarafından yapılan ses kaydının, her öğretmen için, hiçbir değişiklik yapılmadan aynen görüşme formuna dökümü yapılmıştır. Yazılı hale getirilen görüşmelerin tamamı tek tek okunarak değerlendirilmiştir. Yapılan bu değerlendirme sonucunda, her bir soru maddesinin altında yer alabilecek cevap kategorilerinin yazılı olduğu ‘‘Görüşme Kodlama Anahtarı’’ oluşturulmuştur. Böylece görüşme kodlama anahtarında araştırmanın sorularına ve bu soruların cevaplarını kapsayacak şekilde oluşturulan kategorilere yer verilmiştir.

Görüşme kodlama anahtarında yer alan kategorilerin uygunluğunun belirlenmesi amacıyla, görüşmelerin dökümünün yapıldığı görüşme formlarından üçü yansız atama yoluyla seçilmiştir. Seçilen üç görüşme için boş birer görüşme kodlama anahtarı çoğaltılarak alandan bir uzmana verilmiştir. Seçilen görüşme formları araştırmacının kendisi ve uzman tarafından birbirlerinden bağımsız olarak görüşme kodlama anahtarına göre değerlendirilmiştir. Değerlendirme, görüşülen öğretmenin görüşlerine uygun bulunan kategorinin görüşme kodlama anahtarına işaretlenmesi şeklinde yapılmıştır.

İki araştırmacının yaptığı bu işaretlemelerin tutarlılığını belirlemek amacıyla, işaretlemelerin yapıldığı görüşme kodlama anahtarları her bir sorunun cevabı tek tek ele alınarak karşılaştırılmıştır. Bu çalışma sonucunda, yedinci sorunun cevabını oluşturan kategorilerin herhangi bir karışıklığa yol açmaması amacıyla iki kategori altında toplanmasına karar verilmiştir. Bunun dışında, hiçbir kategoride değişiklik yapılması gerekmemiş, görüşme kodlama anahtarında tutarlılık sağlanmıştır. Böylece, görüşme kodlama anahtarına son şekli verilmiştir (Ek 9).

Değerlendiriciler arası güvenilirliğin belirlenebilmesi amacıyla, görüşme yapılan 16 öğretmen için görüşme kodlama anahtarı çoğaltılmıştır. Araştırmacı ve alandan bir uzman, birbirlerinden bağımsız olarak, 16 öğretmenin görüşme formlarını okuyarak, görüşme kodlama anahtarında her sorunun cevabını içeren uygun kategoriye kodlamışlardır. Uzman, on sorunun tamamının güvenilirlik çalışmasını gerçekleştirmiştir. Kodlamalar sırasında öğretmenin soruya verdiği cevapla ilgili kategori işaretlenirken yorum yapılmamış, öğretmenin söylediklerini belirten kategori varsa işaretlenmiştir.

Görüşülen her bir öğretmen için görüşme kodlama anahtarları doldurulduktan sonra, araştırmacı ve uzmanın doldurduğu görüşme kodlama anahtarlarının tutarlılığı karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar sırasında, araştırmacı ve uzmanın işaretlediği her bir soru maddesini kapsayan kategori kontrol edilerek değerlendiriciler arası “Görüş Birliği” ya da “Görüş Ayrılığı” şeklinde işaretlemeler yapılmıştır. Araştırmacı ve uzman, ilgili sorunun aynı kategorisini işaretlemişlerse, bu, değerlendiriciler arası görüş birliği olarak kabul edilmiştir. Ancak, soruya araştırmacı ile uzman farklı kategori işaretlemişlerse; araştırmacının yaptığı analiz referans olarak kabul edilerek, sadece bir görüş ayrılığı kabul edilmiştir. Yapılan kodlamalar sırasında, araştırmacı ve uzman tarafından soruyla ilgili kategorilerde hiçbir işaretleme yapılmamışsa, yine değerlendiriciler arası görüş birliği olarak kabul edilmiştir. Gerçekleştirilen çalışmanın güvenilirlik hesaplaması aşağıdaki formül kullanılarak yapılmıştır:

Görüş Birliği

X 100

Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı

Tablo 2
Görüşme Kodlama Anahtarında Yer Alan Soruların Güvenirlik Yüzdeleri

Sorular	Güvenirlik Yüzdeleri
Soru B.2.	% 100
Soru B.5.	% 100
Soru B.6.	% 100
Soru B.9.	% 100
Soru B.10.	% 100
Soru B.7.	% 95
Soru B.3.	% 94,64
Soru B.1.	% 93,75
Soru B.4.	% 93,75
Soru B.8.	% 93,75
Genel	% 96

Tablo 2’de soruların güvenilirlik yüzdeleri, güvenilirliği en yüksek olan sorudan en düşük olan soruya doğru sıralanmış olarak sunulmaktadır. Değerlendiriciler arası güvenilirliğin %93,75 ile %100 arasında değiştiği ve güvenilirlik ortalamasının %96 olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma sürecinde görüşme yolu ile öğretmenlerden elde edilen bilgilerden oluşan araştırma bulguları yer almaktadır. Bulguların sunulmasında görüşme formunda yer alan soruların sıralanışı temel alınmıştır. Bulgulardan yapılan alıntılar, görüşme dökümlerinin sayfa numarası verilerek gerçekleştirilmiştir.

Görüşme formunda yer alan ilk iki soru katılımcıların sınıflarındaki öğrencilerle ilgili bilgileri derlemeye ve ayrıca öğrencilerinin sahip olduğu performans düzeyi ile ilgili görüşlerini almaya yöneliktir. Bu sorulardan elde edilen bilgiler şu şekilde özetlenebilir:

3.1. “Sınıfınızda kaç öğrenciniz var ve özellikleri nelerdir?” Sorusuna Verilen Yanıtlar

Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin özelliklerine ilişkin verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları cevap maddelerinin uzunluğu nedeniyle okurken karmaşaya yol açmaması için dört ayrı tabloda verilmiştir. Tablo 3’te öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin yaş dağılımına ilişkin ve öğrenci sayısına ilişkin yanıtlar ve frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrencilerin Yaş Dağılımına İlişkin Verdikleri Yanıtlar

Yanıtlar	f
a) Yedi yaş ve üzeri olan öğrenciler var	13
c) Yedi yaş altı öğrenciler var	5
Görüşler Toplamı	18

Tablo 3'te de görüldüğü gibi, kendisiyle görüşülen öğretmenlerden 13'ü (Hilmi, Gülce, Ayşin, Yeşim, Akif, Melek, Sezen, Esra, Gözde, Serap, Veysel, Özgür, Şükran) sınıflarındaki öğrencilerin yedi yaş ve üzerinde öğrenciler olduğunu ifade etmişlerdir. Beş öğretmen (Melek, Mahmut, Nuray, Serap, Şükran) ise, sınıflarında yedi yaşın altında öğrenciler olduğunu vurgulamışlardır. Sadece öğretmenlerden birisi (Ahmet) öğrencilerinin yaşlarına ilişkin herhangi bir görüş belirtmediği için, bu öğretmenin öğrencilerinin yaşlarına ilişkin herhangi bir bulgu aktarılamamıştır. Tablo 4'te öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin sayısına ilişkin yanıtlara ve frekans dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 4
Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrencilerin Sayısına İlişkin Verdikleri Yanıtlar

Yanıtlar	f
a) Beş öğrenciden az öğrenci var	12
b) Beş öğrenciden fazla öğrenci var	4
Görüşler Toplamı	16

Tablo 4'e bakıldığında 12 öğretmenin (Hilmi, Gülce, Ayşin, Melek, Mahmut, Nuray, Sezen, Esra, Serap, Veysel, Özgür, Şükran) sınıflarında beş öğrenciden az öğrenci olduğunu belirttikleri görülmektedir. Dört öğretmen (Yeşim, Akif, Ahmet, Gözde) ise, sınıflarında beş öğrenciden fazla öğrenci olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilere eğitim verme şekillerine ilişkin yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 5'te belirtilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrencilere Eğitim Verme Şekline İlişkin Verdikleri Yanıtlar

Yanıtlar	f
a) Hem bireysel eğitim hem de grup eğitimi veriyorum	12
b) Grup eğitimi veriyorum	2
c) Bireysel eğitim veriyorum	2
Görüşler Toplamı	16

Konuyla ilgili olarak on iki öğretmen (Hilmi, Yeşim, Akif, Melek, Mahmut, Sezen, Esra, Gözde, Serap, Veysel, Özgür, Şükran) otistik öğrencileriyle hem bireysel eğitim hem de grup eğitimi şeklinde çalıştıklarından söz etmişlerdir. Nuray Öğretmen ve Esra Öğretmen otistik çocuklarla şu an grup eğitimi yapmadıklarını, bireysel çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Gülce Öğretmen ve Aysin Öğretmen ise grup eğitimi verdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin öğrencilerinin sahip olduğu performans düzeyi ile ilgili verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları ise Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6**Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrencilerin Performans Düzeyine İlişkin Verdikleri Yanıtlar**

Yanıtlar	f
a) İletişim bozukluğu yaşayanlar	12
b) Çeşitli kavramlara sahip olanlar	7
c) Konuşmada problemler yaşayanlar	7
d) Okuma-yazma becerilerine sahip olanlar	4
e) İşlevsel iletişim becerilerine sahip olanlar	4
f) Problem davranışlar sergileyenler	4
g) Talimatlara tepki vermede güçlük çekenler	4
h) Göz kontağı kurmakta güçlük çekenler	3
ı) Tekrarlı davranışlar sergileyenler	3
j) Anlama-algılama süreçlerinde sorunlar yaşayanlar	2
k) Parmak uçlarında yürüyenler	1
l) İsmiyle seslenildiğinde bakmayanlar	1
l) Yerde oturma davranışına sahip olmayanlar	1
m) Selamlaşma becerilerine ve öz bakım becerilerine sahip olanlar	1
n) Beş dakika süreyle bir etkinliğe dikkatini yöneltemeyenler	1
o) Basit yönergeleri yerine getirenler	1
Görüşler Toplamı	56

Tablo 6'daki verilerden, kendisiyle görüşme yapılan öğretmenlerin 12'sinin (Gülce, Aysin, Yeşim, Akif, Melek, Mahmut, Nuray, Sezen, Veysel, Esra, Şükran) öğrencilerinin iletişim bozukluğu yaşadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerden yedisinin (Hilmi, Gülce, Gözde, Serap, Nuray, Veysel, Özgür) sınıflarındaki öğrencilerin performans düzeyinden söz ederken, öğrencilerinin kavram öncesi dönemi tamamladıklarından (ayrıt etme, eşleme), çeşitli kavramlara sahip olduklarından (büyük, küçük vb.) ve okuma-yazmaya hazırlık becerilerine sahip olduklarından söz etmişlerdir.

Yine öğretmenlerden yedisi (Akif, Melek, Mahmut, Nuray, Sezen, Veysel, Esra) öğrencilerinde konuşmanın hiç olmadığından, konuşma olsa bile öğrencilerinin anlamsız sesler çıkarttıklarından ya da tekrarlı konuştuklarından söz etmişlerdir.

Öğretmenlerden dördü (Melek, Gözde, Veysel, Özgür) öğrencilerinin okuma-yazma becerilerine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Dört öğretmen (Nuray, Sezen, Veysel, Özgür) iletişimi işlevsel bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Dört öğretmen (Akif, Nuray, Şükran, Veysel) öğrencilerinde problem davranışların olduğundan söz etmişlerdir. Dört öğretmen (Ayşin, Esra, Akif, Şükran) öğrencilerinin talimatlara tepki vermede ve yönergeleri yerine getirmede güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden üçü (Gülce, Ayşin, Şükran) öğrencilerinin göz kontağı kurmakta güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Üç öğretmen (Nuray, Sezen, Veysel) de öğrencilerinde tekrarlı davranışların olduğunu vurgulamışlardır.

Bunların yanı sıra iki öğretmen (Yeşim, Melek) öğrencilerinde zeka geriliği olmasının anlama-algılama süreçlerini etkilediğini belirtirlerken, bir öğretmen (Mahmut) öğrencisinin parmak uçlarında yürüdüğünü, bir öğretmen (Ahmet) öğrencisine ismiyle seslenildiğinde dönüp bakmadığını, bir öğretmen (Nuray) ise öğrencisinde yerinde oturma davranışının olmadığını dile getirmişlerdir. Ayrıca, bir öğretmen (Özgür) öğrencilerinin selamlaşma becerilerine ve öz bakım becerilerine sahip olduğunu, bir öğretmen (Nuray) bir öğrencisinin beş dakika süreyle bir etkinliğe dikkatini yöneltebildiğini ve oturma süresinin oldukça uzun olduğunu, bir öğretmen (Esra) da öğrencisinin basit yönergeleri yerine getirebildiğini açıklamışlardır.

3.2. “a) Sınıfınızda otistik çocuklar dışında başka özür gruplarından öğrencileriniz var mı?

b) Otistik çocuklarla kaç yıldır çalışıyorsunuz?

c) Diğer özür grubundan olan öğrenciler ile otistik öğrencilerin eğitimleri arasında farklılık olduğunu düşünüyor musunuz?” Sorularına Verilen Yanıtlar

Bu sorunun hem soru maddeleri hem de cevap maddelerinin uzunluğu nedeniyle, öğretmenlerin verdikleri yanıtlar, üç ayrı tabloda verilmiştir. Öğretmenlerin sınıflarında otistik çocuklar dışında başka özür gruplarından öğrenciler olup olmadığına ilişkin verdikleri yanıtlara ve frekans dağılımlarına Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin “Sınıfınızda otistik çocuklar dışında başka özür gruplarından öğrencileriniz var mı?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Yanıtlar	f
a) Şu an sınıfımda başka özür grubundan öğrenciler var (down sendromlu, zihin özürlü öğrenciler, hiperaktif vb.)	8
b) Diğer özür gruplarıyla önceki yıllarda çalıştım ya da şu an bireysel olarak çalışıyorum	8
Görüşler Toplamı	16

“Sınıfınızda otistik çocuklar dışında başka özür gruplarından öğrencileriniz var mı?” sorusuna karşılık öğretmenlerin sekizi (Hilmi, Yeşim, Akif, Melek, Mahmut, Ahmet, Serap, Şükran) sınıflarında başka özür grubundan (down sendromlu, zihin özürlü öğrenciler, hiperaktif vb.) öğrenciler de olduğunu belirtmişlerdir. Ancak diğer öğretmenler de diğer özür gruplarıyla önceki yıllarda ya da şu an bireysel olarak çalıştıklarını görüşmeler sırasında dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin otistik çocuklarla çalışma süresi ile ilgili verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8

Öğretmenlerin “Otistik çocuklarla kaç yıldır çalışıyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Yanıtlar	f
a) 1-3 yıl arası çalışanlar	5
b) 4-6 yıl arası çalışanlar	5
c) 7-9 yıl arası çalışanlar	4
d) 1 yıldan az süredir çalışanlar	1
e) 9 yıldan fazla süredir çalışanlar	1
Görüşler Toplamı	16

“Otistik çocuklarla kaç yıldır çalışıyorsunuz?” sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin deneyim yılları incelendiğinde beş ay ile 28 yıl arasında değiştiği ortaya çıkmaktadır. Üç öğretmen (Gül, Ahmet ve Yeşim) otistik çocuklarla üç yıldır, öğretmenlerden ikisi (Hilmi ve Akif) dört yıldır, iki öğretmen (Mahmut, Şükran) yedi yıldır, iki öğretmen (Gözde, Nuray) altı yıldır, iki öğretmen (Ayşin, Veysel) iki yıldır, bir öğretmen (Seray) beş aydır, bir öğretmen (Esra) beş yıldır, bir öğretmen (Özgür) sekiz yıldır, bir öğretmen (Sezen) dokuz yıldır otistik çocuklarla çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin sınıflarında otistik çocuklar ile başka özür gruplarından öğrenciler arasında farklılık olup olmadığına ilişkin verdikleri yanıtlara ve frekans dağılımlarına Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin “Diğer özür grubundan olan öğrenciler ile otistik öğrencilerin eğitimleri arasında farklılık olduğunu düşünüyor musunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Yanıtlar	f
a) Otizme özgü özelliklerden ve otistik özellikler gösteren çocuklarla kullanılan araç-gereçlerden dolayı bir takım farklılıklar olabilir	15
b) İletişim kurmakta güçlük çekmeden kaynaklanan bir takım farklılıklar olabilir	8
c) Davranış problemlerinden kaynaklanan bir takım farklılıklar olabilir	4
d) Otistik çocuklara uygulanabilecek yöntem ve tekniklerden kaynaklanan bir takım farklılıklar olabilir	2
Görüşler Toplamı	29

“Diğer özür grubundan olan öğrenciler ile otistik öğrencilerin eğitimleri arasında farklılık olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu sorulduğunda, bir öğretmen (Şükran) dışında tüm öğretmenler otizme özgü özelliklerden (takıntılı davranışlar, sosyal becerilerdeki sınırlılık, tehlikelerden habersiz olma vb.) ve otistik özellikler gösteren çocuklarla kullanılan araç-gereçlerden (görsel uyaran, tensel vb.) dolayı bir takım farklılıklar olabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden sekizi (Gülce, Ayşin, Akif, Ahmet, Nuray, Veysel, Özgür, Esra) otistik çocuklarla diğer özür grubundan çocuklar arasındaki farkın iletişim kurmakta güçlük çekmek olduğunu, dört öğretmen (Hilmi, Gülce, Gözde, Özgür) otistik çocuklarda davranış problemlerinin olduğunu (öfke nöbetleri, saldırgan davranışlar vb.), iki öğretmen (Yeşim, Esra) otistik çocuklara uygulanacak yöntem ve tekniklerin farklı olması gerektiğini düşündüklerini ileri sürmüşlerdir.

Görüşme formunun ikinci bölümünde, öğretmenlerin görüşlerini almaya yönelik sorular yer almaktadır. İzleyen bölümde, görüşme formunun ikinci bölümündeki sorulara yer verilecektir.

3.3. “Öğreniminiz süresince otistik çocukların eğitimine yönelik ne tür dersler aldınız, aldığınız dersler hangi özür grubuna yönelikti?” Sorusuna Verilen Yanıtlar

Görüşmeler sırasında öğretmenlerin otistik çocukların eğitimine yönelik ders alıp almadıklarına ve aldıkları derslerle ilgili olarak verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 10’da görülmektedir.

Tablo 10

Öğretmenlerin “Öğreniminiz süresince otistik çocukların eğitimine yönelik ne tür dersler aldınız, aldığınız dersler hangi özür grubuna yönelikti?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Yanıtlar (Birden fazla şık işaretlenebilir)	f
a) Otistik çocukların eğitimine yönelik ders almadım	16
b) Zihin özürlülere yönelik dersler aldım	15
Görüşler Toplamı	31

Tablo 10’da görüldüğü gibi , “Öğreniminiz süresince otistik çocukların eğitimine yönelik ne tür dersler aldınız?” sorusuna öğretmenlerin 16’sı (görüşmeye katılan tüm öğretmenler) otistik çocukların eğitimine yönelik ders almadıklarını belirtmişlerdir.

“Öğreniminiz süresince otistik çocukların eğitimine yönelik ne tür dersler aldınız?” sorusuna, Serap Öğretmen, “*Ayrı olarak otistik çocuklar diye bi ders almadık, yani bu*

isimli bi ders almadık.” (s. 144) biçiminde bu konudaki sorununu ifade ederken, Esra Öğretmen, aynı konuda “Aaa öyle tek başına otistik çocuklarda işte kavram öğretimi, beceri öğretimi gibi bir ders almadık biz. Genel anlamda dersler aldık.” (s. 183) demiştir.

Öğretmenler otistik çocuklara ilişkin ders almadıklarını ifade ettikleri için aynı soru kapsamında, “Otistik çocuklarla ilgili ders almadıysanız, aldığınız dersler hangi özür grubuna yönelikti?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden 15’i (Hilmi, Gülce, Aysin, Yeşim, Akif, Melek, Mahmut, Ahmet, Gözde, Serap, Sezen, Veysel, Özgür, Esra, Şükran) zihin özürlülere yönelik dersler aldıklarını vurgularken, sadece biri (Nuray) konuya ilişkin herhangi bir görüş belirtmemiştir.

“Otistik çocuklarla ilgili ders almadıysanız, aldığınız dersler hangi özür grubuna yönelikti?” sorusuna Gülce Öğretmen, “*Genel olarak verildi bize dersler. Yani mesela bizde Özel Eğitim’de down sendromu vardır, otistik çocuklar vardır. İşte spastik çocuklar vardır. Bu şekilde ayrılıyor. Fakat bize ayrılarak verilmedi. Zihin Engelli Çocuklara Eğitim olarak verildi. Yani tabii ki derslerde geçti. Yani hocalarımız tabii ki bize söyledi. Otistik çocuk nedir, down sendromlu çocuk nedir.” (s. 14) yanıtını verirken, Veysel Öğretmen aldığı derslerin “...sadece zihinsel engelli bi çocukla nasıl beceri kavram çalışılacağı ve davranış değiştirme tekniklerinin uygulanacağı yönünde” (s. 155) olduğunu ifade etmiştir.*

Tablo 10’daki verilerden kendisiyle görüşülen öğretmenlerin hiçbirinin otistik çocukların eğitimine yönelik ders almadığı ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin biri herhangi bir şekilde görüş beyan etmediği için bu öğretmene ilişkin bir bulgu elde edilememiş, ancak diğer öğretmenler zihin özürlülere yönelik dersler aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, zihin özürlülere yönelik kavram ve beceri dersleri aldıklarını ve derslerde kısaca özür gruplarından bahsedildiğini ifade etmişlerdir.

3.4. “Otistik çocukların eğitimine yönelik seminer ya da hizmet içi eğitim aldınız mı ve aldığınız hizmet içi eğitimde ne tür konular vardı?” Sorusuna Verilen Yanıtlar

Öğretmenlere, otistik çocukların eğitimine yönelik hizmet içi eğitim alıp almadıklarıyla ilgili sorulan soruya karşılık öğretmenlerin verdikleri cevaplara Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin “Otistik çocukların eğitimine yönelik seminer ya da hizmet içi eğitim aldınız mı ve aldığınız hizmet içi eğitimde ne tür konular vardı?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Yanıtlar	f
(Birden fazla şık işaretlenebilir)	
a) Otistik çocukların eğitimine yönelik bir seminer aldım	9
b) Otistik çocukların sınıflandırılması, özellikleri v.b. konular vardı	9
c) Almadım	7
d) Ben seminer verdim	1
Görüşler Toplamı	26

Tablo 11 incelendiğinde, “Otistik çocukların eğitimine yönelik seminer ya da hizmet içi eğitim aldınız mı?” sorusuna öğretmenlerden dokuzu (Hilmi, Gülce, Yeşim, Mahmut, Nuray, Sezen, Veysel, Özgür, Şükran) otistik çocukların eğitimine yönelik bir seminer aldıklarını belirtmişlerdir. Otistik çocukların eğitimine yönelik seminer aldığını Hilmi Öğretmen, “*eski kurumumda çalışırken Gönül Hanımların gelip bi ders verme durumları söz konusu olmuştu.*” (s. 6) cümlesiyle ifade etmiştir. Sezen Öğretmen ise “*...bi takım seminerlere katıldım.*” (s. 130) ifadesiyle belirtmiştir.

Yedi öğretmen (Ayşin, Akif, Melek, Ahmet, Serap, Esra, Gözde) seminer almadıkları üzerinde durmuşlardır. Ahmet Öğretmen, “*Vallahi otistik çocuklarla ilgili şimdi hizmet içi eğitim almadım. Seminerlere de katılmadım hiç.*” (s. 89) biçiminde görüşünü belirtmiştir. Öğretmenlerden sadece biri (Melek), kendisinin bu konuda seminer verdiğini vurgulamıştır. Melek Öğretmen, “*Seminer ya da hizmet içi eğitim almadım ben veriyorum.*” (s. 65) ifadesini kullanmıştır.

“Aldığınız hizmet içi eğitimde ne tür konular vardı?” sorusuna ise, dokuz öğretmen (Hilmi, Gülce, Yeşim, Mahmut, Nuray, Sezen, Veysel, Özgür, Şükran) otistik çocukların sınıflandırılması, özellikleri v.b konular olduğunu açıklamışlardır. Aldıkları seminerdeki konuları açıklarken, Yeşim Öğretmen, “*Bu bize bir bütün olarak sunuldu. Oyun becerileri vardı, iletişim becerileri vardı. Ondan sonra yanlışsız öğretim yöntemleri vardı. Otistik çocukların özellikleri vardı. Bi de davranış değiştirme teknikleri falan vardı galiba, hatırladığım kadarıyla.*” (s. 38) ifadesini kullanmıştır. Sezen Öğretmen, “*Mesela, hizmet içi eğitim olarak düşünülürse özellikle Gönül Hocanın vermiş olduğu PECS eğitimine yönelik hizmet içi eğitim vardı. Çünkü biz hani Gönül Hoca bize eğitim veriyodu. Daha sonrasında biz öğrencimize PECS’i uygulamaya başlamıştık, evre evre anlattıkça uyguluyoduk.*” (s. 138-139) ifadesini kullanırken, Özgür Öğretmen, “*Otistik özellikleri olan çocukların genel özelliklerini tanıtmaya yönelikti. Bu ve onlara iletişim becerilerinin kazandırılması ile ilgiliydi. Fırsat öğretimini anlatıyordu.*” (s. 168) biçiminde aldıkları seminerlerin konuları hakkında bilgi vermiştir.

Tablo 11’de görüldüğü gibi öğretmenlerin bir kısmının otistik çocukların eğitime yönelik seminer ya da hizmet içi eğitim aldığı belirlenmiştir. Diğer öğretmenler ise otistik çocukların eğitime yönelik seminer ya da hizmet içi eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Sadece bir öğretmen kendisini seminer verdiğini belirtmiştir. Seminer ya da hizmet içi eğitim alan öğretmenler, aldıkları seminerin otistik çocukların sınıflandırılması, özellikleri gibi konuları içerdiğini dile getirmişlerdir.

3.5. “Sizce otistik çocukların en belirgin davranışsal özellikleri nelerdir?” Sorusuna Verilen Yanıtlar

Otistik çocukların en belirgin davranışsal özelliklerine ilişkin soru öğretmenlere yöneltilmiş, öğretmenlerin verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo12’de belirtilmiştir.

Tablo 12’de görüldüğü gibi bir öğretmen dışındaki (Sezen Öğretmen) tüm öğretmenler otistik çocukların davranışsal özellikleri arasında iletişimde eksiklikler başlığı altında toplanan iletişim bozukluğundan söz etmişlerdir. Öğretmenlerden 14’ü (Hilmi, Gülce, Aysin, Yeşim, Akif, Melek, Mahmut, Gözde, Nuray, Serap, Sezen, Özgür, Esra, Şükran) otistik çocukların takıntılı davranışlarının olduğunu (örn., düzen, ilgi, nesne, hareket v.b.) vurgulamışlardır. Gülce Öğretmen otistik çocukların takıntılı davranışlarını örneklerken “...şeylerden çok hoşlanırlar. Mesela işte böyle dönen nesnelere, parlak nesnelere, mesela ipe oynamaktan sürekli tipik hareketleri vardır. Tekrarlayıcı hareketleri vardır.” (s. 15) şeklinde konuşmuştur, Sezen Öğretmen de aynı konuyla ilgili olarak “...takıntılı var. Yani çeşitli takıntı, düzen takıntılı var, ilgi takıntılı var, nesne takıntılı var...” (s. 132) ifadelerini kullanmıştır.

13 öğretmen (Hilmi, Gülce, Aysin, Yeşim, Akif, Melek, Mahmut, Gözde, Nuray, Serap, Sezen, Veysel, Esra) otistik çocukların davranış problemleri yaşadıklarını (örn., zarar verici davranışlar, cinsel problemler v.b.) açıklamışlardır. Akif Öğretmen “...işte problem davranış bakımından da yani değişiyor. Kimisinde vurma davranışı var. Kimisinde işte atma davranışı, fırlatma davranışı var. Kimisinde mastürbasyon sorunları oluyo. Yani hepsinin bir problem davranışı oluyo.” (s. 49) cümleleri ile otistik çocukların davranışsal özellikleriyle ilgili düşüncelerini açıklamıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerden dokuzu ise (Hilmi, Gülce, Melek, Mahmut, Nuray, Sezen, Serap, Özgür, Esra) otistik çocukların dikkati yöneltmede problemler yaşadıklarını ileri sürmüşlerdir. Otistik çocuklardaki dikkat eksikliği ile ilgili olarak Hilmi Öğretmen “...dikkatlerinin daha kısa sürede ve çok kolay dağılabilmeleri...” (s. 6), Mahmut

Öğretmen ise “*Dikkatleri çok dağınık. Yani dikkatleri çok dağınık derken, dikkatini yöneltmede problemleri var.*” (s. 79) demişlerdir.

Tablo 12

Öğretmenlerin “Sizce otistik çocukların en belirgin davranışsal özellikleri nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Yanıtlar	f
(Birden fazla şık işaretlenebilir)	
a) İletişimde eksiklikler yaşaması	15
b) Takıntılı davranışlarının olması (düzen, ilgi, nesne, hareket, takıntılı davranışları v.b.)	14
c) Davranış problemlerinin olması (zarar verici davranışlar, cinsel problemler v.b.)	13
d) Dikkatini yöneltmede problemler yaşaması	9
e) Sözel olmayan iletişimde sorunlarının olması (göz kontağı, jest, mimik v.b.)	8
f) Sözel iletişimde sorunlarının olması (aynı ses tonuyla konuşma, ekolali konuşma v.b.)	8
g) Sosyal etkileşimde sorunlar yaşaması (Oyun becerilerinde sınırlılık, kendi iç dünyalarını yaşama v.b.)	8
h) Duyusal özelliklerinin farklı olması	6
i) Duyusal özelliklerde hassasiyetlerinin olması (kokuya karşı, sese karşı, duyularla ilgili hassasiyetlerinin olabilmesi, aşırı duyarlı olabilme)	5
i) Her çocukta farklı gelişim görülmesi	5
j) Zeka düzeylerinin çok fazla değişebilmesi (matematikte, müzikte özel yetenek sergileyebilmesi)	4
k) Tehlikelerden habersiz olması (caddede karşıdan karşıya geçerken, merdivenlerde v.b.)	3
l) Duyusal özelliklerde eksikliklerinin olması (ağrıları hiç yaşamama , ellerini nasırlaştırma, yara etme v.b.)	1
Görüşler Toplamı	99

İletişimde yaşanan eksikliklerle ilgili olarak, öğretmenlerden sekizi (Gülce, Ayşin, Mahmut, Gözde, Nuray, Serap, Esra, Şükran) otistik çocukların sözel olmayan iletişimde sorunlarının olduğunu (örn., göz kontağı, jest, mimik v.b.) vurgulamışlardır. Sekiz öğretmen (Hilmi, Ayşin, Yeşim, Melek, Mahmut, Ahmet, Gözde, Nuray) ise otistik öğrencilerin sözel iletişimde sorunlar yaşadıklarını (örn., aynı ses tonuyla konuşma, ekolali konuşma v.b.) belirtmişlerdir. Yine öğretmenlerden sekizi (Yeşim, Akif, Melek, Ahmet, Gözde, Nuray, Serap, Özgür) otistik çocukların sosyal etkileşimde sorunlar (oyun becerilerinde sınırlılık, kendi iç dünyalarını yaşama v.b.) yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayşin Öğretmen otistik çocukların davranış özellikleriyle ilgili olarak “...iletişimsizlik, iletişim bozukluğu diyebilirim.” (s. 25) sözleriyle, Esra Öğretmen “İletişimde zorluk çekmeleri.” (s. 184) cümleleriyle iletişimde karşılaşılan zorluklar konusunu vurgulamışlardır.

Beş öğretmen (Melek, Gözde, Nuray, Veysel, Esra) duyuşal özelliklerde hassasiyetlerinin olduğu (örn., kokuya karşı, sese karşı, duyuşlarla ilgili hassasiyetlerinin olabilmesi, aşırı duyarlı olabilme) biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir. Sadece öğretmenlerden biri (Melek) “*Bazı ağır otistiklerde el işlerinde daha fazla uğraşarak nasırlaştırma, yara etme şeklinde görülebiliyo.*” (s. 66) cümlesiyle otistik çocukların duyuşal özelliklerde eksiklikler yaşadıklarını vurgulamıştır.

Beş öğretmen (Yeşim, Akif, Gözde, Nuray, Şükran) her çocukta farklı gelişme görüldüğü üzerinde durmuşlardır. Yeşim Öğretmen, otistik çocukların farklı özelliklere sahip olmalarıyla ilgili olarak “...her çocuğun bu farklı, her çocukta farklı farklı gelişiyö davranışsal özellikler.” (s. 38), Nuray Öğretmen “...hepsi birbirinden ayrı tamamen ayrılar. Yani bi iki otistik çocuk birbirinin aynısı hiçbi zaman olamıyo ama grup oluşturduğumuzda, üç tane otistik çocuk varsa üçünün de özellikleri tamamen farklı oluyo.” (s. 118) ve Gözde Öğretmen “*Otistikler de kendi içlerinde farklılaşıyorlar.*” (s. 102) yanıtlarını vermişlerdir.

Öğretmenlerin dördü (Mahmut, Gözde, Serap, Özgür) ise otistik çocukların zeka düzeylerinin değişkenlik gösterebildiğini (matematikte, müzikte özel yetenek sergileyebilme) açıklarken, üç öğretmen (Gülce, Yeşim, Melek) tehlikelerden habersiz

olduklarından (caddede karşıdan karşıya geçerken, merdivenlerde v.b.) söz etmişlerdir. Gülce Öğretmen ise otistik çocukların tehlikelere karşı duyarsız olduğunu vurgulamak için “*Tehlikelerden habersiz oldukları için mesela yolda hiçbi şey olmamış gibi caddeyi geçerken, caddeden geçerken yürür gider ya da merdivenden kendini o anda bırakabilir.*” (s. 15) demiştir. Melek Öğretmen “*Önünde masa ya da bir sehpa varsa ya da deniz bile su bile olabilir yani, ama o somut bi nesneyi üstüne rahatlıkla yürüdüğünü, ağır bir otistiğin görebiliyorsunuz.*” (s. 66) biçiminde otistik çocukların tehlikelerden habersiz olmalarıyla ilgili görüşlerini belirtmişlerdir.

Tablo 12’deki verilerden öğretmenlerin otistik çocukların iletişimde eksiklikler yaşaması, takıntılarının olması, davranış problemlerinin olması, dikkati yöneltmede problemler yaşamaları, sözel olmayan iletişimde sorunlarının olması, sözel iletişimde sorunlarının olması, sosyal etkileşimde sorunlar yaşamaları, her çocukta farklı gelişim görülmesi, zeka düzeylerinin çok fazla değişebilmesi, tehlikelerden habersiz olması, duyuşal özelliklerde eksikliklerinin ve hassasiyetlerinin olması üzerinde durdukları anlaşılmaktadır.

3.6. “Otistik çocuklara yönelik sınıf ortamınızda ne tür düzenlemeler yapıyorsunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtlar

Görüşmeler sırasında öğretmenlere otistik çocuklara yönelik sınıf ortamında ne tür düzenlemeler yaptıklarıyla ilgili sorulan soruya, öğretmenlerin verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımlarına Tablo 13’te yer verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin “Otistik çocuklara yönelik sınıf ortamınızda ne tür düzenlemeler yapıyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Yanıtlar (Birden fazla şık işaretlenebilir)	f
a) Işıklı, renkli, sesli ve hareketli görsel uyaranları kullanıyorum	9
b) Öğrencinin o günkü durumuna ve bireysel özelliğine göre yönlendirme yapıyorum (oturma planı, öğrenciyi serbest bırakma v.b.)	9
c) Rahatsız eden uyaranları ortadan kaldırıyorum (ses, ışık v.b.)	8
d) Çok fazla sınıf değişikliği yapamıyorum/ yapmıyorum	6
e) Öğretim materyallerini, etkinlikleri ve ödülleri bireyselleştiriyorum	4
f) Sınıf ortamında değil, sınıf dışında da düzenlemeler yapmaya çalışıyorum (kaynaştırma ortamına gönderme)	1
g) Öğretim programlarını özellikle iletişim becerilerinin ve sosyal becerilerinin gelişmesi üzerine odaklanarak geliştirmeye çalışıyorum	1
h) Saldırgan davranışlar gösteren çocukların yaşları büyükse, ailelerinden ilaç kullanmalarını istiyorum	1
Görüşler Toplamı	39

Tablo 13 incelendiğinde dokuz öğretmen (Yeşim, Melek, Mahmut, Gözde, Sezen, Veysel, Özgür, Esra, Şükran) soruya karşılık ışıklı, renkli, sesli ve hareketli görsel uyarınları kullandıklarını ifade etmiştir. Melek Öğretmen otistik çocuklara hazırladıkları araç-gereçlerle ilgili olarak “...ışıklı, renkli, sesli ve hareketli dört özelliği bulunan oyuncaklar... ama bunların dördünü bir arada barındıran oyuncakların da mutlaka bulunması gerekiyo.” (s. 67) ifadesini kullanmıştır. Esra Öğretmen “...daha çok sesli oyuncakları getirmeye çalışıyorum.” (s. 184) cümlesiyle, Sezen Öğretmen “...görselliği ön plana çıkarmaya çalışıyorum.” (s. 132) sözleriyle düşüncelerini belirtmişlerdir.

Dokuz öğretmen (Gülce, Ayşin, Akif, Mahmut, Gözde, Nuray, Sezen, Serap, Veysel) otistik çocuklarla çalışırken öğrencinin o günkü durumuna ve bireysel özelliğine göre yönlendirme yaptıklarını (örn., oturma planı, öğrenciyi serbest bırakma v.b.) belirtmişlerdir. Sınıflarında düzenlemeler yaptığını bildiren öğretmenlerden Sezen Öğretmen “...ışığından, soğuk olmasından, işte fiziksel özelliklerinden tutun da, işte sınıfta olabilecek, yapılabilecek her şeyi, düzenlemeyi yapmaya çalışıyoruz çocukların oturma planıdır vesair.” (s. 133) sözleriyle, Gülce Öğretmen “...bi şey yapmayı istemediği zaman, serbest bırakabiliyoruz.” (s. 16), Mahmut Öğretmen de “Çocuğun boyuna uygun işte sandalye, masa ya da araç gereçle ilgili...” (s. 79) sözleriyle yaptıklarını belirtmişlerdir.

Sekiz öğretmenin (Hilmi, Melek, Ahmet, Gözde, Nuray, Sezen, Serap, Esra) sınıfta yapılan düzenlemelerle ilgili olarak rahatsız eden uyarınları ortadan kaldırdıklarını (örn., ses, ışık v.b.) vurguladıkları görülmektedir. Esra Öğretmen ise otistik çocuklara yönelik sınıfta yaptığı düzenlemelere ilişkin, rahatsız eden uyarınları ortadan kaldırmanın önemini vurgularken, “...seslere karşı çok duyarlı, öyle bir ortamda sessiz bir ortamın olmasına dikkat ediyorum. O öğrencimle çalışacağım zaman bi de içeriye güneş ışığının girmesini engellemek için mesela, pencerelerin hepsine güneşlik çekiyorum.” (s. 184) ifadesini kullanmıştır. Ahmet Öğretmen “...onun dikkatini dağıtacak uyarınları ortadan kaldırmaya çalışıyorum.” (s. 91), Nuray Öğretmen de “...rahatsız eden uyarınları ortadan kaldırıyorum...” (s. 117) yanıtını vermişlerdir.

Öğretmenlerden altısı (Yeşim, Akif, Mahmut, Ahmet, Gözde, Veysel) otistik çocuklara yönelik çok fazla sınıf değişikliği yapamadıklarını ya da yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Sınıflarında otistik çocuklara ilişkin değişiklik yapmadıklarını bildiren öğretmenlerden Veysel Öğretmen “*Valla biz çocuklar sadece otistik olduğu için ayrı bi düzenlemeye gitmedik.*” (s. 157) biçiminde yanıtlamıştır. Ahmet Öğretmen “*...sınıfımız zaten küçük bir sınıf işte aşağı yukarı bütün araçların, gereçlerin de yeri belli. O yüzden ona özel bir düzenleme yapmıyorum açıkçası.*” (s. 91), Yeşim Öğretmen “*...yapamıyorum. Çünkü yedi öğrenci var. Onlar çoğunlukta olduğu için, onlara uygun bir sınıf düzenlemesi yapıyoruz.*” cümleleri ile otistik çocuklara ilişkin değişiklik yapamadıklarını belirtmişlerdir.

Dört öğretmen (Ahmet, Nuray, Sezen, Serap) ise otistik çocuklara yönelik sınıf ortamında öğretim materyallerini, etkinlikleri ve ödülleri bireyselleştirdikleri biçiminde görüşlerini belirtmişlerdir. Nuray Öğretmen ise “*...her çocuğun ilgisine ve becerisine yönelik olarak hazırladığım öğretim materyallerini bireyselleştiriyorum...*” (s. 117) sözleri ile hem farklı düzenlemeler yaptığını hem de bireyselleştirmeye dikkat ettiğini dile getirmiştir.

Öğretmenlerden biri (Özgür) otistik çocuklarla yaptığı düzenlemelerle ilgili olarak “*...Kaynaştırma ortamına göndermeye uğraştım onları en çok...*” (s. 170) ve “*...İletişim becerilerini çalıştırmaya çalıştım en çok...*” (s. 170) açıklamalarını yapmıştır. Şükran Öğretmen “*Saldırgan davranışlar gösteren çocukların yaşları büyükse, ailelerinden ilaç kullanmalarını istiyorum*” (s. 197) sınıfındaki otistik öğrencilere yönelik yaptığı düzenlemeler hakkında bilgi vermiştir.

Tablo 13’teki verilerden otistik çocuklarla çalışırken öğretmenlerin çoğunluğunun ışıklı, renkli, sesli ve hareketli görsel uyarıları kullanmayı tercih ettikleri, öğrencinin o günkü durumuna ve bireysel özelliğine göre yönlendirme yaptıkları, sınıf ortamında rahatsız eden uyarıları ortadan kaldırdıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bazı öğretmenlerin ise otistik çocuklara yönelik sınıfta çok fazla değişiklik yapamadıklarını, bazılarının ise otistik çocuklara yönelik öğretim materyallerini, etkinlikleri ve ödülleri bireyselleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Sadece bir öğretmenin öğretim programlarını

özellikle iletişim becerilerinin ve sosyal becerilerinin gelişmesi üzerine odaklanarak geliştirmeye çalıştığı ve kaynaştırma ortamına yolladığı, bir başka öğretmenin ise saldırgan davranışlar gösteren çocukların yaşları büyükse, ailelerinden çocuğa ilaç kullandırmalarını istediğini açıkladığı ortaya çıkmaktadır.

3.7. “Otistik çocuklarla sınıfta yaptığımız öğretim etkinliklerinde ne tür öğretim yöntemleri kullanıyorsunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtlar

Öğretmenlere görüşmeler sırasında otistik çocuklarla sınıfta yaptıkları öğretim etkinliklerinde ne tür öğretim yöntemleri kullandıklarına ilişkin sorulan soruya, öğretmenlerin verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular ile frekans dağılımlarına Tablo 14’te yer verilmiştir.

Tablo 14

Öğretmenlerin “Otistik çocuklarla sınıfta yaptığımız öğretim etkinliklerinde ne tür öğretim yöntemleri kullanıyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Yanıtlar (Birden fazla şık işaretlenebilir)	f
a) Her çocuğun özelliğine ve öğreteceğim beceriye göre öğretim yapacağım konuya göre farklı öğretim yöntemleri kullanıyorum (yanlızsız öğretim yöntemleri, doğrudan öğretim yöntemi v.b.)	15
b) Davranış değiştirme yöntemlerini kullanıyorum (pekiştireç, pekiştirme türleri ve tarifeleri v.b.)	9
Görüşler Toplamı	24

Tablo 14’te görüldüğü gibi 15 öğretmen (Ahmet Öğretmen dışındaki diğer öğretmenler) otistik çocuklarla çalışırken her çocuğun özelliğine, öğretecekleri beceriye ve öğretim yapacağı konuya göre farklı öğretim yöntemleri kullandıklarını (yanlızsız öğretim

yöntemleri, doğrudan öğretim yöntemi v.b.) belirtmişlerdir. Sınıfta yapılan öğretimler sırasında farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullandıklarını bildiren öğretmenlerden Yeşim Öğretmen “*Bu, çocuktan çocuğa değişiyö genelde.*” (s. 39) diyerek, Nuray Öğretmen “*...her çocuğun özelliğine ve öğreteceğim beceriye göre, öğretim yapacağım konuya göre farklı öğretim yöntemleri kullanıyorum. Bu, doğal öğretim yönteminden tutun, fırsat öğretimine, yanlışsız öğretim yöntemlerine...*” (s. 118) sözleriyle açıklamışlardır. Aysin Öğretmen ise “*...düz anlatım yöntemi, açık anlatım yöntemi basamaklandırılmış öğretim yöntemlerimiz var bizim.*” (s. 26) cümlesiyle, Özgür Öğretmen “*...Doğrudan öğretim yöntemini kullanıyorum. Yanlışsız öğretim yöntemlerinden en çok sabit bekleme süreli öğretim yöntemini kullanıyorum...*” (s. 172) ifadelerini kullanarak farklı öğretim yöntemleri kullandıklarını dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerden dokuzu (Gölce, Yeşim, Akif, Melek, Ahmet, Nuray, Serap, Esra, Şükran) otistik çocuklara yönelik davranış değiştirme yöntemlerini kullandıklarına ilişkin (örn., pekiştirme, pekiştirme türleri ve tarifeleri v.b.) açıklama yapmışlardır. Davranış değiştirme tekniklerini kullandıklarını bildiren öğretmenlerden Esra Öğretmen “*...davranış değiştirme tekniklerini kullanıyorum. İşte, mesela onlardan olumsuz pekiştirmeyi kullanıyorum.*” (s. 185) sözleriyle, Ahmet Öğretmen “*...davranış değiştirmede en fazla kullandığım pekiştirme ... etkinlik pekiştirme türleri olabilir.*” (s. 91), Akif Öğretmen ise “*...zaman aralıklı pekiştirmeler, sabit zamanlı pekiştirme, işte belli zamanlı pekiştirmeler, ondan sonra ayrımlı pekiştirme.*” (s. 51), Nuray Öğretmen “*...ilk önce uygun olmayan, öğretili engelleyen o davranışları ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar yani davranış değiştirme uyguluyorum.*” (s. 118) cümleleriyle bu konudaki düşüncelerini dile getirmişlerdir.

Tablo 14’te öğretmenlerin bazılarının her çocuğun özelliğine, öğretecekleri beceriye ve öğretim yapacağı konuya göre farklı öğretim yöntemleri kullandıkları, bazılarının ise otistik çocuklara yönelik davranış değiştirme yöntemlerini kullandıkları görülmektedir.

3.8. “Sınıf ortamında öğretimini yaptığınız becerilerin ve kavramların günlük yaşamda işlevsel olarak kullanımına yönelik ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtlar

Görüşmeler sırasında öğretmenlere sınıf ortamında öğretimini yaptıkları becerilerin ve kavramların günlük yaşamda işlevsel olarak kullanımına yönelik ne tür çalışmalar yaptıklarına ilişkin olarak öğretmenlere sorulan soruya, öğretmenlerin verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 15’te belirtilmiştir.

Tablo 15

Öğretmenlerin “Otistik çocuklarla çalışırken sınıf ortamında öğretimini yaptığınız becerilerin ve kavramların günlük yaşamda işlevsel olarak kullanımına yönelik ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Yanıtlar (Birden fazla şık işaretlenebilir)	f
a) Öğrenilen becerilerde ya da kavramlarda genellemeyi, farklı ortamlarda, farklı malzemelerle, bol tekrarlarla ve ailenin katılımıyla yapmaya çalışıyorum	14
b) Günlük yaşam becerilerinde kullanabileceği işlevsel becerileri, nesnelere öğretiyorum	11
c) Çocuğu gözlemek için eve gidiyorum	3
Görüşler Toplamı	28

Tablo 15’deki verilerden kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin 14’ü (Hilmi, Gülce, Aysin, Yeşim, Akif, Melek, Mahmut, Gözde, Nuray, Serap, Sezen, Veysel, Özgür, Esra) öğrenilen becerilerde ya da kavramlarda genellemeyi, farklı ortamlarda, farklı malzemelerle, bol tekrarlarla ve ailenin katılımıyla yaptıklarını belirtmişlerdir. Mahmut Öğretmen otistik öğrencilerine genellemeyi kazandırma biçimiyle ilgili olarak “...bol tekrarlar ve çeşitli zamanlarda, farklı zamanlarda daha doğrusu, farklı

ortamlarda, farklı malzemelerle yapmaya çalışıyoruz.” (s. 80) yanıtını vermiştir. Veysel Öğretmen “*...aileler tarafından doğal ortamda, doğal zamanda, doğal mekanda çalışılmasıyla yakaladık diye düşünüyorum.*” (s. 161), cümlesiyle öğrencilerinde genelleme çalışmalarının farklı ortamda ve ailenin katılımıyla yapılmasının önemini vurgulamışlardır.

Kendisiyle görüşme yapılan öğretmenlerden 11’i (Ayşin, Yeşim, Akif, Melek, Mahmut, Ahmet, Nuray, Sezen, Serap, Veysel, Şükran) günlük yaşam becerilerinde kullanabileceği işlevsel becerileri, nesnelere öğrettiklerini ifade etmişlerdir. Akif Öğretmen otistik çocuklara işlevsel becerileri öğrettiklerini ifade ederken, “*Seçtiğimiz beceriler ve öz bakım becerileri, toplumsal becerileri, bu konuların hepsi günlük yaşamda devamlı karşılaşacağı beceriler.*” (s. 52) sözlerini kullanmıştır. Ahmet Öğretmen ise “*...en önem verdiğim şeylerden bir tanesi çocuk hayatta onu ne kadar çok kullanıyor. Yani, gerçek yaşantısında ne kadar çok onu transfer edebiliyo...*” (s. 93) cümlesiyle otistik çocukların öğrendikleri becerilerin günlük yaşamda işlevsel kullanımının önemini vurgulamıştır.

Üç öğretmen ise (Akif, Gözde, Esra) çocuğu gözlemek için çocukların evlerine gittiklerini vurgulamışlardır. Gözde Öğretmen çocuğun doğal ortamında bulunmanın önemini vurgularken, “*...gerçek ortamlara götürerek, işte aile ziyaretleri yaparak.*” (s. 105) ifadesini kullanmıştır. Esra Öğretmen “*...öğrencinin evine gittim, ordaki yemek yiyeceği mutfak ortamını gözledim ve aileyi daha çok bilgilendiriyorum.*” (s. 188) biçiminde genellemeyle ilgili düşüncelerini açıklamıştır.

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun kavramlarda genellemeyi, farklı ortamlarda, farklı malzemelerle, bol tekrarlarla ve ailenin katılımıyla yaptıkları ya da günlük yaşam becerilerinde kullanabileceği işlevsel becerileri, nesnelere öğrettiklerini, birkaç öğretmenin ise, çocuğu gözlemek için eve gittikleri ortaya çıkmaktadır.

3.9. “Otistik çocukların eğitiminde en çok sorun yaşadığınız beceri, kavram ve davranışlar nelerdir?” Sorusuna Verilen Yanıtlar

Öğretmenlere görüşmeler sırasında otistik çocukların eğitiminde en çok sorun yaşadıkları beceri, kavram ve davranışların neler olduğu sorulmuş, öğretmenlerin verdikleri yanıtlara Tablo 16’da yer verilmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlerin “Otistik çocukların eğitiminde en çok sorun yaşadığınız beceri, kavram ve davranışlar nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Yanıtlar (Birden fazla şık işaretlenebilir)	f
a) Becerileri kazandırmada zorlanıyorum (özbakım, iletişim v.b.)	15
b) Davranış değiştirmede zorlanıyorum	14
c) Uygun olmayan davranışlarını değiştirmede zorlanıyorum	14
d) Kavramları kazandırmada zorlanıyorum (ayırt etme, gösterme v.b.)	12
e) Zorlanmıyorum	7
f) Beceri öğretiminde zorlanmıyorum	4
g) Olumlu davranışları kazandırmada zorlanıyorum	4
h) Kavram öğretiminde zorlanmıyorum	3
ı) Etkili pekiştireç bulmada zorlanıyorum	2
i) Beceri öğretimi çalışmıyorum	1
Görüşler Toplamı	76

Tablo 16’da görüldüğü gibi 15 öğretmen, (Şükran dışındaki öğretmenler) otistik çocuklara becerileri kazandırmada zorlandıklarını vurgulamışlardır. Hilmi Öğretmen beceri öğretiminde otistik çocuklarla yaşadıkları sıkıntılardan bahsederken, “...öz

bakım becerilerinin kazandırmasında biraz sıkıntılarımız var.” (s. 8) biçiminde yanıtlamıştır. Gülce Öğretmen “*...hep yakınıyorum iletişim kurmak.”* (s. 17) sözleriyle iletişim becerilerinde yaşadığı sorunu dile getirmiştir. Yeşim Öğretmen “*Becerilerde genelleme aşaması işte, problem yaşıyo...*” (s. 42) ifadesiyle, Sezen Öğretmen ise “*...diş fırçalamak gibi biraz daha bana bu becerinin öğretimi zor gibi geliyo.”* (s. 136) cümleleriyle beceri öğretiminde yaşadıkları sorunu açıklamışlardır.

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerden 14’ü (Hilmi, Aysin, Yeşim, Akif, Melek, Mahmut, Gözde, Nuray, Serap, Sezen, Veysel, Özgür, Esra, Şükran) otistik çocuklarla çalışırken davranış değiştirmede zorlandıklarını ifade ederken, yine aynı 14 öğretmen (Gülce ve Ahmet dışındaki öğretmenler) otistik çocuklarla çalışırken uygun olmayan davranışlarını değiştirmede zorlandıklarını da ifade etmişlerdir. Hilmi Öğretmen otistik çocuklarda davranış değiştirmeye ilişkin düşüncelerini ifade ederken, “*...davranış değiştirmede özellikle çok fazla zorlanıyoruz.”* (s. 8) biçiminde konuşmuştur. Yeşim Öğretmen “*...en çok sorun yaşadığım, cinsel problemler...*” (s. 41) ifadesiyle, davranış değiştirmede yaşadığı sorunları belirtmiştir. Sezen Öğretmen “*...öfke nöbetleri karşılaştığım en büyük problemlerden bi tanesi.”* (s. 135) ifadesiyle konuyla ilgili görüşünü açıklamıştır. Veysel Öğretmen “*...en çok ekolalide sorun yaşadım.”* (s. 159), Esra Öğretmen “*...sterotipik davranışlar, onların ortadan kaldırılmasında zaten çok büyük zorluklar yaşıyor.”* (s. 186) cümleleri ile otistik çocukların davranışlarını değiştirmede yaşadıkları sıkıntıları dile getirmişlerdir.

12 öğretmen (Hilmi, Gülce, Aysin, Yeşim, Akif, Melek, Nuray, Serap, Veysel, Özgür, Esra, Şükran) otistik çocuklara kavramları kazandırmada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Aysin Öğretmen ise kavram öğretiminde yaşadığı güçlükten bahsederken, “*...kavramların öğretiminde zorluk yaşayabiliyoruz. Örneğin, unutmalar çok fazla oluyo ve rasgele gösterme...*” (s. 29) ifadesini kullanmıştır. Özgür Öğretmen “*...Kavram, dikkatlerini yöneltmiyolar bizim yaptığımız sunulara, böyle bir sıkıntı var...*” (s. 175), Esra Öğretmen “*...soyut kavramlarda en çok sorunlarımız var...*” (s. 186), cümleleriyle kavram öğretiminde yaşadıkları zorlukları belirtmişlerdir.

Dört öğretmen ise (Hilmi, Aysin, Akif, Mahmut) otistik çocuklara olumlu davranışları kazandırmada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Hilmi Öğretmen “...olumlu olan davranışı edinmede maksimum düzeyde zorluk çekiyoruz...” (s. 8) şeklinde konuşarak olumlu davranış kazandırmayla ilgili sıkıntısını dile getirmiştir.

Aynı soruya cevap olarak dört öğretmen (Akif, Gözde, Sezen, Özgür) otistik çocuklara beceri öğretiminde zorlanmadıklarını belirtmiştir. Gözde Öğretmen beceri öğretiminde sorun yaşamadığını belirtirken, “*Otistik öğrencim, 22 yaşından sonra hayatında ilk defa fermuarlı ve düğmeli bir pantolon giydi, ayakkabı giydi ve çorap giydi ... gömlek giydi.*” (s. 107) yanıtını vermiştir.

Üç öğretmen (Mahmut, Gözde, Sezen) otistik öğrencilere kavram öğretiminde zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Mahmut Öğretmen ise, kavram öğretiminde sorun yaşamadığını “*Kavram öğretiminde özellikle, eş zamanlı ipucuyla öğretim benim için etkili olduğunu, verimli olduğunu düşünüyorum, onun için orda bir problem olduğunu düşünmüyorum.*” (s. 81) cümlesiyle belirtmiştir.

İki öğretmen (Ahmet, Özgür) ise, otistik çocuklarla çalışırken etkili pekiştirici bulmada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Özgür Öğretmen “...*etkili pekiştirici bulmak çok güç oluyo bazen, otistik çocukların istediği pekiştiricileri bulmak sorun olabiliyor.*” (s. 175) ifadesini kullanarak pekiştirici bulmanın zor olduğunu vurgulamıştır. Sadece bir öğretmen de (Şükran) “*Şu anda beceri çalışmıyorum.*” (s. 203) cümlesiyle otistik öğrencileriyle beceri öğretimi çalışmalarına yer vermediğini dile getirmiştir.

Tablo 16’da öğretmenlerin çoğunun becerileri, davranış değiştirmeyi ve kavramları kazandırmada zorlandıkları, etkili pekiştirici bulmada zorlandıkları, birkaçının ise beceri ve kavram öğretiminde zorlanmadıkları, birinin de beceri öğretimi çalışmadığı görülmektedir.

3.10. “Kullandığınız öğretim yöntemleri otistik çocukların eğitiminde etkili oluyor mu?” Sorusuna Verilen Yanıtlar

Görüşmeler sırasında öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemlerinin otistik çocukların eğitiminde etkili olup olmadığına ilişkin soruya verdikleri yanıtlara ve frekans dağılımlarına Tablo 17’ de yer verilmiştir.

Tablo 17

Öğretmenlerin “Kullandığınız öğretim yöntemleri otistik çocukların eğitiminde etkili oluyor mu?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Yanıtlar (Birden fazla şık işaretlenebilir)	f
a) Etkili oluyor	11
b) Hem etkili oluyor hem de etkili olmuyor	4
c) Etkili olmuyor	1
Görüşler Toplamı	16

Tablo 17’de görüldüğü gibi, öğretmenlerden 11’i (Gülce, Yeşim, Akif, Melek, Nuray, Serap, Sezen, Veysel, Özgür, Esra, Şükran) otistik çocukların eğitiminde kullandıkları öğretim yöntemlerinin etkili olduğunu vurgulamıştır. Nuray Öğretmen otistik çocukların eğitiminde kullandıkları öğretim yöntemlerinin etkili olduğunu şu cümleyle vurgulamaktadır: “*Bence oluyor, çünkü, bugüne kadar çalıştığım öğrencilerin hepsi de başladığımız noktadan çok daha belli bi noktaya geldiğimizi görüyorum. Bu da bana etkili olduğunu gösteriyo zaten.*” (s. 120) sözleriyle kullandığı yöntemlerin etkili olduğunu ifade etmiştir.

Dört öğretmen (Hilmi, Aysin, Mahmut, Gözde) otistik çocukların eğitiminde kullandıkları öğretim yöntemlerinin etkili olduğunu vurgulamış, ancak bazı durumlarda bu yöntemlerin işe yaramadıklarını belirtmişlerdir. Otistik çocukların eğitiminde

kullandıkları öğretim yöntemlerinin etkili olduğunu belirten ancak bazı durumlarda bu yöntemlerin işe yaramadığını vurgulayan Hilmi Öğretmen “...*mevcut performans düzeyine göre değişiyö, ağır düzeyde bi otistik öğrenci için çok fazla bi yeterlilik söz konusu değil, ama daha hafif düzeyde ve kaynaşturmaya yönlendirilmiş olan otistik özellikler gösteren öğrencilerde elbette etkili oluyo*” (s. 9) biçiminde düşüncesini ifade etmiştir. Aysin Öğretmen “...*her öğrencinin bireysel durumuna göre...Öğrencilerin o gün çok şey iyi bir gününde bütün uyguladığımız yöntem ve teknikler gerçekten etkili oluyo ama iyi gününde değil, uykusuz gelmiş, canı kesin bi şeye sıkılmış orda kullandığım hiçbir yöntem, teknik etkili olmuyo...niye o anki öğrencinin durumuna bağlı resmen yani, bedensel ve fiziksel durumuna bağlı.*” (s. 31) cümleleriyle kullanılan yöntemlerin etkili olup olmadığını öğrencinin o günkü durumu ve performans düzeyiyle ilgili olduğunu belirtmiştir.

Otistik çocukların eğitiminde kullandıkları öğretim yöntemlerinin etkili olmadığını ileri süren bir öğretmen (Ahmet) “*Çok etkili olmuyo...*” (s. 95) biçiminde düşüncelerini ifade etmiştir.

3.11. “Otistik çocukların eğitiminde kullandığınız yöntemler dışında bu alanla ilgili kitaplarda ya da yurt dışında yapılan araştırmalarda yer alan öğretim yöntemleri hakkında bilgi edinmek ister misiniz?” Sorusuna Verilen Yanıtlar

Kendisiyle görüşme yapılan öğretmenlerin otistik çocuklarla kullandıkları yöntemler dışında bu alanla ilgili kitaplarda ya da yurt dışında yapılan araştırmalarda yer alan öğretim yöntemleri hakkında bilgi edinmek isteyip istemediklerine ilişkin soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 18’de belirtilmiştir.

Tablo 18

Öğretmenlerin “Otistik çocukların eğitiminde kullandığımız yöntemler dışında bu alanla ilgili kitaplarda ya da yurt dışında yapılan araştırmalarda yer alan öğretim yöntemler/teknikleri hakkında bilgi edinmek ister misiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Yanıtlar	f
(Birden fazla şık işaretlenebilir)	
a) İstiyorum (seminer almak, yöntemlerle ilgili bilgilenmek v.b.)	14
b) Zaten takip ediyorum (Internette, çeşitli kitaplardan v.b.)	13
Görüşler Toplamı	27

Öğretmenlerden 14’ü (Gülce ve Şükran dışındaki öğretmenler) kullandıkları yöntemler dışında diğer öğretim yöntemleri hakkında bilgi edinmek istediklerini belirtmiştir. Öğretmenlerden ikisi (Gülce ve Şükran) konuyla ilgili herhangi bir görüş belirtmemişlerdir. Ayşin Öğretmen otistik çocukların eğitimine yönelik bilgilenmek istediğini “*Bi kurs almak isterim bunlarla ilgili, otistik çocuklarla ilgili.*” (s. 31) cümleleriyle ifade ederken, Yeşim Öğretmen “*Ya böyle bi şey olursa da özellikle bu şekilde seminer falan açılırsa da giderim.*” (s. 43) yanıtını vermiştir. Ahmet Öğretmen “*Özellikle PECS konusunda bilgi edinmek istiyorum.*” (s. 96)sözleriyle yeniliklerle ilgi bilgi edinmek istediğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerden 13’ü (Gülce, Ayşin, Yeşim, Akif, Melek, Mahmut, Ahmet, Gözde, Nuray, Sezen, Veysel, Özgür, Şükran) ise, alan yazını zaten takip ettiklerini belirtmişlerdir. Ahmet Öğretmen “*...otistik çocuklarla ilgili bayağı bir kitap okudum.*” (s. 89), Gözde Öğretmen “*...bulabildiğim her şeyi okudum.*” (s. 102) yanıtını vermiştir. Nuray Öğretmen konuyla ilgili olarak “*Hocalarımdan aldığım ilk önce notları ve bulabildiğim kitapları okumuştum...*” (s. 115) ifadesini kullanırken, Sezen Öğretmen “*...otizmle ilgili daha çok kendim hep okuyarak...*” (s. 130) ifadesini kullanmıştır.

Veysel Öğretmen “...daha sonra kitaplardan öğrenmeye edinmeye başladık.” (s. 155) cümleleri ile alan yazını takip ettiklerini açıklamışlardır.

Tablo 18’de görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük çoğunluğunun araştırmalarda yer alan yöntemler hakkında bilgi edinmek istediği ve gelişmeleri zaten takip ettikleri ortaya çıkmaktadır.

3.12. “Sınıfınızdaki otistik çocuklarla çalışırken ne tür destek hizmetlerinden yararlanmak istersiniz?” Sorusuna Verilen Yanıtlar

Görüşmeler sırasında öğretmenlerin sınıflarında otistik çocuklarla çalışırken ne tür destek hizmetlerden yararlanmak istediklerine ilişkin sorulara soruya yanıt olarak belirttikleri görüşlerine ilişkin frekans dağılımlarına Tablo 19’da yer verilmiştir.

Tablo 19

Öğretmenlerin “Sınıfınızdaki otistik çocuklarla çalışırken ne tür destek hizmetlerinden yararlanmak istersiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Yanıtlar	f
a) İkisinin birden verilmesini isterim	9
b) Hizmet- içi eğitim şeklinde verilmesini isterim	3
c) Hiçbirisini istemiyorum	2
d) Özel eğitim danışmanlığı / Danışmanlık desteği şeklinde verilmesini isterim	1
e) Bana yardımcı öğretmen verilmesini isterim	1
Görüşler Toplamı	16

Tablo 19’da görüldüğü gibi öğretmenlerden dokuzu (Hilmi, Gülce, Aysin, Akif, Mahmut, Gözde, Sezen, Serap, Esra) otistik çocuklarla çalışırken hem özel eğitim danışmanlığı ve hem de hizmet içi eğitim seminerlerinin ikisinin birden verilmesini

istediklerini belirtmişlerdir. Gözde Öğretmen “...*İkisi de olabilir.*” (s. 109) biçiminde otistik çocuklarla çalışırken hem özel eğitim danışmanlığı hem de hizmet içi eğitim seminerlerinin ikisinin de önemini vurgulamıştır.

Öğretmenlerden üçü (Yeşim, Ahmet, Özgür) destek hizmetin hizmet içi eğitim şeklinde verilmesini istediklerini ifade etmişlerdir. Yeşim Öğretmen otistik çocuklarla çalışırken hizmet içi eğitime gereksinim duyduğunu belirtirken, “...*çok hızlı değişen bir alan ... Bence hizmet içi seminerlerinin sık sık yenilenmesinde fayda olduğunu düşünüyorum açıkçası.*” (s. 43) ifadesini kullanmıştır.

İki öğretmen (Melek ve Şükran) ise otistik çocuklarla çalışırken destek hizmetlerden hiçbirisini istemediklerini vurgulamışlardır. Sadece bir öğretmen (Veysel) “...*en etkili olan sanırım özel eğitim danışmanlığı.*” (s. 161) ifadesini kullanarak otistik çocuklarla çalışırken özel eğitim danışmanlığına gereksinim duyduğunu belirtmiştir. Bir öğretmen (Nuray) ise, otistik çocuklarla çalışırken sınıfa yardımcı öğretmen verilmesi üzerinde durmuştur.

BÖLÜM IV

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan tartışma ve sonuçlar yer almaktadır.

4.1. Tartışma

Bu araştırma ile otistik çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, otistik çocukların özellikleri, otistik çocuklarla çalışırken yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalara ilişkin görüşlerinin alınması hedeflenmiştir. Aşağıda, ulaşılan bulguların yorumu şu şekilde sıralanabilir:

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin hiçbiri otistik çocukların eğitimine yönelik ders almalarını belirtmişlerdir. Öğretmenler özellikle otistik çocuklar üzerine yoğunlaşan kavram ve beceri öğretimi, davranış değiştirme gibi dersler almadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu zihin engellilerin eğitimine yönelik genel olarak dersler aldıklarını vurgulamışlardır. Buna neden olarak, Eğitim Fakültelerinin Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Program'larında otistik çocukların eğitimine yönelik dersler verilmemesi gösterilebilir. Öğretmenlerin tamamı bu nedenden kaynaklanan durumu, derslerde otistik çocukların kısaca tanımlanmış olması ve derslerin zihin engellilere beceri, kavram öğretimi ve davranış değiştirme tekniklerinin uygulanması yönünde işlendiği şeklinde açıklamışlardır.

Araştırmanın bulgularında kendileriyle görüşülen öğretmenlerin otistik çocukların en belirgin davranışsal özelliklerine ilişkin çeşitli görüşleri olduğu belirlenmiştir. Bir öğretmen dışındaki tüm öğretmenler otistik çocukların davranışsal özellikleri arasında iletişimde eksiklikler olduğunu belirtmişlerdir. Çocukların iletişimde zorlandıklarını ifade eden öğretmenlerden bazıları, sözel olmayan iletişimde sorunlarının olduğunu vurgularken; bazı öğretmenler, sözel iletişimde sorunlarının olduğunu vurgulamışlardır. Bazı öğretmenlerin ise otistik çocukların sosyal etkileşimde sorunlar yaşadıklarını

açıklamışlardır. Öğretmenlerin bu görüşlerine paralel olarak, Fein ve diğ., (2001), Harris ve Glasberg (1996) ve Lovaas da (2003) otistik çocuklardaki iletişim bozukluğunu vurgulamışlar ve iletişim bozukluğunu şu şekilde tanımlamışlardır: Konuşmanın oluşmaması, tekrarlı konuşma ve zamir tekrarı gibi konuşma özellikleri, göz kontağı kurmada güçlük çekme, sözel olmayan iletişimde eksiklikler yaşama, akran ilişkilerinde yetersizlik.

Öğretmenlerin çoğunluğu otistik çocukların takıntılı davranışlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Miller ve Neuringer da (2000) otistik çocuklarda takıntılı davranışların olduğunu ve bu davranışların, beden hareketlerinde ve konuşmada tekrarlar ve nesnelere tekrarlı biçimde uğraşma olarak ifade etmişlerdir.

Bu araştırmanın bulgularında ayrıca, öğretmenlerin büyük bir kısmı otistik çocukların davranış problemlerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşleri Leaf ve McEachin'in (1999) otistik çocuklarda en sık olarak ağlama, öfke nöbetleri gibi davranışların gözlenebileceği ve Lovaas'ın (2003) otistik çocukların sabit bir şekilde duvara vurma, ellerini ısırma, eşyaları parçalama gibi kendine zarar verici davranışlar sergileyebileceği yönündeki görüşleriyle benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerden bazıları otistik çocukların dikkati yöneltmede problemler yaşadıklarını ileri sürmüşlerdir. Bu bulgular ile Whalen ve Schreibman'ın (2003) gerçekleştirdikleri bir araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada ayrıca, otistik çocuklara dikkatini yöneltme davranışının öğretiminde davranış değiştirme yöntemlerinin etkili olduğu da ortaya konmuştur.

Öğretmenlerin bazıları otistik çocukların duyuşal özelliklerinin farklı olduğunu, bazıları duyuşal özelliklerde hassasiyetlerinin olduğunu vurgularken, sadece öğretmenlerden birisi duyuşal özelliklerde eksikliklerinin olduğunu vurgulamıştır. Doyle ve Iland da (2004) otistik çocukların duyuşal uyarılara beklenilmeyen tepkiler verebildiklerini ya da aşırı derecede hassasiyet gösterebildiklerini vurgulamışlardır.

Öğretmenlerden bazıları otistik çocuklarda gelişimin farklılıklar gösterdiğini belirtirken, bazı öğretmenler de otistik çocuklarda zeka düzeylerinin çok fazla değişebildiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Doyle ve Iland (2004) otistik çocukların bazılarının çok zeki olabilirken, bazılarının ise bilişsel eksikliklerinin olabildiğini ileri sürmüşlerdir. Bu bulgulara ek olarak bazı öğretmenler otistik çocukların tehlikelerden habersiz olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşlerine benzer olarak, Scheuermann ve Webber (2002) bazı durumlarda otistik çocukların duyularla tepki verilen durumlara duyarsız oldukları için bu tip bireylerin işitme engelli ya da görme engelli olduğu düşünüldüğünü ileri sürmüşlerdir.

Araştırma bulgularında kendileriyle görüşülen öğretmenlerin, otistik çocuklara yönelik sınıf ortamında yaptıkları düzenlemelere ilişkin görüşlerinin birbirinden farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerden pek çoğu öğretimler sırasında ışıklı, renkli, sesli ve hareketli görsel uyarıları kullandıklarını belirtmişlerdir. Hodgdon (1999); Lovaas da (2003) bulgulara paralel şekilde, otistik çocukların işitsel uyarılara tepki vermekte güçlük çekmeleri nedeniyle sosyal etkileşimin kazandırılmasında görsel uyarılarla daha iyi öğrenebildiklerini ileri sürmüştür. Ayrıca, Keeling ve diğ., (2003) tarafından yapılan bir araştırma da bu görüşü destekler niteliktedir. Bu araştırmada, 10 yaşında otistik bir kız öğrenciye, resimli kart stratejisinin spor becerilerinin öğretiminde etkili olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin çoğunluğu öğrencinin o günkü durumuna ve bireysel özelliğine göre yönlendirme yaptıklarını belirtirken, öğretmenlerden bazılarının rahatsız eden uyarıları ortadan kaldırdıklarını (örn., ses, ışık v.b.) vurguladıkları görülmektedir. Leaf ve McEachin de (1999) otistik çocukların dikkatini dağıtacak uyarıların ortamda bulunmasının karmaşıklığa yol açabileceğini, bu nedenle eğitimin çocuğun kendisini rahat hissedebileceği bir ortamda yapılması gerektiğini ileri sürmüşlerdir.

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin otistik çocuklarla sınıfta yaptıkları öğretim etkinliklerinde kullandıkları öğretim yöntemleri birbirinden farklılık göstermektedir. Bir öğretmen dışındaki tüm öğretmenler her çocuğun özelliğine, öğretecekleri beceriye ve öğretim yapacağı konuya göre farklı öğretim yöntemleri kullandıklarını (yanlızsız

öğretim yöntemleri, doğrudan öğretim yöntemi v.b.) belirtmişlerdir. Bu bulgular ile alan yazında ilgili araştırmalar benzerlik göstermektedir. Gerçekleştirilen bazı çalışmalarda farklı araştırmacılar otistik çocuklara yönelik farklı öğretim yöntemlerini kullanmışlar ve yöntemlerin etkili olduğunu ortaya koymuşlardır (Akmanoğlu, 2002; Akmanoğlu-Uludağ ve Batu, 2005; Canay, 2003; Hwang ve Hughes, 2000).

Öğretmenlerin çoğu otistik çocuklarla çalışırken davranış değiştirme yöntemlerini kullandıklarına ilişkin (örn., pekiştireç, pekiştirme türleri ve tarifeleri v.b.) açıklama yapmışlardır. Farklı araştırmacıların otistik çocuklara yönelik davranış değiştirme yöntemlerini kullanarak gerçekleştirdikleri araştırmalarıyla bu araştırmanın bulguları desteklenmektedir (Ahearn ve diğ., 2003; Hagopian ve diğ., 2001; Keeling, ve diğ., 2003; Miller ve Neuringer, 2000; Najdowski ve diğ., 2003; Whalen ve Schreibman, 2003).

Bu araştırmada kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerden, otistik çocuklarla çalışırken sınıf ortamında öğretimini yaptıkları becerilerin ve kavramların günlük yaşamda işlevsel olarak kullanımına yönelik yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşleri farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu kavramlarda genellemeyi, farklı ortamlarda, farklı malzemelerle, bol tekrarlarla ve ailenin katılımıyla yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşleri Iovannone ve diğerlerinin (2003) otistik çocuklarda öğrenilen becerilerin ortamlar arası genellenmenin kazanılmasında ailenin katkısının önemli olabildiğini belirten açıklamalarıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca Najdowski ve diğ. (2003) tarafından yapılan bir araştırma da bu bulguyu destekleyici niteliktedir. Araştırmada, otistik bir çocuğun yemek seçmeme davranışının genellemesinin sağlanmasında ailesinin etkili olduğu bulunmuştur. Scheuermann ve Webber de (2002) aynı konuyla ilgili olarak, becerinin gerçekleştirildiği doğal ortamlarda, araç-gereci çeşitlendirerek, farklı bireyler (akran vb.) tarafından beceriyi yaptırmanın, otistik çocuklara öğretilen becerilerin genellenmesini sağlanmada önemli unsurlar olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Araştırma bulgularında ayrıca, öğretmenlerin çoğunluğu günlük yaşam becerilerinde kullanabileceği işlevsel becerileri, nesnelere öğrettiklerini ifade etmişlerdir. Bu

bulgularla, Iovannone ve diğelerinin (2003) otistik çocuklara, çocukların performanslarını arttıracak becerilerin öğretilmesi gerektiğini ileri süren açıklamaları benzerlik göstermektedir.

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin otistik çocukların eğitiminde en çok sorun yaşadıkları beceri, kavram ve davranışlar konusunda düşüncelerinin farklılık gösterdiği görülmüştür. Bir öğretmen dışındaki tüm öğretmenler, otistik çocuklara becerileri kazandırmada zorlandıklarından söz etmişlerdir. Fein ve diğeleri de (2001) benzer şekilde, otistik çocukların iletişim ve oyun becerilerinde yetersizlik gösterebileceklerini ileri sürmüşlerdir. Ancak öğretmenlerin ve araştırmacıların bu görüşlerinin aksine, ilgili alan yazında otistik çocuklara yönelik iletişim ve sosyal becerilerin etkili bir şekilde öğretilbildiğinin ileri sürüldüğü araştırmaların bulgularıyla farklılık göstermektedir (Ahearn ve diğ., 2003; Akmanoğlu, 2002; Baker ve diğ., 1998; Birkan ve diğ., 2005; Canay, 2003; Hagopian ve diğ., 2001; Keeling ve diğ., 2003; Mc. Grath ve diğ., 2003; Morrison ve diğ., 2001; Schwartz ve Garfinkle, 1998).

Öğretmenlerin çoğunluğu otistik çocuklarla çalışırken davranış değiştirmede zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşleri Ahearn, Clark, Gardenier, Chung ve Dube'ın (2003) yürüttükleri bir araştırmayla farklılık göstermektedir. Araştırmada, ayrımlı pekiştirmenin otistik çocukların takıntılı davranışlarını azaltmada etkili olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Özyürek de (2002) problem davranışların azaltılmasıyla ilgili olarak ayrımlı pekiştirmeyle problem davranış yerine uygun davranışı arttırarak problem davranışın azaltılabileceğini ileri sürmüştür.

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin otistik çocukların eğitiminde kullandıkları öğretim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin farklı görüşler belirtmişlerdir. Bir öğretmen dışındaki tüm öğretmenler otistik çocukların eğitiminde kullandıkları öğretim yöntemlerinin etkili olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin bu görüşleri Odom ve diğelerinin (2003) otistik çocukların eğitiminde kullanılabilecek etkili uygulamaların pek çok araştırmacı tarafından yapıldığını açıklayan ifadelerine benzerlik göstermektedir.

Genel olarak bakıldığında, bu araştırmanın bulgularıyla diğer araştırmaların bulguları benzerlik göstermektedir. Otistik çocukların eğitiminde özelliklerine uygun eğitim ortamında düzenlemeler yapıldığında ve uygun yöntemler kullanıldığında yapılan öğretim etkili sonuçlar vereceği düşünülebilir.

4.2. Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik şu önerilerde bulunulabilir.

4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Otistik çocuklarla çalışan öğretmenler, otistik çocuklarla çalışırken zorlandıkları beceri, kavram ve davranışların çözümüne yönelik kullanabilecekleri yöntemler ve bu yöntemlerin nasıl kullanılacağı hakkında bilgilendirilmeli, ayrıca, öğretmenlere destek hizmet verilmelidir.
2. Otistik çocuklarda öğrenilen becerilerin genellenmesinin sağlanmasında ailenin önemli rolü olduğu düşünülerek, otistik çocukların ailelerine destek hizmet verilmelidir.
3. Okul ve sınıfların fiziksel ortamları ve araç-gereçleri, otistik çocukların özellikleri ve gereksinimleri doğrultusunda düzenlenmelidir.
4. Öğretmen yetiştiren programlarda otistik çocuklara uygulanabilecek yöntemlere ilişkin derslere yer verilmelidir.
5. Otistik çocuklara iletişim becerilerinde gösterdikleri yetersizlikten dolayı özellikle dil ve konuşma terapisi ve diğer destek hizmetler daha yoğun olarak verilmelidir.

4.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Otistik çocukların ailelerinin geçirdiği evreler ve ailelerin bu evrelerde yaşadığı sorunlarıyla ilgili görüşlerini almaya yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.
2. Otistik çocukların ailelerinin aldıkları hizmetlere ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi önerilebilir.
3. Otistik çocukların eğitiminde kullanılacak yöntemlerin etkililiğini inceleyen daha başka araştırmalar da yapılabilir.

EK 1

GÖRÜŞME FORMU

ÖĞRETMEN KİMLİK BİLGİLERİ

Kişisel ve Mesleki Bilgiler

Mezun olduğunuz Fakülte/Bölüm:

Fakülte:

Bölüm:

Çalıştığınız Kurum:

Sınıfınız:

Mesleki deneyim yılınız:

ARAŞTIRMA SORULARI

A. Öğretmene İlişkin Kişisel Bilgiler ve Sınıfı ve Öğrencilerine İlişkin Bilgiler

A.1. Sınıfınızda kaç öğrenciniz var ve özellikleri nelerdir?

A.2. a) Sınıfınızda otistik çocuklar dışında başka özür gruplarından öğrencileriniz var mı?

b) Otistik çocuklarla kaç yıldır çalışıyorsunuz?

c) Diğer özür grubundan olan öğrenciler ile otistik öğrencilerin eğitimleri arasında farklılık olduğunu düşünüyor musunuz?

B. Görüşme Soruları

B.1. Öğreniminiz süresince otistik çocukların eğitimine yönelik ne tür dersler aldınız ve aldığınız dersler hangi özür grubuna yönelikti?

B.2. Otistik çocukların eğitimine yönelik seminer ya da hizmet içi eğitim aldınız mı ve aldığınız hizmet içi eğitimde ne tür konular vardı?

- B.3.** Sizce otistik çocukların en belirgin davranışsal özellikleri nelerdir?
- B.4.** Otistik çocuklara yönelik sınıf ortamınızda ne tür düzenlemeler yapıyorsunuz?
- B.5.** Otistik çocuklarla sınıfta yaptığınız öğretim etkinliklerinde ne tür öğretim yöntemleri kullanıyorsunuz?
- B.6.** Otistik çocuklarla çalışırken sınıf ortamında öğretimini yaptığınız becerilerin ve kavramların günlük yaşamda işlevsel olarak kullanımına yönelik ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?
- B.7.** Otistik çocukların eğitiminde en çok sorun yaşadığınız beceri, kavram ve davranışlar nelerdir?
- B.8.** Kullandığınız öğretim yöntemleri otistik çocukların eğitiminde etkili oluyor mu?
- B.9.** Otistik çocukların eğitiminde kullandığınız yöntemler dışında bu alanla ilgili kitaplarda ya da yurt dışında yapılan araştırmalarda yer alan öğretim yöntem/teknikleri hakkında bilgi edinmek ister misiniz?
- B.10.** Sınıfınızdaki otistik çocuklarla çalışırken ne tür destek hizmetlerden yararlanmak istersiniz?

EK 2

GÖRÜŞME KILAVUZU

Pilot görüşmemizde söylediğim gibi Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nda Yüksek Lisans öğrenimimi sürdürmekteyim. Sizinle gerçekleştireceğimiz bu çalışma Yüksek Lisans Tezimin verilerini oluşturacağı için çok önem taşımaktadır. Önceki görüşmemizde kararlaştırdığımız gibi, otistik çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin; (a) otistik çocukların özellikleri, (b) otistik çocuklarla çalışırken yaşadıkları sorunlar ve (c) yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalarla ilgili görüş ve önerilerinizi almak amacıyla bir görüşme yapacağız. Bu nedenle öncelikle size yapacağımız görüşme hakkında açıklayıcı bir takım bilgiler vermek istiyorum.

Görüşme soruları size benim tarafımdan birinci sorudan başlanarak sırasıyla sorulacaktır. Eğer soruda anlayamadığınız bir yer varsa veya sorunun tekrar sorulmasını istiyorsanız, lütfen açıklama yapılmasını isteyiniz. Sorulara vereceğiniz cevapların açık ve anlaşılır olması araştırma için çok önem taşımaktadır. Soruları cevaplandırırken kendi sınıfınızdan örnekler verebilirsiniz.

Görüşme sırasında konuşmamızın bölünmemesi ve konuşma hızında kayıt tutamayacağımdan, teyp kaydı yapmak istiyorum. Eğer sizce de bir sakıncası yoksa bu sözleşmeyi okuyarak imzalamanızı rica ediyorum. Görüşmede isminizin kullanılmasını istemiyorsanız lütfen kendinize bir kod isim bulunuz.

Tüm bu açıklamalardan sonra görüşülen öğretmene ait kimlik bilgileri öğretmene sorularak doldurulur.

EK 3

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

3103054008300

SAYI :B.08.4.MEM.4.26.00.02.000()
KONU: Uygulama izni

VALİLİK MAKAMINA

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü 28.03.2004 gün 267/1833 sayılı yazılarında ; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Banu KODAL 'ın "Eskişehir ilinde Otistik Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerin Sorunlarının Belirlenmesi" başlıklı yüksek lisans tezini hazırlamaktadır.Araştırma yapabilmesi için İlimiz Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Ulu Önder Eğitim Uygulama Okulu ve Meslek Eğitimi Mrk, Av. Lütfi Ergökmen İş Eğitim Merkezinde uygulama yapmak istemektedir.

Adı geçen öğrencinin İlimiz merkezindeki Ulu Önder Eğitim Uygulama Okulu ve Meslek Eğitimi Mrk, Av. Lütfi Ergökmen İş Eğitim Merkezinde uygulama yapması Müdürlüğümüze bilgi verilmek kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Kenan TUĞAN
Milli Eğitim Müdür.V

OLUR.
31.03/2005

Ekrem BAĞLI
Vali e.
Vali Yardımcısı

EĞİTİME
%100
DESTEK

DANISMA
444 0 632
H A T T I

Tel : 239 72 00
Faks : 239 39 22

E-Posta Adresi : eskisehirmem@meb.gov.tr
İnternet Adresi : <http://eskisehir.meb.gov.tr>

EK 4



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Sayı : B.30.2.ANA.0.70.00.01-400- 268/1834

Tarih : 28 Mart 2005

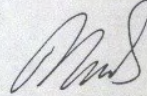
Konu : Uygulama İzni .

ESKİŞEHİR VALİLİĞİNE
(İl Sosyal Hizmetler Müdürlüğü)
ESKİŞEHİR

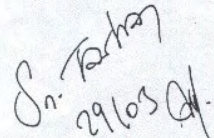
Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Banu KODAL, "Eskişehir İlinde Otistik Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerin Sorunlarının Belirlenmesi" başlıklı yüksek lisans tezini hazırlamaktadır. Araştırma yapabilmesi için Eskişehir İl Sosyal Hizmetler Müdürlüğüne bağlı tüm özel eğitim kurumlarındaki öğretmenlere uygulama yapması gerekmektedir.

Bilgilerinizi, adı geçen öğrencimize belirtilen çalışmayı gerçekleştirebilmesi için gerekli iznin verilmesini arz ederim.

T.C.	
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ	
İL YAZI İŞLERİ MÜDÜRLÜĞÜ	
Evrak Şefliği	
ÖZELİNİN :	
Yazıldığı Yer :	İl Sos. Hizmetler Müd.
Tarih :	29 Mart 2005
İmza :	


Prof. Dr. Atilla BARKANA
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKLER :
1- Görüşme Soruları


Sn. Bakan
29/03/05

GİRİLEN EVRAK KAYDI	
Tarih	29.03.2005
Sıra No	1720

Yunusemre Kampüsü 26470 ESKİŞEHİR
Santral: 0.222.3350580/(10 Hat) Faks: 0.222.3353616
E-Posta: gensek@anadolu.edu.tr

EK 5

T.C.
BAŞBAKANLIK
SOSYAL HİZMETLER VE ÇOCUK ESİRGEME KURULU
İL SOSYAL HİZMETLER MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI : B.02.1.SÇE.4.26.00.00. 2005/ÖZ-1-3/2338
KONU : Uygulama İzni

ESKİŞEHİR
18/04/2005

ÖZEL ZİHİNSEL ENGELLİLER REHABİLİTASYON
MERKEZİ MÜDÜRLÜĞÜ'NE
ESKİŞEHİR

İlimiz Anadolu Üniversitesi'nin 28.03.2005 tarih ve 183- sayılı yazısında; Üniversiteleri Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Banu KOCALP, Eskişehir İlinde Otistik Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerin Sorunlarının Belirlenmesi" başlıklı yüksek lisans tezini hazırladığı, araştırma yapabilmesi için Müdürlüğümüze bağlı özel eğitim kurumlarındaki öğretmenlere uygulama yapması gerektiği belirtilerek gereğini talep edilmiştir.

Kuruluşunuzda çalışan öğretmenlere araştırma yapıp yapılıp yapılmadığı konusunda görüşlerinizin Müdürlüğümüze ivedilikle bildirilmesi hususunda

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Bayraklı KARHAN

EKİ: 1

DAĞITIM:

Özel Umut Zih. Öz. Reh. Mrk. Müd./ESK.
Özel Atamer Zih. Eng. Reh. Mrk. Müd./ESK.
Özel Can Zih.Eng.Reh.Mrk.Müd./ESK.
Özel Eylül İki Zih. Eng. Reh.Mrk.Müd./ESK.
Özel Yankı İşitme ve Konuşma Öz.Reh.Mrk. Müd. /ESK.
Özel Ekin Başak Zih.Öz.Reh.Mrk.Müd./ESK

EK 6

ARAŞTIRMANIN YAPILDIĞI KURUMLAR

1. Uluönder Eğitim Uygulama Okulu ve İŞ Eğitim Merkezi
2. Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü
3. Özel Atamer Zihinsel Engelliler Rehabilitasyon Merkezi
4. Özel Can Zihinsel Engelliler Rehabilitasyon Merkezi
5. Özel Ekin Başak Zihinsel Özürlüler Rehabilitasyon Merkezi
6. Özel Sevgi (Umut) Zihinsel Özürlüler Rehabilitasyon ve Eğitim Merkezi

EK 7

SÖZLEŞME

Değerli Meslektaşım,

Öncelikle görüşme için bana zaman ayırmanıza teşekkür ederim.

Bu araştırmayı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve İl Sosyal Hizmet Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izin ile yapıyorum.

Bu araştırma otistik bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin; (a) otistik bireylerin özellikleri, (b) otistik bireylerle çalışırken yaşadıkları sorunlar ve (c) yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalarla ilgili görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla yürütülmektedir. Çalışma tamamlandığında gereksinimleriniz doğrultusunda katılmak isterseniz bir hizmet içi eğitim semineri düzenlenmesi düşünülmektedir. Bu amaçla sizin için uygun olan yer ve saatte bireysel olarak görüşme yapmak istiyorum.

Görüşmemiz sırasında konuşmamızın bölünmemesi ve not almada güçlükler olabileceği düşüncesiyle teyp kaydı yapmak istiyorum. Teyp kayıtlarında yer alan düşüncelerinizin tamamen bilimsel veri olarak kullanılacağını belirtmek isterim.

Yapacağım ses kaydını iki araştırmacı dışında hiç kimse dinlemeyecek ve söyledikleriniz grup verisine dönüştürüldükten sonra silinecektir. Eğer isterseniz araştırma sonuçları tarafımda iletilecektir.

Bu açıklamaları okuyarak, yapacağım çalışmaya gönüllü olarak katıldığınızı ve araştırmacı olarak benim de verdiğim sözleri tutacağımı belirten bu sözleşmeyi imzalamanızın uygun olacağını düşünüyorum. Verdiğiniz bilgilerden dolayı size hiçbir şekilde rahatsızlık verilmeyeceğine söz veriyorum.

Görüşen
Banu KODAL

Görüşülen
.....

EK 8

GÖRÜŞME TAKVİMİ

Kod İsim	Görüşme Tarihi
Hilmi	09.05.2005
Gülce	18.05.2005
Ayşin	18.05.2005
Yeşim	18.05.2005
Akif	26.05.2005
Melek	02.06.2005
Mahmut	24.05.2005
Ahmet	24.05.2005
Gözde	30.05.2005
Nuray	15.06.2005
Sezen	14.06.2005
Serap	27.05.2005
Veysel	21.06.2005
Özgür	15.06.2005
Esra	03.06.2006
Şükran	10.06.2005

EK 9

GÖRÜŞME KODLAMA ANAHTARI

Soru B.1.

B.1. a) “Öğreniminiz süresince otistik çocukların eğitimine yönelik ne tür dersler aldınız, aldığınız dersler hangi özür grubuna yönelikti?”

- B.1. a) Otistik çocukların eğitimine yönelik ders almadım.
 B.1. b) Zihin engellilere yönelik dersler aldım.

(Birden fazla şık işaretlenebilir)

Soru B.2.

B.2. “Otistik çocukların eğitimine yönelik seminer ya da hizmet içi eğitim aldınız mı ve aldığınız hizmet içi eğitimde ne tür konular vardı?”

- B.2. a) Otistik çocukların eğitimine yönelik bir seminer aldım.
 B.2. b) Otistik çocukların sınıflandırılması, özellikleri v.b konular vardı.
 B.2. c) Almadım.
 B.2. d) Ben seminer verdim.

(Birden fazla şık işaretlenebilir.)

Soru B.3.

“Sizce otistik çocukların en belirgin davranışsal özellikleri nelerdir?”

- () B.3.a) İletişimde eksiklikler yaşaması
- () B.3.b) Takıntılarının olması
(düzen, ilgi, nesne, hareket, stereotipik davranışları v.b.)
- () B.3. c) Davranış problemlerinin olması
(zarar verici davranışlar, cinsel problemler v.b.)
- () B.3.d) Dikkatini yöneltmede problemler yaşaması
- () B.3.e) Sözel olmayan iletişimde sorunlarının olması
(göz kontağı, jest, mimik v.b.)
- () B.3.f) Sözel iletişimde sorunlarının olması
(aynı ses tonuyla konuşma, ekolali konuşma v.b.)
- () B.3.g) Sosyal etkileşimde sorunlar yaşaması
(oyun becerilerinde sınırlılık, kendi iç dünyalarını yaşama v.b.)
- () B.3.h) Duyusal özelliklerinin farklı olması
- () B.3.ı) Duyusal özelliklerde hassasiyetlerinin olması
(kokuya karşı, sese karşı, duyuyla ilgili hassasiyetlerinin olabilmesi, aşırı duyarlı olabilme)
- () B.3.i) Her çocukta farklı gelişim görülmesi
- () B.3.j) Zeka düzeylerinin çok fazla değişebilmesi
(matematikte, müzikte özel yetenek sergileyebilmesi)
- () B.3.k) Tehlikelerden habersiz olması
(caddede karşıdan karşıya geçerken, merdivenlerde v.b.)
- () B.3.l) Duyusal özelliklerde eksikliklerinin olması
(ağrıları hiç yaşamama, ellerini nasırlaştırma, yara etme v.b.)

(Birden fazla şık işaretlenebilir)

Soru B.4.

Otistik çocuklara yönelik sınıf ortamınızda ne tür düzenlemeler yapıyorsunuz?

- () B.4.a) Işıklı, renkli, sesli ve hareketli görsel uyaranları kullanıyorum
- () B.4.b) Öğrencinin o günkü durumuna ve bireysel özelliğine göre yönlendirme yapıyorum
(oturma planı, öğrenciyi serbest bırakma v.b.)
- () B.4.c) Rahatsız eden uyaranları ortadan kaldırıyorum
(ses, ışık v.b.)
- () B.4.d) Çok fazla sınıf değişikliği yapamıyorum / yapmıyorum
- () B.4.e) Öğretim materyallerini, etkinlikleri ve ödülleri bireyselleştiriyorum
- () B.4.f) Sınıf ortamında değil, sınıf dışında da düzenlemeler yapmaya çalışıyorum
(kaynaştırma ortamına gönderme)
- () B.4.g) Öğretim programlarını özellikle iletişim becerilerinin ve sosyal becerilerinin gelişmesi üzerine odaklanarak geliştirmeye çalışıyorum
- () B.4.h) Saldırgan davranışlar gösteren çocukların yaşları büyükse, ailelerinden ilaç kullanmalarını istiyorum

(Birden fazla şık işaretlenebilir)

Soru B.5.

“Otistik çocuklarla sınıfta yaptığınız öğretim etkinliklerinde ne tür öğretim yöntemleri kullanıyorsunuz?”

- () B.5. a) Her çocuğun özelliğine ve öğreteceğim beceriye göre öğretim yapacağım konuya göre farklı öğretim yöntemleri kullanıyorum
(yanlışsız öğretim yöntemleri, doğrudan öğretim yöntemi v.b.)
- () B.5.b) Davranış değiştirme yöntemlerini kullanıyorum
(pekiştirme, pekiştirme türleri ve tarifeleri v.b.)

(Birden fazla şık işaretlenebilir)

Soru B.6.

“Otistik çocuklarla çalışırken sınıf ortamında öğretimini yaptığımız becerilerin ve kavramların günlük yaşamda işlevsel olarak kullanımına yönelik ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?”

- B.6.a) Çocuğu gözlemek için eve gidiyorum
- B.6.b) Günlük yaşam becerilerinde kullanabileceği işlevsel becerileri, nesnelere öğretiyorum
- B.6.c) Öğrenilen becerilerde ya da kavramlarda genellemeyi, farklı ortamlarda, farklı malzemelerle, bol tekrarlarla ve ailenin katılımıyla yapmaya çalışıyorum

(Birden fazla şık işaretlenebilir)

Soru B.7.

Otistik çocukların eğitiminde en çok sorun yaşadığımız beceri, kavram ve davranışlar nelerdir?

- B.7.a) Becerileri kazandırmada zorlanıyorum
(Öz bakım, iletişim v.b.)
- B.7.b) Davranış değiştirmede zorlanıyorum
- B.7.c) Uygun olmayan davranışlarını değiştirmede zorlanıyorum
- B.7.d) Kavramları kazandırmada zorlanıyorum
(ayrıt etme, gösterme v.b.)
- B.7.e) Zorlanmıyorum
- B.7.f) Beceri öğretiminde zorlanmıyorum
- B.7.g) Olumlu davranışları kazandırmada zorlanıyorum
- B.7.h) Kavram öğretiminde zorlanmıyorum
- B.7.ı) Etkili pekiştiric bulmada zorlanıyorum
- B.7.i) Beceri öğretimi çalışmıyorum

(Birden fazla şık işaretlenebilir)

Soru B.8.

“Kullandığımız öğretim yöntemleri otistik çocukların eğitiminde etkili oluyor mu?”

- B.8.a) Etkili oluyor
 B.8.b) Hem etkili oluyor hem de etkili olmuyor
 B.8.c) Etkili olmuyor

(Birden fazla şık işaretlenebilir)

Soru B.9.

“Otistik çocukların eğitiminde kullandığımız yöntemler dışında bu alanla ilgili kitaplarda ya da yurt dışında yapılan araştırmalarda yer alan öğretim yöntem/teknikleri hakkında bilgi edinmek ister misiniz?”

- B.9.a) İstiyorum
(seminer almak, yöntemlerle ilgili bilgilenmek v.b.)
 B.9.b) Zaten takip ediyorum
(İnternetten, çeşitli kitaplardan v.b.)

(Birden fazla şık işaretlenebilir)

Soru B.10.

“Sınıfınızdaki otistik çocuklarla çalışırken ne tür destek hizmetlerden yararlanmak istersiniz?”

- B.10.a) Hizmet içi eğitim şeklinde verilmesini isterim
 B.10.b) Özel eğitim danışmanlığı / Danışmanlık desteği şeklinde verilmesini isterim
 B.10.c) İkisinin birden verilmesini isterim
 B.10.d) Bana yardımcı öğretmen verilmesini isterim
 B.10.e) Hiçbirisini istemiyorum

KAYNAKÇA

Ahearn, William H., Kathy M. Clark, Nicole C. Gardenier, Bo in Chung ve William V. Dube. “Persistence of Stereotypic Behavior: Examining the Effects of External Reinforcers”, **Journal of Applied Behavior Analysis**. 36, 4: 439-448, Winter, 2003.

Akmanoğlu, Nurgül. “Otistik Bireylere Adı Söylenen Rakamın Gösterilmesi Becerisinin Öğretiminde Eş Zamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2002.

Akmanoğlu-Uludağ, Nurgül ve E. Sema Batu. “Teaching Naming Relatives to Individuals with Autism Using Simultaneous Prompting”, **Education and Training in Developmental Disabilities**. 40, 4: 401-410, 2005.

Baker, Mary J., Robert L. Koegel ve Lynn Kern Koegel. “Increasing the Social Behavior of Young Children with Autism Using Their Obsessive Behaviors”, **The Associations for Persons with Severe Handicaps**. 23, 4: 300-308, 1998.

Batu, E. Sema. **Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2000.

Becker-Cottrill, Barbara, Jennifer Mc Farland ve Vicki Anderson. “ A Model of Positive Behavioral Support for Individuals with Autism and Their Families: The Family Focus Process”, **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**. 18, 2: 110-120, 2003.

Berg, Bruce L. **Qualitative Research Methods for the Social Sciences**. 3rd Edition. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

Birkan, Bünyamin, E. Sema Batu ve Arzu Özen. “Otistik Çocuklara Grup Düzenlemesiyle Sosyodramatik Oyun Becerilerinin Öğretimi”. Anadolu Üniversitesi Araştırma Fonu Projesi. Eskişehir: Temmuz, 2005.

Brantlinger, Ellen and Robert Jimenez, Janette Klingner, Marleen Pugach and Virginia Richardson. “Qualitative Studies in Special Education”, **Council for Exceptional Children**. 71, 2: 195-207, 2005.

Canay, Tolga. “Otistik Çocuklara Söylenen Komutun Yerine Getirilmesi Becerisinin Öğretiminde İpucunun Giderek Azaltılmasıyla Öğretimin Etkililiği”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2003.

Cavkaytar, Atilla. **Görüşme tekniği**. A. Ceyhan. (Ed): Bireyi Tanıma Teknikleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1370, 737: 2002.

Dahle, Karen Bowen. “Services to Include Young Children with Autism in the General Classroom”, **Early Childhood Education Journal**. 31, 1: 65-72, Fall, 2003.

Disalvo, Carla A. ve Donald P. Oswald. “Peer-Mediated Interventions to Increase the Social Interaction of Children with Autism: Consideration of Peer Expectancies”, **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**. 17, 4: 198-208, Winter, 2002.

Doyle Barbara T. ve Emily Doyle Iland. **Autism Spectrum Disorders from A to Z: Assessment, Diagnosis and More**. Texas: Arlington, 2004.

Ekiz, Durmuş. **Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2003.

Fein Deborah, Diana Robins, Miriam Liss, Lynn Waterhouse. **The Nature of autism**. Catherine Maurice, Gina Green, ve Richard M. Foxx (Ed.): Making a Difference: Behavioral Intervention for Autism. Austin, TX: Pro-Ed, 2001.

Frost, Lori ve Andy Bondy. **The Picture Exchange Communication System: Training Manual.** Newark, DE: Pyramid Educational Products, 2002.

Goin, Robin P. ve Barbara J. Myers. “Congenital Versus Regressive Onset of Autism Spectrum Disorders: Parents Beliefs About Cases”, **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities.** 20, 3: 169-179, Fall, 2005.

Goin-Kochel, Robin P. ve Barbara J. Myers. “Characteristics of Infantile Autism: Moving Toward Earlier Detection”, **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities.** 19, 1: 5-12, Spring, 2004.

Griffee, Dale T. “Research Tips: Interview Data Collection”, **Journal of Developmental Education.** 28, 3: 36-38, Spring, 2005.

Hagner David ve Bernard F. Cooney. “I Do That for Everybody: Supervising Employees with Autism”, **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities.** 20, 2: 91-97, Summer, 2005.

Hagopian, Louis P., David M. Wilson ve David A. Wilder. “Assessment and Treatment of Problem Behavior Maintained By Escape from Attention and Access to Tangible Items”, **Journal of Applied Behavior Analysis.** 34, 2: 229-232, 2001.

Harris, Sandra L. ve Beth Glasberg. “Pervasive Developmental Disabilities: Distinguishing Among Subtypes.”, **School Psychology Review.** 25, 3: 308-318, 1996.

Hodgdon, Linda A. **Solving Behavior Problems in Autism: Improving Communication With Visual Strategies.** Pillsbury, MN: Quirk Roberts Publishing, 1999.

Hutton Adam M. ve Sandra L. Caron. “Experiences of Families with Children with Autism in Rural New England”, **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**. 20, 3: 180-189, Fall, 2005.

Hwang, Bogseon ve Carolyn Hughes. “ Increasing Early Social-Communicative Skills of Preverbal Preschool Children with Autism Through Social Interactive Training”, **The Associations for Persons with Severe Handicaps**. 25, 1: 18-28, 2000.

Iovannone Rose, Glen Dunlap, Heather Huber ve Don Kincaid. “Effective Educational Practises for Students with Autism Spectrum Disorders”, **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**. 18, 3: 150-165, Fall, 2003.

Indiana Resource Center for Autism. **Autism Training Source Book**. Indiana: Bloomington, 1997.

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Kavramlar, İlkeler, Teknikler**. 7. Basım. Ankara: 3A. Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd., 1995.

Keeling, Katharine, Brenda Smith Myles, Elisa Gagnon ve Richard L. Simpson. “Using the Power Card Strategy to Teach Sportmanship Skills to a Child with Autism”, **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**. 18, 2: 103-115, Summer, 2003.

Kırcaali-İftar, Gönül ve Elif Tekin. **Tek Denekli Araştırma Yöntemleri**. Birinci Basım. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 1997.

Kırcaali-İftar, Gönül. **Otistik Özellikler Gösteren Çocuklara İletişim Becerilerinin Kazandırılması**. İstanbul: Turan Ofset, 2003.

Koegel, Lynn Kern. “Interventions to Faciliate Communication in Autism”, **Journal of Autism and Developmental Disorders**. 30, 5: 383-391, 2000.

Krausz, Mariann ve Judit Meszaros. “The Retrospective Experiences of a Mother of a Child with Autism”, **The International Journal of Special Education**. 20, 2: 36-46, 2005.

Leaf, Ron ve John Mc Eachin. **A Work in Progress: Behavior Management Strategies and a Curriculum for Intensive Behavioral Treatment of Autism**. New York: DRL Books, L.L.C., 1999.

LeBlanc, Linda A. ve Andrea M. Coates. “Using Video Modeling and Reinforcement to Teach Perspective-Taking Skills to Children with Autism”, **Journal of Applied Behavior Analysis**. 36, 2: 253-257, 2003.

Lovaas, O. Ivar. **Teaching Individuals with Developmental Delays: Basic Intervention Techniques**. Austin, TX: Pro-Ed, 2003.

Mason, Jennifer. **Qualitative Researching**. London: Sage Publications, 1996.

Mc Connell, Scott R. “Interventions to Faciliate Social Intervention for Young Children with Autism: Review of Available Research and Recommendations for Educational Intervention and Future Research”, **Journal of Autism and Developmental Disorders**. 32, 5: 351-372, 2002.

Mc. Grath Ann M., Sebastian Bosch, Cristin L. Sullivan ve R. Wayne Fuqua. “Training Reciprocal Social Interaction Between Preschoolers and a Child with Autism”, **Journal of Possitive Behavior Interventions**. 5, 1: 47-54, 2003.

Miller, Neal ve Allen Neuringer. “Reinforcing Variability in Adolescents with Autism”, **Journal of Applied Behavior Analysis**. 33, 2: 151-165, 2000.

Milli Eğitim Bakanlığı. **Otistik Çocuklar Eğitim Programı**. Birinci Basım. Ankara, 2000.

Morrison, Leslie, Debra Kamps, Jorge Garcia ve Daniel Parker. “Peer Mediation and Monitoring Strategies to Improve Initiations and Social Skills with Autism”, **Journal of Possitive Behavior Interventions**. 3, 4: 237-250, 2001.

Najdowski, Adel C., Michele D. Wallace, Janice K. Doney ve Patrick M.Ghezzi. “Parental Assesment and Treatment of Food Selectivity in Natural Settings”, **Journal of Applied Behavior Analysis**. 36, 3: 383-386, 2003.

Odom, Samuel L., William H. Brown, Timothy Frey, Necdet Karasu, Lora Lee Smith-Canter ve Phillip S. Strain. “Evidence-Based Practises for Young Children with Autism: Contributions for Single-Subject Design Research”, **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**. 18, 3: 166-176, Fall, 2003.

Özyürek, Mehmet. **Sınıfta Davranış Değişirme II**. Ankara: Karatepe Yayınları, 2002.

Rogers, Sally J. “Interventions that Faciliate Socialization in Children with Autism”, **Journal of Autism and Developmental Disorders**. 30, 5: 399-409, 2000.

Resmi Gazete. 26184, 31.05.2006.

Scheuermann Brenda ve Jo Webber. **Autism: Teaching Does Make a Difference**. Canada: Wordsworth Group, Inc., 2002.

Schwartz, Ilene S. ve Ann N. Garfinkle. “The Picture Exchange Communication System: Communicative Outcomes for Young Children with Disabilities”, **Topics in Early Childhood Education**. 18, 3: 144-159, 1998.

Stahmer, Aubyn C., Nicole M. Collings ve Lawrence Palinkas. “Early Intervention Practises for Children with Autism: Descriptions from Community Providers”, **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**. 20, 2: 66-79, Summer, 2005.

Strauss, Anselm ve Juliet Corbin. **Basics of Qualitative Research**. London: Sage Publications, 1990.

Sucuoğlu, Bülbin ve İlknur Çiftçi. **Yapamıyor mu? Yapmıyor mu? : Zihinsel Engelli Çocuklar İçin Sosyal Beceri Öğretimi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 2001.

Taylor, Bridget A. **Teaching peer social skills to children with autism**. C. Maurice, G. Green, ve R. M. Foxx (Ed.): Making a Difference: Behavioral Intervention for Autism. Austin, TX: Pro-Ed, 2001.

Tekin-İftar, Elif. “The Effectiveness of Peer Delivered Simultaneous Prompting on the Teaching Community Signs to Students with Developmental Disabilities”, **Education and Training in Developmental Disabilities**. 38, 1: 77-94, 2003.

Terpstra, Judith E. ve Kyle Higgins. “Can I Play? Classroom- Based Interventions for Teaching Play Skills to Children with Autism”, **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**. 17, 2: 119-129, Summer, 2002.

Uzuner Yıldız ve Gönül Kırcaali-İftar. **Küçük Adımlar 3. Kitap İletişim Becerileri**. İstanbul: Zihinsel Engellilere Destek Derneği Yayını, 2001.

Whalen, Christina ve Laura Schreibman. “Joint Attention Training for Children with Autism Using Behavior Modification Procedures”, **Journal of Child Psychology and Psychiatry**. 44, 3: 456-468, 2003.

Wolfberg, Pamela J. **Play and Imagination Children with Autism**. New York, NY: Teachers College Press, 1999.

Yang, Nancy Kueifen, James L. Schaller, Tzuai-Ai Huang, Meei Huey Wang ve Shu-Fei Tsai. “ Enhancing Appropriate Social Behaviors for Children with Autism in

General Education Classrooms: An Analysis of Six Cases”, **Education and Training in Developmental Disabilities**, 38, 4: 405-416, 2003.

Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. 2. baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2000.

Yıldırım, Serhat ve Elif, Tekin-İftar. “Akranların Sunduğu Sabit Bekleme Süreli Öğretim Gelişimsel Geriliği Olan Öğrencilere Tanıtıcı Levhaların Öğretiminde Etkili midir?”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**. 3, 2: 68-84, 2004.

(<http://www.tsd.org.tr/istatistik/zihin.>).

(<http://home.anadolu.edu.tr/~acavkayt/ailkatil.html>).

(<http://www.aof.edu.tr/kitap/suleymaneripek>).

(<http://www.sosbe.anadolu.edu.tr/duyurular/tezyon.doc>).