



**BİR OKUL ÖNCESİ EĞİTİM SINIFINDAKİ
KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARININ
ÖZEL EĞİTİM DANIŞMANLIĞI DESTEĞİYLE
İYİLEŞTİRİLMESİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Doktora Tezi

Ayşe Büşra SUBAŞI YURTÇU

Eskişehir 2021

**BİR OKUL ÖNCESİ EĞİTİM SINIFINDAKİ
KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARININ ÖZEL EĞİTİM DANIŞMANLIĞI
DESTEĞİYLE İYİLEŞTİRİLMESİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Ayşe Büşra SUBAŞI YURTÇU

DOKTORA TEZİ

Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı / Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. E. Sema BATU

(İkinci Danışman: Prof. Dr. Serhat ODLUYURT)

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Haziran 2021

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1604E149 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir



Canım kızım Nisan'a...

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

BİR OKUL ÖNCESİ EĞİTİM SINIFINDAKİ KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARININ ÖZEL EĞİTİM DANIŞMANLIĞI DESTEĞİYLE İYİLEŞTİRİLMESİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Ayşe Büşra SUBAŞI YURTÇU

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Haziran 2021

Danışman: Prof. Dr. E. Sema BATU

(İkinci Danışman: Prof. Dr. Serhat ODLUYURT)

Bu araştırma, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bir çocuğun kayıtlı olduğu bir okul öncesi sınıfındaki kaynaştırma uygulamalarının özel eğitim danışmanlığı (ÖED) desteğiyle iyileştirilmesinin amaçlandığı bir eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın veri toplama araçlarını gözlem, yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı günlüğü, geçerlik komitesi toplantı tutanakları, resmi belgeler, yansıtma ve ÖED toplantı tutanakları, kontrol listesi, süreç ürünleri ve günlük plan oluşturmuştur. Eylem planları davranış problemlerini önleme ya da durdurma ve öğrencinin etkinliklere katılım süresini artırmaya yönelik uygulamalar, ipucu ve pekiştirme sistemlerinin etkili kullanımı, uyarlama becerileri, akran öğretimi ve fırsat öğretimi uygulamalarını kapsamıştır. OSB olan çocukta belirlenen değişiklikler sözel ifadelerin, sosyal etkileşimin, bilinçli davranışlar ve algı düzeyinin artması, yönergelere uyma, boyama becerilerinin gelişmesi, sınıf rutinlerine dahil olma, anlamlı etkinliklerle meşgul olunan sürenin uzaması, kendini uyaran davranışların süresinin azalması, bireysel ve grup oyunlarına dahil olma olmuştur. Öğretmen üzerindeki katkıları ise Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı süreçleri, çocuğun sınıf süreçlerine dahil edilmesine yönelik uygulamalar, velileri bilinçlendirme, etkili pekiştirme ve ipucu sistemleri, olumsuz davranışları önleme, OSB olan çocuğa sunulan yönergeler ve fırsat öğretimi uygulamasına ilişkin yeterliğin artması olarak belirlenmiştir. Ayrıca diğer katılımcılar üzerinde oluşan katkılar ve süreçte gerçekleştirilen uyarlamalar raporlanmış; uygulama ve ileri araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Kaynaştırma uygulamaları, Özel eğitim danışmanlığı, Otizm spektrum bozukluğu, Eylem araştırması, Okul öncesi eğitim

ABSTRACT

IMPROVING INCLUSIVE PRACTICES IN A PRESCHOOL CLASSROOM THROUGH CONSULTATION: AN ACTION RESEARCH

Ayşe Büşra SUBAŞI YURTÇU

Department of Special Education, Education of the Mentally Disabled
Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, June 2021

Supervisor: Prof. Dr. E. Sema BATU

(Co- Supervisor: Prof. Dr. Serhat ODLUYURT)

This research is designed as a three-stage action study aiming to improve inclusion practices through consultation in a preschool classroom where a student with autism spectrum disorder (ASD) is enrolled. The data collection tools were observation, semi-structured interviews, researcher diary, validity committee meeting records, official documents, reflection and consultation meeting records, checklist and daily plans. The action plans included practices aimed at preventing or stopping behavioral problems, practices to increase the duration of student participation in activities, effective use of prompting and reinforcement systems, adaptation skills, peer mediated intervention and incidental teaching. The changes determined for the student with ASD were increase in verbal expressions, starting to follow instructions, increase in social interaction, increase in conscious behavior, awareness and perception level of his surroundings, development of pencil holding and painting skills, starting to be included in classroom routines, prolongation of time spent in meaningful activities, decreased duration of self-stimulating behaviors, increased duration of participation in class activities and starting to be involved in individual and group play. The contribution to the teacher was determined as increased competence in IEP processes, practices for the inclusion of the student in classroom processes, raising awareness of parents, effective reinforcement and prompting systems, preventing problem behaviors, instructions offered to students with ASD, and incidental teaching. In addition, non-targeted contributions on other participants and adaptations in the process were reported. Suggestions for the implementation and dissemination of consultation and future research regarding the consultation have been presented.

Keywords: Inclusive practices, Consultation, Autism spectrum disorder, Action research, Preschool education

TEŞEKKÜR

Öncelikle bu uzun araştırma sürecine katılmayı kabul eden Özlem öğretmen, Demet öğretmen, uygulama öğrencileri Didem ve Seden ve tabii ki Emre ve annesi Feride hanıma çok teşekkür ederim.

Uzun ve zorlu bu süreçte bilgi, deneyim, öneri, destek ve şefkatiyle her zaman yanımda olan, bu süreci mümkün olan en az düzeyde gerginlikle tamamlamama yardımcı olan, güleryüzlü ve pozitif enerjisiyle bana güç veren değerli danışmanım Prof. Dr. E. Sema BATU'ya sonsuz şükranlarımı sunarım.

Araştırmanın planlanması, gerçekleştirilmesi ve raporlanması aşamalarında çok değerli katkıları olup, araştırmanın uygulama aşamasında neredeyse her hafta bir araya gelerek uzun süren toplantılarda görüş ve önerilerini paylaşan, araştırmanın geçerlik ve tez izleme komitesi üyeleri Doç. Dr. Aysun ÇOLAK ve Dr. Öğretim Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL'a çok teşekkür ederim, detseğiniz için minnettarım. Araştırmanın raporlaştırılmasında değerli görüşleriyle katkıda bulunan Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON ve ikinci danışmanım Prof. Dr. Serhat ODLUYURT'a çok teşekkür ederim.

Araştırmanın güvenilirlik çalışmalarına katkıda bulunan, ayrıca raporlaştırma sürecinde önemli katkıları olan, yalnızca hocam olarak değil, bir dost olarak manevi desteğini her zaman yanımda hissettiğim, mesleki ve akademik yaşantımı kolaşlaştıran saygıdeğer hocam Prof. Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN'a ne kadar teşekkür etsem azdır.

Üzerimde büyük emeği olan, bilgisi, deneyimi, bilgiyi edinme ve aktarma biçimiyle nasıl bir akademisyen olmam gerektiğini öğreten, meslekteki ve hayattaki duruşuyla örnek aldığım saygıdeğer hocam Prof. Dr. Onur KURT'a şükranlarımı sunarım.

Yıllar önce psikoloji eğitimi alan bir öğrenciyken birlikte çalışmaya başlamamızı kendim için büyük bir şans olarak gördüğüm, akademik kariyere yönelme aşamasında benim için en belirleyici isim olan saygıdeğer hocam Prof. Dr. Gönül KIRCAALİ-İFTAR'a çok teşekkür ederim.

Hem dostum, hem de görüşlerine çok değer verdiğim bir meslektaşım olan Dr. Erkan KURNAZ'a hem dostluğu hem de bu süreçte ne zaman desteğe ihtiyaç duysam yanımda olduğu için çok teşekkür ederim. Canım arkadaşım Özlem ÇETİN, sen olmasan zor Eskişehir günleri bu kadar keyifli olmazdı, teşekkür ederim.

Araştırma verilerinin doğrulanmasında destek veren sevgili arkadaşım Buket TAN'a çok teşekkür ederim. Tez yazma sürecinde sürekli yakınmalarımı dinleyip beni motive eden canım arkadaşlarım Hande ARSLAN ÇİFTÇİ ve Feride ÖKSÜZ GÜL'e ne kadar teşekkür etsem azdır. Ayrıca İstanbul Medeniyet Üniversitesi'nde bana huzurlu bir çalışma ortamı sağlayarak çalışmalarımı kolaylaştıran Eğitim Bilimleri Fakültesi öğretim üyelerine ve çalışma arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Şimdiye kadar mutlulukla çalıştığım ve kendilerinden çok şey öğrendiğim tüm çocuklarıma ve ailelerine sonsuz teşekkürler.

Bu zorlu süreçte kızımı gözümü kırpmadan emanet edebildiğim, hayatımı kolaylaştıran, kızımın Meloş'u Melahat EREL'e ne kadar teşekkür etsem azdır.

En büyük teşekkür aileme. Tüm hayatım boyunca ellerini omzumda hissettiğim, sonsuz sevgi, güven ve anlayışla sarıp sarmalayan canım annem Müyesser SUBAŞI, canım babam Reşat SUBAŞI ve canım kardeşim Ahmet Buğra SUBAŞI'ya destekleri için çok teşekkür ederim.

Oldukça uzun süren doktora eğitimim boyunca bir an bile umutsuzluğa kapılmama izin vermeyen, yoğun çalışma temposunda maddi manevi desteğini hiç esirgemeyen sevgili eşim Yaşar YURTÇU'ya sonsuz teşekkürler. Sen olmasan çoktan vazgeçmiş olabilirdim.

Tezimin uygulama aşaması tamamlandıktan sonra dünyaya gelen, bugüne kadar yaşadığım en güçlü duyguları yaşatan canım kızım Nisan, bu tez sana bir armağan.

Ayşe Büşra SUBAŞI YURTÇU

Haziran, 2021

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Ayşe Büşra SUBAŞI YURTÇU

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLOLAR DİZİNİ.....	xviii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xx
GÖRSELER DİZİNİ.....	xxi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xxii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Uygulamaları	3
1.1.1. Türkiye’de okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamaları	4
1.1.2. Türkiye’de okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin mevzuat.....	4
1.1.3. Türkiye’de okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin araştırmalar.....	6
1.1.3.1. Türkiye’de gerçekleştirilen okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi, görüş, tutum ya da durumun incelendiği araştırmalar.....	8
1.1.3.2. Türkiye’de gerçekleştirilen okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarını iyileştirmeye yönelik yapılan araştırmalar	15
1.2. Destek Eğitim Hizmetleri	18
1.2.1. Destek eğitim odası/ Kaynak oda uygulaması.....	19
1.2.2. Sınıf içi yardım	22
1.2.3. Özel eğitim danışmanlığı.....	23
1.2.3.1. Özel eğitim danışmanlığının aşamaları	25
1.2.3.2. Özel eğitim danışmanının sahip olması gereken özellikler	27

1.2.3.3. Özel eğitim danışmanlığına ilişkin yapılan araştırmalar...	28
1.2.3.3.1. Yurtdışında özel eğitim danışmanlığına ilişkin yapılan araştırmalar	28
1.2.3.3.2. Türkiye’de özel eğitim danışmanlığına ilişkin yapılan araştırmalar	45
1.3. Gereksinim.....	47
1.4. Amaç	49
1.5. Önem.....	50
1.6. Sınırlıklar.....	51
2. YÖNTEM.....	53
2.1. Araştırma Modeli	53
2.1.1. Eylem araştırması süreci	53
2.1.1.1. Planlama aşaması.....	54
2.1.1.2. Eylemde bulunma aşaması.....	57
2.1.1.3. Eylem planı geliştirme aşaması.....	60
2.2. Araştırma Ortamı.....	62
2.3. Katılımcılar.....	63
2.3.1. Sınıf öğretmeni	63
2.3.1.1. Sınıf öğretmeninin rolü	64
2.3.2. Okul rehber öğretmeni	65
2.3.2.1. Okul rehber öğretmeninin rolü	66
2.3.3. Uygulama öğrencileri	66
2.3.3.1. Uygulama öğrencilerinin rolü	67
2.3.4. OSB olan çocuk	67
2.3.6. Tipik gelişen çocuklar	71
2.3.7. Araştırmacı.....	73
2.3.7.1. Araştırmacının rolü.....	74
2.3.8. Geçerlik ve tez izleme komitesi.....	76
2.3.9. OSB olan çocuğun annesi.....	76
2.4. Verilerin Toplanması.....	77
2.4.1. Gözlem 80	
2.4.2. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler	84

	<u>Sayfa</u>
2.4.3. Yapılandırılmamış görüşmeler	86
2.4.4. Araştırmacı günlüğü	86
2.4.5. Geçerlik ve tez izleme komitesi kararları.....	87
2.4.6. Özel eğitim danışmanlığı ve yansıtma toplantıları.....	89
2.4.7. Resmi belgeler	90
2.4.8. Kontrol listeleri	91
2.4.9. Günlük plan.....	92
2.4.10. Süreç ürünleri	92
2.5. Verilerin Analizi	93
2.5.1. Süreç içinde yapılan analiz	93
2.5.2. Tüm veriler toplandıktan sonra yapılan analiz.....	95
2.5.2.1. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerin analizi	95
2.5.2.2. Görüntü kayıtları ile görüşme verilerinin analizi	97
2.5.2.3. Araştırmacı günlüğü ve toplantı tutanaklarına ait verilerin analizi.....	99
2.6. Verilerin Geçerlik ve Güvenirliğinin Sağlanması	100
2.7. Araştırma Etiği	102
3. BULGULAR	104
3.1. Durum Saptama Sürecinde Toplanan Verilere İlişkin Bulgular	104
3.1.1. Sınıfın fiziksel ortamına ilişkin bulgular	104
3.1.2. OSB olan çocuğun özelliklerine ilişkin bulgular	105
3.1.2.1. OSB olan çocuğun gelişimsel özelliklerine ilişkin bulgular	107
3.1.2.1.1. OSB olan çocuğun olumlu gelişimsel özelliklerine ilişkin bulgular	107
3.1.2.1.2. OSB olan çocuğun olumsuz gelişimsel özelliklerine ilişkin bulgular	109
3.1.2.2. OSB olan çocuğun davranış ve kişilik özelliklerine ilişkin bulgular	113
3.1.2.1.1. OSB olan çocuğun davranış özelliklerine ilişkin bulgular	113

3.1.2.2.2. OSB olan çocuğun kişilik özelliklerine ilişkin bulgular	125
3.1.3. Kaynaştırma uygulamaları, otizm spektrum bozukluğu ve eğitim ortamlarıyla ilgili görüşlere ilişkin bulgular	127
3.1.3.1. Kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili görüşlere ilişkin bulgular	127
3.1.3.1.1. Kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili olumlu görüşlere ilişkin bulgular	127
3.1.3.1.2. Kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili olumsuz görüşlere ilişkin bulgular	128
3.1.3.1.3. Kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili gereksinimlere ilişkin bulgular	131
3.1.3.2. Özel eğitim sınıfları ve destek eğitim ile ilgili görüşlere ilişkin bulgular	131
3.1.3.3. Otizm spektrum bozukluğuyla ilgili görüşlere ilişkin bulgular	132
3.1.4. Emre'nin kaynaştırma sürecine ilişkin bulgular	132
3.1.4.1. Emre'nin kaynaştırma sürecini etkileyen faktörlere ilişkin bulgular	133
3.1.4.1.1. Emre'nin kaynaştırma sürecini kolaylaştıran faktörler.....	133
3.1.4.1.2. Emre'nin kaynaştırma sürecini zorlaştıran faktörler.....	136
3.1.4.2. Emre'nin kaynaştırma sürecinin katkılarına ilişkin bulgular	137
3.1.4.3. Emre'nin kaynaştırma süreciyle ilgili olumsuz görüşlere ilişkin bulgular	137
3.1.5. Yıldızlar sınıfında kaynaştırmaya hazırlık, bireyselleştirme ve davranış yönetimiyle ilgili uygulamalara ilişkin bulgular	138
3.1.5.1. Yıldızlar sınıfında kaynaştırmaya hazırlıkla ilgili uygulamalara ilişkin bulgular.....	138

3.1.5.2. Yıldızlar sınıfında bireyselleştirmeye ilgili uygulamalara ilişkin bulgular.....	140
3.1.5.2.1. BEP hazırlama ve değerlendirmeye ilişkin bulgular	140
3.1.5.2.2. Öğretimin bireyselleştirilmesine ilişkin bulgular	141
3.1.5.3. Yıldızlar sınıfında davranış yönetimiyle ilgili uygulamalara ilişkin bulgular.....	142
3.1.5.3.1. Tüm çocuklara yönelik davranış yönetimiyle ilgili uygulamalara ilişkin bulgular	143
3.1.5.3.2. OSB olan çocuğa yönelik davranış yönetimiyle ilgili uygulamalara ilişkin bulgular	145
3.1.6. Yıldızlar sınıfında öğretimi bireyselleştirme ve OSB olan çocuğa yönelik davranış yönetimi tekniklerinin uygulanmasıyla ilgili sorunlar ve gereksinimlere ilişkin bulgular	149
3.1.6.1. Danışmandan beklentilere ilişkin bulgular	149
3.1.6.2. Yıldızlar sınıfında öğretimi bireyselleştirmeye ilgili sorunlar ve gereksinimlere ilişkin bulgular	151
3.1.6.3. Yıldızlar sınıfında OSB olan çocuğa yönelik davranış yönetimi tekniklerinin uygulanmasıyla ilgili sorunlar ve gereksinimlere ilişkin bulgular	156
3.2. Uygulama Sürecinde Toplanan Verilere İlişkin Bulgular.....	161
3.2.1. Birinci hafta (06.02.2017 - 12.02.2017) uygulamalarına ilişkin bulgular	162
3.2.1.1. Birinci özel eğitim danışmanlığı ve yansıtma toplantısı...	162
3.2.1.2. İkinci özel eğitim danışmanlığı ve yansıtma toplantısı	163
3.2.2. İkinci hafta (13.02.2017 - 19.02.2017) uygulamalarına ilişkin bulgular	167
3.2.2.1. Üçüncü özel eğitim danışmanlığı ve yansıtma toplantısı .	167
3.2.2.2. Dördüncü özel eğitim danışmanlığı ve yansıtma toplantısı	171

3.2.3. Üçüncü hafta (20.02.2017 - 26.02.2017) uygulamalarına ilişkin	
bulgular	173
3.2.3.1. 21.02.2017 tarihinde elde edilen bulgular	173
3.2.3.2. Birinci özel eğitim danışmanlığı toplantısı	174
3.2.4. Dördüncü hafta (27.02.2017 - 05.03.2017) uygulamalarına ilişkin	
bulgular	176
3.2.4.1. Birinci yansıtma toplantısı	176
3.2.4.1. İkinci yansıtma toplantısı	178
3.2.5. Beşinci hafta (06.03.2017 - 12.03.2017) uygulamalarına ilişkin	
bulgular	180
3.2.5.1. Birinci özel eğitim danışmanlığı toplantısı	180
3.2.5.2. Üçüncü yansıtma toplantısı	181
3.2.5.3. Dördüncü yansıtma toplantısı	184
3.2.6. Altıncı hafta (13.03.2017 - 19.03.2017) uygulamalarına ilişkin	
bulgular	184
3.2.6.1. İkinci özel eğitim danışmanlığı toplantısı	185
3.2.6.2. Beşinci yansıtma toplantısı	187
3.2.7. Yedinci hafta (20.03.2017 - 26.03.2017) uygulamalarına ilişkin	
bulgular	188
3.2.7.1. Üçüncü özel eğitim danışmanlığı toplantısı	189
3.2.7.2. 21.03.2017 tarihinde elde edilen bulgular	191
3.2.8. Sekizinci hafta (27.03.2017 - 02.04.2017) uygulamalarına ilişkin	
bulgular	192
3.2.8.1. Dördüncü özel eğitim danışmanlığı toplantısı	192
3.2.8.2. Altıncı yansıtma toplantısı	198
3.2.8.3. Yedinci yansıtma toplantısı	199
3.2.9. Dokuzuncu hafta (03.04.2017 - 09.04.2017) uygulamalarına	
ilişkin bulgular	200
3.2.9.1. Beşinci özel eğitim danışmanlığı toplantısı	200
3.2.9.2. Sekizinci yansıtma toplantısı	202
3.2.9.3. Dokuzuncu yansıtma toplantısı	206

3.2.10. Onuncu hafta (10.04.2017 - 16.04.2017) uygulamalarına ilişkin	
bulgular	206
3.2.10.1. Altıncı özel eğitim danışmanlığı toplantısı	206
3.2.10.2. Onuncu yansıtma toplantısı	209
3.2.11. Onbirinci hafta (09.05.2017 - 15.05.2017) uygulamalarına ilişkin	
bulgular	210
3.2.11.1. Yedinci özel eğitim danışmanlığı toplantısı	210
3.2.11.2. Onbirinci yansıtma toplantısı	211
3.3. Uygulama Sonrası Süreçte Toplanan Verilere İlişkin Bulgular	213
3.3.1. Uygulama süresince sınıftaki OSB olan çocuğun gelişimsel ve	
davranış özelliklerinde meydana gelen değişikliklere ilişkin	
bulgular	213
3.3.1.1. Uygulama süresince sınıftaki OSB olan çocuğun	
gelişimsel özelliklerinde meydana gelen değişikliklere	
ilişkin bulgular	214
3.3.1.2. Uygulama süresince sınıftaki OSB olan çocuğun	
davranış özelliklerinde meydana gelen değişikliklere	
ilişkin bulgular	219
3.3.1.2.1. Uygulama aşamasında Emre'nin	
akranlarıyla uyumlu davranışlarına ilişkin	
bulgular	220
3.3.1.2.2. Uygulama aşamasında Emre ve diğer	
çocuklar arasındaki ilişkide olumlu	
davranışlara ilişkin bulgular	225
3.3.1.2.3. Uygulamanın başlangıç aşamasında	
Emre'nin akranlarından farklı	
davranışlarında meydana gelen	
değişikliklere ilişkin bulgular	227
3.3.1.2.4. Uygulama aşamasında Emre ve diğer	
çocuklar arasındaki ilişkide olumsuz	
davranışlara ilişkin bulgular	237

3.3.2. Uygulama sonrasında Yıldızlar sınıfının öğretmeninin kaynaştırma uygulamaları konusundaki bilgi ve becerilerinde meydana gelen değişiklikler	238
3.3.2.1. Uygulama sonrasında tüm çocuklara yönelik davranış yönetimiyle ilgili uygulamalara ilişkin bulgular	238
3.3.2.1.1. İstenen davranışlara yönelik uygulamalara ilişkin bulgular	238
3.3.2.1.2. İstenmeyen davranışlara yönelik uygulamalara ilişkin bulgular	241
3.3.2.2. Uygulama sonrasında Emre'ye yönelik davranış yönetimiyle ilgili uygulamalara ilişkin bulgular	241
3.3.2.2.1. İstenen davranışlara yönelik uygulamalara ilişkin bulgular	242
3.3.2.2.2. İstenmeyen davranışlara yönelik uygulamalara ilişkin bulgular	246
3.3.2.3. Yıldızlar sınıfında Emre'ye yönelik olarak eğitimi bireyselleştirmeyeyle ilgili uygulamalara ilişkin bulgular ...	248
3.3.2.3.1. Yıldızlar sınıfında Emre'ye yönelik sınıf içi etkinliklerdeki uyarlamalara ilişkin bulgular.	248
3.3.2.3.2. Yıldızlar sınıfında günlük planda yapılan uyarlamalara ilişkin bulgular	250
3.3.2.3.3. Özel eğitim danışmanlığı kararlarını uygulama ve uygulamanın değerlendirilmesine ilişkin bulgular	252
3.3.3. Uygulama sonrasında katılımcıların sunulan özel eğitim uygulamasıyla ilgili görüşlerine ilişkin bulgular	256
3.3.3.1. Uygulama sonrasında katılımcıların danışmanlık uygulamasına ilişkin görüşleri	256
3.3.3.1.1. Özel eğitim uygulamasını kolaylaştıran etkenler	257
3.3.3.1.2. Özel eğitim uygulamasını güçleştiren etkenler	257

3.3.3.2. Özel eğitim danışmanlığı uygulamasının katılımcılar açısından katkılarına ilişkin bulgular.....	258
3.3.3.2.1. Özel eğitim danışmanlığı uygulamasının Özlem öğretmen açısından katkılarına ilişkin bulgular	258
3.3.3.2.2. Özel eğitim danışmanlığı uygulamasının Demet öğretmen açısından katkılarına ilişkin bulgular	260
3.3.3.2.3. Özel eğitim danışmanlığı uygulamasının uygulama öğrencileri açısından katkılarına ilişkin bulgular	261
3.3.3.2.4. Özel eğitim danışmanlığı uygulamasının aile açısından katkılarına ilişkin bulgular	262
3.3.3.2.5. Özel eğitim danışmanlığı uygulamasının diğer çocuklar açısından katkılarına ilişkin bulgular	262
3.3.3.3. Özel eğitim danışmanlığı uygulamasının sınıf içi uygulamalar açısından katkılarına ilişkin bulgular.....	263
3.3.3.4. Uygulama sonrasında katılımcıların sunulan özel eğitim uygulamasıyla ilgili önerilerine ilişkin bulgular ...	265
3.3.4. Araştırma ve özel eğitim danışmanlığı sürecinde araştırmacının kendi rolüyle ilgili görüşlerine ilişkin bulgular	266
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	269
4.1. Sonuç	269
4.2. Tartışma	273
4.2.1. Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşler	273
4.2.2. Özel eğitim danışmanlığı hizmetinin uygulanması	277
4.2.3. Özel eğitim danışmanlığı uygulamasının katkıları	289
4.3. Öneriler	293
4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler	293
4.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	293

	<u>Sayfa</u>
KAYNAKÇA	295
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	



TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1.	OSB olan çocuğun özel eğitim değerlendirme kurulu eğitim planındaki amaçlar	69
Tablo 2.2.	OSB olan çocuk için çalışılması tamamlanan beceri ve programlar	70
Tablo 2.3.	Araştırma sorularını yanıtlamak için kullanılan veri toplama teknikleri ...	78
Tablo 2.4.	Durum saptama aşamasında veri toplama sürecine ilişkin özet bilgiler	79
Tablo 2.5.	Uygulama aşamasında veri toplama sürecine ilişkin özet bilgiler	79
Tablo 2.6.	Saha notlarına ilişkin özet bilgiler	82
Tablo 2.7.	Durum saptama aşamasına ait görüntü kayıtlarına ilişkin özet bilgiler	83
Tablo 2.8.	Uygulama aşamasına ait görüntü kayıtlarına ilişkin özet bilgiler	83
Tablo 2.9.	Durum saptama aşamasında gerçekleştirilen geçerlik ve tez izleme komitesi toplantılarına ilişkin veriler	88
Tablo 2.10.	Uygulama aşamasında gerçekleştirilen geçerlik ve tez izleme komitesi toplantılarına ilişkin veriler	88
Tablo 2.11.	Uygulama aşamasında öğretmenle gerçekleştirilen özel eğitim danışmanlığı ve yansıtma toplantıları	90
Tablo 2.12.	Salı günleri gerçekleştirilen görüntü kayıtlarına ilişkin bilgiler	98
Tablo 2.13.	28.02.2017 tarihli kayda ait etkinlik zamanı için belirlenmiş tema, alt tema ve kodlar	99
Tablo 3.1.	10.02.2017 tarihli toplantı karar dosyası	165
Tablo 3.2.	14.02.2017 tarihli toplantı karar dosyası	170
Tablo 3.3.	17.02.2017 tarihli toplantı karar dosyası	173
Tablo 3.4.	24.02.2017 tarihli toplantı karar dosyası	177
Tablo 3.5.	06.03.2017 tarihli toplantı karar dosyası	182
Tablo 3.6.	13.03.2017 tarihli toplantı karar dosyası	187
Tablo 3.7.	20.03.2017 tarihli toplantı karar dosyası	190
Tablo 3.8.	27.03.2017 tarihli toplantı karar dosyası	196
Tablo 3.9.	03.04.2017 tarihli toplantı karar dosyası	201

Sayfa

Tablo 3.10.	10.04.2017 tarihli toplantı karar dosyası.....	208
Tablo 3.11.	Durum saptama ve uygulama aşamaları için kazanım kontrol listesi.....	218
Tablo 3.12.	28.02.2017 tarihli özel eğitim danışmanlığı karar dosyasına ilişkin değerlendirme	254
Tablo 3.13.	04.04.2017 tarihli özel eğitim danışmanlığı karar dosyasına ilişkin değerlendirme	254



ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1.	Eylem araştırmasının döngüsel süreci.....	54
Şekil 2.2.	Araştırmanın uygulama sürecinde haftalık döngü	61
Şekil 2.3.	Tüm veriler toplandıktan sonra yapılan analiz	95



GÖRSELER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 3.1.	Yıldızlar sınıfı (1)	106
Görsel 3.2.	Yıldızlar sınıfı (2)	106
Görsel 3.3.	Yıldızlar sınıfı (3)	107
Görsel 3.4.	Sınıfa asılan planlama tahtası.....	154
Görsel 3.5.	Uygulama öncesi kilitli olmayan dolaplar	166
Görsel 3.6.	Uygulama öncesi OSB olan çocuğun zaman geçirdiği pencere ve dolap arasındaki boşluk	167
Görsel 3.7.	OSB olan çocuğun oyuncak kutusu.....	168
Görsel 3.8.	Sınıf dolabına asılmış 10.02.2017 tarihli karar dosyası.....	169
Görsel 3.9.	Sınıf dolabına asılmış 24.02.2017 tarihli karar dosyası.....	176
Görsel 3.10.	OSB olan çocuğun serbest zamandaki “etkinlik zamanı”	194
Görsel 3.11.	OSB olan çocuğun serbest zamandaki “etkinlik zamanı”	194
Görsel 3.12.	Serbest zamanda oynanan oyunlarda kullanılan materyaller	195
Görsel 3.13.	OSB olan çocuk için renge göre ayırma etkinliği	195
Görsel 3.14.	Sınıf dolabına asılmış fırsat öğretimi kayıt formu.....	196
Görsel 3.15.	Akranla oyun zamanı	203
Görsel 3.16.	OSB olan çocuğun sınırlı alan boyama çalışması örneği	204
Görsel 3.17.	OSB olan çocuğun sınırlı alan boyama çalışması örneği	204
Görsel 3.18.	OSB olan çocuğun eşleme çalışması örneği	205
Görsel 3.19.	OSB olan çocuğun nokta birleştirme çalışması örneği.....	205

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
CBAM	: The Concerns Based Adoption Model (Kaygılara Dayalı Benimseme Modeli)
DEC	: Division for Early Childhood (Erken Çocukluk Bölümü)
EKTÖ	: Entegrasyona Karşı Tutum Ölçeği
EYDE	: Erken Yoğun Davranışsal Eğitim
KBT	: Kaynaştırma Bilgi Testi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NAEYC	: National Association for the Education of Young Children (Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği)
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
ÖED	: Özel Eğitim Danışmanlığı
TİK	: Tez İzleme Komitesi
UDA	: Uygulamalı Davranış Analizi
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)

1. GİRİŞ

Her bireyin temelde sahip olduğu eğitim hakkı, evrensel ölçüde kabul gören bir insan hakkıdır. Anayasamızın 42. maddesi bu durumu “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.” ifadesiyle açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Bununla birlikte bireysel farklılıklar, gereksinimleri en iyi düzeyde karşılayacak eğitim koşullarını değiştirdiği için tüm bireylere benzer eğitim olanakları sunmayı zorlaştırmaktadır. Özel gereksinimli bireyler, bireysel farklılıkların büyük bir yelpazede gözlendiği bir gruptur. Tüm dünyada insan haklarına ilişkin gelişen bakış açısıyla birlikte özel gereksinimli bireylerin nasıl ve nerede eğitim almaları gerektiğine ilişkin bakış açısı da değişmiştir. Bu bağlamda zorunlu ayrıştırmanın özel gereksinimli bireylerin baskı altında olmasına neden olduğu düşünülmeye başlamıştır (Abberley, 1987, s. 7; Haller, Ralph ve Zaks, 2010, s. 11). Bu hak temelli bakış açısı, her bireyin topluma eşit katılımı ve toplumun ayrıcalık, yarar ve olanaklardan akranlarıyla aynı biçimde yararlanma hakkı olduğundan yola çıkmaktadır (Jenkinson, 1997, s. 141; O’Hanlon, 2003, s. 9; Sileo, Rude ve Luckner, 1988, s. 333). Yıllar içinde, bu duruma etki eden pek çok toplumsal olay gerçekleşmiştir. Sivil toplum örgütlerinin çalışmaları, özel gereksinimli bireylerle çalışan uzmanların çalışmaları, ailelerin çocuklarını genel eğitim ortamlarına kabul ettirme çabaları ve özel eğitim ortamları ve genel eğitim ortamlarında eğitim alan çocukların gelişimleri arasında bir fark olmadığını gösteren araştırmalar kaynaştırma uygulamalarının bir model olarak öne çıkmasını sağlamıştır (Acarlar, 2016, s. 24; Cline ve Frederickson, 2009, s. 18; Wise ve Glass, 2000, s. 2). Ayrıca kaynaştırma uygulamalarının tüm paydaşlar açısından yarattığı yararlarla ilişkin bulgular bu uygulamaları ön plana çıkarmıştır (Dukes ve Smith, 2006, s. 4-5; O’Hanlon, 2003, s. 16). Kaynaştırma uygulamalarının sürdürüldüğü genel eğitim ortamlarının ayrıştırmacı tutumların önüne geçme, kabul edici toplumlar yaratma ve herkes için eğitim hedefini gerçekleştirmede en etkili yol olduğu ve bu yolun tüm eğitim sistemi için en verimli uygulama olduğu bildirilmektedir (Forlin, 2010, s. 156; UNESCO, 1994, s. 10). Ayrıca en az kısıtlayıcı eğitim ortamı ilkesinin benimsenmesi kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşmasını sağlamıştır (Sucuoğlu ve Kargın, 2008, s. 37). Bu bağlamda önceki yıllarda ayrıştırılmış eğitim ortamlarında eğitim alan özel gereksinimli bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla bir arada eğitim alması gerektiğine ilişkin gelişen bakış açısı, 1970’lerden itibaren birçok ülkenin yasalarında kaynaştırma uygulamalarından söz edilmesini sağlamıştır (Batu ve Subaşı-Yurtçu, 2018, s. 13;

Florian ve Rouse, 2010, s. 187; Florian, Black-Hawkins ve Rouse, 2016, s. 8; Forlin, 2010, s. 156; Osgood, 2005, s. 96).

Kaynaştırma uygulamaları alanyazın ya da mevzuatta pek çok farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Bu uygulamalar Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları olarak adlandırılmakla birlikte, bu çalışmada söz konusu uygulamalardan kaynaştırma uygulamaları adıyla söz edilecektir. Alanyazın incelendiğinde yapılan tanımlardan birinin kaynaştırmayı “özel gereksinimli olan öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak tam ya da yarı zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesi” olarak açıkladığı görülmektedir (Batu, 2000, s. 32; Kırcaali-İftar, 1992, s. 45; Smith vd., 2004, s. 2). Tanımda sözü edilen en az kısıtlayıcı eğitim ortamı ifadesiyle öğrencinin ailesi ve akranlarıyla olabildiğince beraber vakit geçirebileceği ve en iyi koşullarda eğitim alabileceği ortamdan söz edilmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s. 11; Frederickson ve Cline, 2009, s. 75). Bir diğer deyişle en az kısıtlayıcı eğitim ortamının amacı, öğrencinin güçlü ve zayıf özellikleri ile bireysel gereksinimleri ve uygun yerleştirme arasında bir denge kurmaktır (Ainscow, Booth ve Dyson, 2006, s. 13; Jenkinson, 1997, s. 141; O’Hanlon, 2003, s. 13; Osgood, 2005, s. 114; Salend, 2008, s. 8; Tiegerman-Farber ve Radziewicz, 1998). Bu bağlamda özel gereksinimli öğrencinin eğitsel gereksinimleri göz önünde bulundurulurken tipik gelişen akranlarıyla mümkün olan en uzun süreyi geçirmesi sağlanır (Salend, 2008, s. 11). Aksi halde öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanamaması söz konusu olacağından yapılan uygulamalar kaynaştırma değil, yerleştirme niteliği taşımaktadır (Gürgür ve Uzuner, 2010, s. 277; Jones, 2004, s. 12). Bu nedenle kaynaştırma uygulamalarının yalnızca özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla aynı ortamda eğitim alması olarak tanımlanması mümkün değildir (Acarlar, 2016, s. 23).

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de uygulaması yaygınlaştırılan kaynaştırma uygulamalarının nasıl gerçekleştirildiğinin en iyi biçimde anlaşılması için kaynaştırma uygulamalarının mevzuatta nasıl tanımlandığı göz önünde bulundurulmalıdır. Ülkemizde sunulan özel eğitim hizmetlerine ilişkin en kapsamlı ve açıklayıcı ifadelerin bulunduğu Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2018, m. 4) kaynaştırma yoluyla eğitim “özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de

sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim” ifadesiyle tanımlanmıştır.

1.1. Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Uygulamaları

Hem tipik gelişen hem de özel gereksinimli çocuklar açısından okul öncesi eğitimin sahip olduğu kritik önem tüm dünyada kabul görmektedir. Bu dönem, hem tipik gelişen hem de özel gereksinimli çocukların onlara sağlanabilen öğretim olanakları doğrultusunda önemli kazançlar elde edebilecekleri bir dönemdir (Bakkaloğlu vd., 2018, s. 124; Diamond ve Huang, 2005, s. 44). Erken çocuklukta eğitim ortamlarının niteliğinin erken dil gelişimi, bilişsel gelişim ve sosyal yeterliklerle önemli düzeyde ilişkili olduğu bilinmektedir (Palsha ve Wesley, 1998, s. 243). Bu dönemde özel gereksinimli çocukların tipik gelişen akranlarıyla bir arada eğitim almaları onların akademik ve sosyal becerileri ile davranışları üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır (Odom vd., 1996, s. 20). Bu dönemde özel gereksinimli ve tipik gelişen çocukların birlikte eğitim alması, birbirleriyle etkileşim kurmalarını ve birbirlerinden öğrenmelerini sağlamaktadır (Huang ve Diamond, 2009, s. 170). Okul öncesi dönem, çocuğun sonraki eğitim hayatı boyunca gereksinim duyacağı temel dil, bilişsel, sosyal, motor ve uyum becerilerinin kazandırılması hedeflendiği için ayrı bir önem taşımaktadır (Odom vd., 1996, s. 19). Oysa bu dönemde kazandırılacak olan okula hazırlık becerilerinin ayrıştırılmış ortamlarda kazandırılmaya çalışılması, hem çocuğun yaşlılarıyla birlikte eğitim alma hakkını elinden almakta, hem de tipik gelişen yaşlılarını gözleyerek öğrenmesinin önünde engel oluşturmaktadır. Ayrıca okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamaları, çocukların ilk akran ilişkilerini kurdukları zaman olması nedeniyle de büyük bir önem taşımaktadır (Kemple, 2004, s. 9). Özel gereksinimli bireylere yönelik erken müdahale alanında, akran etkileşimi konusundaki yeterliğin gelişimsel önemi üzerinde ayrıca durulmaktadır (Guralnick, 1990, s. 5; Odom, McConnell ve McEvoy, 1992). Bu bağlamda okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamaları hem özel gereksinimli çocukların tipik gelişim gösteren akranlarıyla etkileşim kurarak sosyal becerilerini geliştirmesi ve uygun akran modelleri edinmesi hem de tipik gelişen çocukların özel gereksinimli arkadaşlarını kabulü ve onlara yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri için fırsat oluşturmaktadır (Diamond, Hestenes, Carpenter ve Innes, 1997; Guralnick, 1990, s. 5; Tsao vd., 2008, s. 126). Araştırmalar özel gereksinimli çocukların ayrıştırılmış eğitim ortamlarına kıyasla kaynaştırma

ortamlarında daha sık akran etkileşimi kurduğunu göstermiştir (Guralnick ve Groom, 1988, s. 603; Guralnick vd., 1996, s. 373; Odom ve Diamond, 1998, s. 10).

1.1.1. Türkiye’de okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamaları

Günümüzde özel gereksinimli bireylerin topluma tam katılımlarının sağlanması ve yaşam kalitelerinin artırılması için tipik gelişen yaşlılarıyla birlikte en erken dönemden başlayarak eğitim almaları, neredeyse önkoşul olarak görülmeye başlanmıştır. Bu bakış açısıyla mevzuatın da el vermesiyle ülkemizde okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarının giderek daha yaygın biçimde sunulduğu görülmektedir. Ayrıca kaynaştırma uygulamalarına bu denli önem verilmesi, ülkemizde sunulan bu uygulamaların etkililiği, sonuçları ve yararlarını belirlemeye yönelik çok sayıda araştırmanın yapılmasına yol açmıştır (Sucuoğlu, 2004, s. 15). Bu araştırmaların çoğunluğunu ise öğretmen ve öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve tutumlarını belirlemeye yönelik çalışmalar oluşturmaktadır. Bu çalışmaların büyük kısmının, Türkiye’de yasa ve yönetmelikler tarafından garanti altına alınan ve özel gereksinimli bireylerin gelişimleri adına bir önkoşul olarak görülmeye başlanan kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili pek çok sorunu ortak şekilde açığa çıkardığı görülmektedir. Bu sorun ve gereksinimler arasında; kaynaştırma uygulaması yapılacak okulların özel eğitim gerektiren bireyin özelliklerine göre mimari ve personel düzenlemeleriyle uygun hale getirilmemiş olması, kaynaştırma programlarına yerleştirilen özel gereksinimli öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine destek hizmet sağlayabilecek nitelikte personelin olmaması, kaynaştırma programına yerleştirme kararı alınan öğrencilerin yerleştirildikleri okuldaki eğitimcilerin konuyla ilgili bilgi sahibi olmamaları, öğretmen ve okul yöneticilerine yönelik hizmet-içi eğitim gereksinimi, okulda bir özel eğitim öğretmeni ve destek elemana ilişkin var olan gereksinim öne çıkmaktadır (Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2000, s. 51-54; Bozarslan ve Batu, 2014, s. 101; Güzel, 2014, s. 72-75; Ünal, 2010, s. 86-94).

1.1.2. Türkiye’de okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin mevzuat

Dünya genelinde okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarının gerekliliğinin vurgulanmaya başlamasıyla birlikte bu durum ülkelerde konuyla ilgili yasal düzenlemelere de etki etmeye başlamıştır. Yönetmeliğe göre gereksinim türü ne olursa olsun okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların eğitimlerini tipik

gelişen akranlarıyla birlikte alması gerekmektedir (Acarlar, 2016, s. 24). Ülkemizde okul öncesi kaynaştırma uygulamalarıyla bağlantılı yasal düzenlemeler izleyen paragraflarda olduğu gibi bir araya getirilmiştir.

5378 sayılı Engelliler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun'a ait 15. maddede (MEB, 2005) özel gereksinimli bireylerin eğitime ilişkin şu ifadeler yer almaktadır:

- Hiçbir gerekçeyle engellilerin eğitim alması engellenemez. Engelliler, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak yaşadıkları çevrede bütünleştirilmiş ortamlarda, eşitlik temelinde, hayat boyu eğitim imkanından ayrımcılık yapılmaksızın yararlandırılır.
- Genel eğitim sistemi içinde engellilerin her seviyede eğitim almasını sağlayacak bütünleştirici planlamalara yer verilir.

Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de (MEB, 1997) özel gereksinimli bireylerin eğitime ve okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin izleyen ifadeler yer almaktadır:

4. madde:

- Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür.
- Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitsel performansları dikkate alınarak amaç, muhteva ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitilmelerine öncelik verilir.

7. madde:

- Tanısı konulmuş özel eğitim gerektiren çocuklar için okul öncesi eğitimi zorunludur. Bu eğitim özel eğitim okulları ile diğer okul öncesi eğitim kurumlarında verilir. Gelişim ve bireysel özellikleri dikkate alınarak özel eğitim gerektiren çocukların okul öncesi eğitim süreleri uzatılabilir.

12. madde:

- Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür.

20. madde:

- Durumları normal akranları ile birlikte eğitim görmeye uygun olan özel eğitim gerektiren bireyler, eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel okul öncesi,

ilköğretim ve ortaöğretim okullarında sürdürürler. Bu okullarda özel eğitim gerektiren bireylere özel eğitim desteği sağlamak üzere yardımcı derslikler oluşturulur, özel araç-gereç ile eğitim materyalleri sağlanır ve diğer özel tedbirler alınır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (MEB, 2018) okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin izleyen ifadeler yer almaktadır:

11. madde:

- 36 ayını tamamlayan özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için okul öncesi eğitim zorunludur. Çocukların gelişimi ve özellikleri dikkate alınarak okul öncesi dönemde eğitim süresi uzatılabilir.
- Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla sürdürmeleri esas olmakla birlikte bu bireylere yönelik özel eğitim kurumları veya özel eğitim sınıfları da açılabilir.

22. madde:

- Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu doğrultusunda her tür ve kademedeki eğitimlerini kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla sürdürebilirler.
- Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak sürdürebilirler.
- Okul öncesi eğitim, ilköğretim ya da mesleki ve teknik eğitim programlarının uygulandığı özel eğitim okullarında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim verilebilir.

1.1.3. Türkiye’de okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin araştırmalar

Tüm dünyada okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşmasına paralel olarak yasal düzenlemelerin de koşulları elverişli hale getirmesiyle zaman içinde okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarından yararlanan çocukların sayısı giderek artmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından sunulan 2018-2019 örgün eğitim istatistiklerinde okul öncesi kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim alan 1260 çocuk olduğu belirtilmiştir (Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim, 2019, s. 40). Bunun yanında 2160 çocuğun özel eğitim anaokulunda ve

özel özel eğitim anaokulunda eğitim aldığı görülmektedir. Kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesiyle daha fazla çocuğun özel eğitim anaokulu yerine kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitimine devam edebileceği düşünülebilir.

Okul öncesi kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşmaya başlamasıyla birlikte bu alanda gerçekleştirilen araştırmalar da artmaktadır. Türkiye’de okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gerçekleştirilen yayınların “genel bilgilerin yer aldığı çalışmalar”, “görüş, tutum, bilgi, bakış açısını ele alan çalışmalar” ve “kaynaştırma uygulamalarına katılan çocuklarla ilgili çalışmalar” olarak farklı gruplarda gerçekleştirildiği görülmektedir (Bakkaloğlu vd., 2018, s. 124). Bakkaloğlu ve diğerleri (2018, s. 143-144) Türkiye’de okul öncesi dönemde kaynaştırma konusunda yapılan ve hakemli dergilerde yayımlanan çalışmaları derledikleri çalışmalarında söz konusu araştırmaların sonuçlarını izleyen satırlarda olduğu gibi özetlemişlerdir. Buna göre öğretmenlerin okul öncesi kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutumlara sahip oldukları, uygulamalarla ilgili birtakım güçlüklerle karşılaştıkları, bilgi eksikliği nedeniyle hizmet içi eğitim desteğine gereksinim duydukları, özel eğitim danışmanlığı (ÖED) ya da yardımcı öğretmenlik uygulamalarıyla ilgili önerilerde bulundukları ve fiziksel ortamın kaynaştırma uygulamalarına uygun olmadığını düşündükleri görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin birçoğu sınıflarında özel gereksinimli çocukların olduğundan şüphelendikleri halde bir girişimde bulunmadıklarını belirtmektedir. Ayrıca kaynaştırma uygulamalarına ilişkin mevzuatta sorunlar/eksiklikler olduğuna ilişkin düşünceler ve programların geliştirilmesine olan gereksinim vurgulanmıştır. Sunulan öneriler değerlendirildiğinde ise okul öncesi dönemde kaynaştırmaya ilişkin mevzuat, öğretmen becerileri ve fiziksel alt yapı gibi alanların geliştirilmesi gerektiği dikkati çekmiştir.

Türkiye’de okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili olarak gerçekleştirilen araştırmaların daha çok tutum ve görüş bildirmeye yönelik olduğu, dolayısıyla var olan durumu özetlediği göze çarpmaktadır. Bununla birlikte okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarını iyileştirme amacı taşıyan çok az sayıda uygulamalı araştırma olduğu görülmektedir. İzleyen paragraflarda Türkiye’de gerçekleştirilen okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi ya da görüşlerin incelendiği ve kaynaştırma uygulamalarını iyileştirmeye yönelik yapılan araştırmalar açıklanmıştır.

1.1.3.1. Türkiye’de gerçekleştirilen okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi, görüş, tutum ya da durumun incelendiği araştırmalar

Temel (2000) okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gerçekleştirdiği araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesini hedeflemiştir. Bu amaçla araştırmacı tarafından hazırlanan anket 118 okul öncesi öğretmeni tarafından doldurulmuştur. Bu anket özel eğitim, kaynaştırma ve kaynaştırma süreci hakkındaki görüşlerin öğrenilmesine yönelik sorulardan oluşmuştur. Verilerin χ^2 analizi ile test edildiği belirtilmiştir. Analiz sonucunda kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşler ile özel eğitim dersi alma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Mesleki deneyim, özel gereksinimli bir bireyle çalışma, yaş ve ailede özel gereksinimli bir bireyin bulunması değişkenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutumla arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmüştür.

Okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin yapılan bir başka araştırmada, Konya ilinde MEB’e bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi dönemde gerçekleştirilen kaynaştırma uygulamalarına ve kaynaştırma uygulamalarının sunulduğu özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır (Sargın ve Sünbül, 2002). Araştırmaya 110 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmada betimleyici yöntem kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacıların geliştirdiği bir ölçek ve Entegrasyona Karşı Tutum Ölçeği (EKTÖ) yoluyla öğretmenlerin genel eğitim ortamlarında eğitim alan özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu veri toplama araçlarıyla toplanan verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumlar çocuğun yetersizlik türüne göre değişkenlik göstermiştir. Buna göre çocuğun gereksinim düzeyi arttıkça öğretmenin olumsuz tutum gösterme olasılığı artmıştır.

Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin araştırmalardan biri Gök (2009) tarafından gerçekleştirilmiş ve beş okul öncesi eğitim kurumundan sınıfında özel gereksinimli bir çocuk olan 10 öğretmenle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerle öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, görüşmelerin yapıldığı öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının gerekli

olduğunu düşündüklerini ancak genel olarak sorunlar yaşadıklarını göstermiştir. Öğretmenler kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili yeterli bilgiye sahibi olmadıklarını ve bu yüzden sınıftaki uygulamalarda yetersiz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın katılımcıları, kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli öğrenciler için pek çok yararı olduğunu düşündüklerini belirtmekle birlikte görme ve ağır zihinsel yetersizliği olan öğrenciler dışındaki özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitimine dahil edilmesi gerektiğini savunmuşlardır.

Çulhaoğlu İmrak (2009) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada kaynaştırma uygulanan okul öncesi eğitim sınıflardaki öğretmenlerin ve ebeveynlerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumları incelenmiş ve söz konusu sınıflardaki akran ilişkileri gözlenmiştir. Çalışmanın verileri, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarıyla meslekte geçirdikleri zaman, kaynaştırma ile ilgili eğitim almış olma, sınıfında yardımcı personel bulunma ve kaynaştırma deneyimi değişkenleri ile aralarında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda daha fazla olumlu sosyal iletişim davranışı olduğu, kaynaştırmaya karşı olduğunu belirten öğretmenin sınıfında ise daha fazla olumsuz davranış sergilendiği görülmüştür.

Özdemir (2010) gerçekleştirdiği araştırmada, Edirne'deki 62 okul öncesi öğretmenin kaynaştırma eğitimiyle ilgili tutumlarını incelemiştir. Araştırmanın bulguları özel eğitimle ilgili eğitim almış, önceden kaynaştırma uygulamaları içinde bulunmuş, sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunmayan, kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi sahibi olmak isteyen ve sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunması için gönüllü olan okul öncesi öğretmenlerinin, kaynaştırmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin yaşı ve meslek deneyiminin artmasıyla kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının olumsuzlaştığı belirlenmiştir.

Özaydın ve Çolak (2011) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada “Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi”ne katılmış ve en az bir eğitim-öğretim yılı boyunca sınıfında bir özel gereksinimli çocukla kaynaştırma deneyimi yaşayan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları ve katıldıkları hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya “Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi”ne katılmış dokuz okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmacılar tarafından 13 soruluk bir görüşme formu hazırlanmış ve araştırma nitel verilere dayalı bir durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları okul öncesi eğitimi

öğretmenlerinin, Kaynaştırma Eğitimi Hizmet İçi Eğitim Programlarının uygulamada yaşanan güçlüklerle dayalı olarak düzenlenmesine ve bunun yanında özel eğitim danışmanlığı, sınıf içi yardım ve kaynak oda gibi destek eğitim hizmetlerine gereksinim duydukları belirlenmiştir.

Bir başka çalışmada sınıflarında özel gereksinimli bir çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki tipik gelişim gösteren çocuklara hangi amaçları kazandırmak istedikleri, bu amaçla ne gibi öğretim etkinlikleri düzenledikleri ve bu etkinliklere özel gereksinimli çocukları nasıl dahil ettiklerine ilişkin var olan durumun belirlenmesi amaçlanmıştır (Özen vd., 2013). Araştırmanın katılımcıları sınıfında özel gereksinimli bir çocuk olan 10 okul öncesi öğretmeni olmuştur. Bu öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılarak veriler tümevarım analiziyle incelenmiştir. Veriler, gün içerisinde yer verilen rutinler, öğretim, özel gereksinimli çocuklar ve oyun temaları altında toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin amaçları rutinlerin ve geçişlerin kullanıldığı doğal öğretim fırsatlarından yararlanarak kazandırmaya çalıştıklarını ancak bu uygulamaların özel gereksinimli çocuklar söz konusu olduğunda daha sistematik sunulması gerektiğini göstermiştir. Bu bağlamda araştırmacılar, öğretmenlerin kaynaştırma ortamlarında kullanılan öğretim tekniklerinden etkinlik temelli öğretimin sistematik öğretim yöntemleriyle birlikte kullanılması yönünde geliştirilmesinin başarılı ve etkili kaynaştırma uygulamalarına katkıda bulunabileceği sonucuna varmışlardır.

Tufan ve Yıldırım (2013) tarafından yapılan bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin erken müdahale ve kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeylerinin ve kaynaştırma uygulamaları çerçevesinde sınıflarında yapmış oldukları öğretimsel uyarlamaların incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya yedi okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Verilerin elde edilmesi için katılımcılarla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler ise içerik analiziyle analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarını özel gereksinimli öğrencilerin, normal gelişim gösteren arkadaşlarıyla aynı ortamda bulunarak onlarla etkileşime girmesi olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Erken müdahale kavramına ilişkin sorulara verilen yanıtlardan alınan veriler, öğretmenlerin bu kavramın yalnızca tanılama boyutuna yönelik görüş bildirdiklerini göstermiştir. Son olarak, görüşme verileri, öğretmenlerden ikisinin kaynaştırma uygulamaları çerçevesinde sunulması gereken öğretim uyarlamalarıyla bilgi ya da fikirlerinin olmadığını ortaya koymuştur.

Akalın (2014) okul öncesi dönemde kaynaştırmaya ilişkin yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerini ve gereksinimlerini belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın katılımcılarını, okullarında en az bir özel gereksinimli çocuk bulunan sekiz rehber öğretmen oluşturmuş ve bu öğretmenlerle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yoluyla öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri, görev ve sorumluluklarıyla karşılaştıkları güçlük ve sorunlara ilişkin durum belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada hem nitel hem de nicel veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgular, rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi ve becerilerinin sınırlı olduğunu ve kaynaştırmaya ilişkin bazı konularda bilgi ve yardım gereksinimlerinin olduğunu göstermiştir. Bu gereksinim alanları ise “özel gereksinimli küçük çocukların özellikleri”, “eğitsel değerlendirme yapma ve bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama”, “davranış değiştirme yöntem ve stratejilerini belirleme” ve “kaynaştırma uygulamalarını gerçekleştirmede okul öncesi öğretmenine bilgi ve yardım sunma” olarak tanımlanmıştır. Araştırmacı bu bulgular çerçevesinde başarılı kaynaştırma uygulamalarını yaygınlaştırmak için rehber öğretmenlerin bilgi, beceri ve deneyimlerini artıracak eğitim programlarının uygulanması, bu amaçla rehber öğretmenler tarafından yürütülen özel eğitim hizmetlerinin niteliğini artırmaya yönelik çalışmaların yapılması, rehber öğretmenlere özel eğitim danışmanı olarak destek sunabilmesi için gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması ve rehber öğretmenlere yönelik hazırlanan eğitim programlarının öğretmen ve çocuk çıktıları üzerindeki etkilerinin araştırılması yönünde öneriler sunmuştur.

Demir (2014) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada Trabzon ilindeki okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla uygulanan 422 anket değerlendirilmiş ve veriler öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, tecrübe, sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunup bulunmadığı, kaynaştırma tecrübesinin bulunup bulunmadığı, özel eğitimle ilgili eğitim alıp almadığı ve yetersizliği olan bir yakınının olup olmadığı gibi özelliklerine göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye göre kaynaştırmaya ilişkin görüşlerin öğretmenlerin bireysel özelliklerini yansıtan değişkenlerin hiç birine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Kaynaştırma eğitimi deneyimi olan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin, deneyimi olmayanlara göre daha olumlu olduğu

belirlenmiş olmasına rağmen gruplar istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmamıştır.

Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bir diğer araştırma Sucuoğlu ve diğerleri (2014) tarafından gerçekleştirilmiş ve okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeylerini değerlendirmek için bir bilgi testinin geliştirilmesi ve testin psikometrik özelliklerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Kaynaştırma Bilgi Testi (KBT) kapsamında araştırmacılar özel gereksinimli çocukların değerlendirilmesi, program uyarlama ve özel gereksinimli çocukların aileleriyle etkileşim kurma gibi farklı boyutlarda kısa öyküler hazırlamışlardır. Ardından 169 okul öncesi öğretmeninden bu test aracılığıyla veriler toplanmış ve testin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. KBT ile toplanan verilerin analiz edilmesiyle okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi düzeylerinin oldukça düşük olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yalnızca lisans eğitimi sırasında özel eğitime ilişkin ders almış olup olmamasına göre farklılaştığı görülmüştür.

Bozarslan ve Batu (2014) tarafından okul öncesi dönemde kaynaştırmaya ilişkin olarak yapılan bir araştırmada özel anaokullarında çalışan öğretmenlerin okul öncesi dönemde kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini incelemek hedeflenmiştir. Araştırmaya 26 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Bu öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılarak veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları, anaokullarında çalışan öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara ilişkin yeterli bilgi sahibi olmadıklarını düşündüklerini göstermiştir. Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olumsuz tutuma sahip olan öğretmenlerin her fırsatta konuyla ilgili bilgi desteğine gereksinim duydukları görülmüştür. Bu bulgular bağlamında araştırmacılar, kaynaştırma ortamlarında öğretmenlere, yöneticilere, okulda çalışan personele, özel gereksinimli çocukların ailesine, tipik gelişim gösteren çocuklar ve onların ailelerine kaynaştırma uygulamalarına yönelik bilgi desteği sağlanması gerekliliğini vurgulamışlardır.

Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin araştırmalardan bir diğerinde (Nacaroğlu, 2014), okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya sınıfında özel gereksinimli bir çocuk bulunan 109 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çalışmada veriler “Kaynaştırma Eğitimi Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Ölçeği”

kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarıyla bağlantılı kişi ve kurumlara yönelik tutumlarının genellikle olumlu olduğunu ve kaynaştırma uygulamalarının ilişkili kişiler için olumlu etkiler oluşturduğunu düşündüklerini göstermiştir. Ayrıca özel eğitim ya da kaynaştırma konusunda eğitim almış olan öğretmenlerin, erkek öğretmenlerin, daha iyi olanaklara sahip olan okullarda çalışan öğretmenlerin ve büyük yerleşim birimlerindeki okullarda çalışan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre kendilerini kaynaştırma uygulamaları konusunda daha yeterli gördükleri ortaya konmuştur.

Yılmaz (2014) gerçekleştirdiği tez çalışmasında kaynaştırma uygulamalarının sunulduğu sınıf ortamlarının niteliğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla “Kaynaştırma Sınıf Profili” ölçeği uygulanarak Ankara’da bulunan erken çocukluk dönemi kaynaştırma ortamlarının durumları değerlendirilmiştir. Bu kapsamda değerlendirilen okul öncesi kaynaştırma ortamları 2-5 yaş arasındaki özel gereksinimli çocukların bulunduğu 20 okul öncesi kaynaştırma sınıfıdır. Ayrıca saha gözlemi yapılarak ortamların genel yapısı, bulunduğu yer ve öğrenci sayıları gibi bilgiler araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Okul öncesi eğitim ortamlarının niteliği DEC (Division for Early Childhood, Erken Çocukluk Bölümü) ve NAEYC (National Association for the Education of Young Children, Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Derneği) kuruluşlarının yayımladıkları ortak belgede bulunan ölçütler göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Bu ölçütlere göre değerlendirmenin sonucunda sınıfların yetersiz-sınırlı kategorileri arasında sınıflandırıldığı görülmüştür.

Bir başka araştırmada öğretmen, rehber öğretmen, tipik gelişen çocukların anne-babaları ve özel gereksinimli bireylerin anne-babalarının okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamaları, meydana gelen sorunlar, bu sorunların çözümüne yönelik önerilere ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır (Koçyiğit, 2015). Araştırmanın katılımcılarını ana sınıflarında görev yapan 11 öğretmen, 11 rehber öğretmen, tipik gelişim gösteren çocukların anne-babaları ve bu ana sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli çocukların anne-babaları oluşturmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcılarla yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin çocukları, anne-babaları ve ortamı hazırlamaya yönelik pek çok hazırlık yaptıklarını, bu hazırlıklarda farklı yol ve uygulamalardan yararlandıklarını göstermiştir. Katılımcılar görüşmelerde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin anne-babalar, öğrenciler, idareciler, öğretmenler ve fiziksel

ortamdan kaynaklanan pek çok sorunun meydana geldiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu sorunlarla toplantılar, görüşmeler ve sınıf içi etkinlikler yoluyla, rehber öğretmenlerin ise seminer, oryantasyon çalışmaları ve ikna çabalarıyla baş etmeye çalıştıkları görülmüştür. Anne-babalar ise kaynaştırmaya ilişkin sorunların çözümü için öğretmenlerden, okul yöneticilerinden ve doktorlardan yardım almaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca tüm katılımcılar kaynaştırma uygulamaları konusunda özel eğitim uzmanlarının desteğine gereksinim duyulduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Küçük Doğaroğlu ve Bapoğlu Dümenci (2015) gerçekleştirdikleri araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yaklaşımlarının, bu kapsamda yaptıkları uyarlamaların, özel eğitim konusunda eğitimlerinin, temel bilgi düzeylerinin ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin önerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla sekiz okul öncesi öğretmeniyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılarak veriler tematik olarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerden birinin lisans, beşinin ön lisans ve ikisinin meslek lisesi mezunu olduğu görülmüş ve öğretmenlerden yalnızca birinin ders aldığı, ikisinin ise özel eğitime ilişkin bir seminere katıldığı ortaya konmuştur. Öğretmenler özel eğitim merkezlerinde yürütülen programa paralel uygulamalar yapıldığını ve yetersizliğe özgü uygulamaların yapılamayacağını ifade etmiştir. Katılımcılardan bazıları erken müdahaleyi hiç bilmediklerini, bir kısmı erken müdahaleyi kaynaştırma olarak tanımladıklarını ve öğretmenlerden biri ise erken müdahaleyi risk grubundaki çocuklara ilişkin değerlendirme ve müdahaleler olarak açıklayabileceğini belirtmiştir. Araştırmanın katılımcıları, güçlüklerin giderilmesi için çeşitli eğitimler sunulması ve okullarda özel eğitim danışmanının bulunması yönünde öneriler getirmiştir.

Sayan (2019) çalışmasında okul öncesi dönemde genel eğitim ortamlarında eğitim alan özel gereksinimli çocuklar ve destek eğitim odalarında eğitim alan özel gereksinimli çocukların gelişmelerinin incelenmesini hedeflemiştir. Bu amaçla kontrol gruplu ön-test son-test deseni kullanılmıştır. Araştırmaya genel eğitim sınıfında eğitim alan 20 özel gereksinimli çocuk ve buna ek olarak destek eğitim odasında eğitim alan 20 özel gereksinimli çocuk katılmıştır. Eğitim-öğretim yılı başında ve sonunda yapılan değerlendirmeler, destek eğitim odasında verilen eğitimin psikomotor beceriler, bilişsel beceriler, dil gelişimi, özbakım becerileri, sosyal ve duygusal gelişimin ilerlemesinde önemli düzeyde etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmacı, destek eğitim odasında

sağlanan desteğin kaynaştırma uygulamalarına kıyasla söz konusu gelişim alanlarındaki gelişmeye daha fazla katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. İki grup arasında sosyal ve duygusal gelişim alanlarında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür.

1.1.3.2. Türkiye’de gerçekleştirilen okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarını iyileştirmeye yönelik yapılan araştırmalar

Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner tarafından (2008) gerçekleştirilen bir çalışmada tipik gelişen çocuklarda uygulanması amacıyla “Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programı” geliştirilmiş ve bu programın özel gereksinimli çocukların sosyal etkileşim davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu amaçla dört özel gereksinimli ve 13 eğitici akran çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmada denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Akran öğreticilerin arkadaşlık becerilerini yüksek düzeyde güvenilirlikle uyguladığı ve özel gereksinimli çocukların eğitici akranlarla kurdukları olumlu sosyal etkileşim davranışlarında belirgin bir artış olduğu görülmüştür.

Bakkaloğlu (2008) yürüttüğü çalışmada “Etkinliğe Dayalı Müdahale Programının” kaynaştırma uygulamalarının sunulduğu üç-altı yaşlarında yedi özel gereksinimli çocuğun geçiş becerileri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Bu amaçla zaman dizileri deseni kullanılmıştır. Müdahale programı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra özel gereksinimli çocuklara “Okul Öncesi Geçiş Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Bu geçiş becerileri yönergelere uyma, sıra olma, bağımsız çalışma ve materyalleri toplama olarak sıralanmıştır. Söz konusu beceriler zaman aralığı kaydı ve beceri analizi kaydıyla değerlendirilmiştir. Müdahale öncesi ve sonrasına ait veriler karşılaştırıldığında özel gereksinimli çocukların ölçek puanlarının, geçiş becerilerindeki doğru tepkilerinin ve gözlem aralığı yüzdelerinin müdahale öncesine kıyasla anlamlı düzeyde artış gösterdiği görülmüştür.

Seçer (2010) okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yaptığı araştırmada kaynaştırmaya ilişkin herhangi bir ders alma olanağı bulamadıklarından dolayı öğretmenlerin tutumlarının olumsuz olabileceğinden yola çıkılmıştır. Bu bağlamda bilgilerini artırma yoluyla okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının değiştirilip değiştirilemeyeceğini araştırmıştır. Ayrıca öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimin yeterliklerini artırıp artırmadığı konusunda ne düşündükleri incelenmiştir. Bu kapsamda okul öncesi öğretmenlerinin tutumları öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitim öncesinde ve sonrasında

değerlendirilip karşılaştırılmıştır. Çalışmaya 66 okul öncesi öğretmeni katılmış ve tek gruplu ön-test son-test deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” kullanılmış ve özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin görüş ve tutumlar araştırılmıştır. Öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitim programının içerdiği konular özel gereksinimli bireyler, kaynaştırmanın anlamı, okul öncesi dönemde çocukların değerlendirilmesi ve tanınması, etkili yerleştirme, BEP ve ekiple BEP hazırlama, özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumları değiştirme, özel gereksinimli çocukların eğitimine anne-babaları dahil etme ve destek hizmetler olarak sıralanmıştır. Hizmet içi eğitim öncesinde ve sonrasında elde edilen veriler karşılaştırıldığında söz konusu hizmet içi eğitim programının özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Okul öncesi kaynaştırma uygulamalarına ilişkin çalışmalardan bir diğerinde ‘Okul Öncesi Kaynaştırma: Öğretmen Eğitimi Programının’ öğretmenlerde yarattığı değişikliklerin incelenmesini amaçlamıştır (Sucuoğlu vd., 2015). Bu amaçla kontrol grupsuz ön-test son-test modeli kullanılmıştır. Söz konusu eğitim programı 30 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Veri toplama araçları ise Kaynaştırma Bilgi Testi, Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği, Öğretmen Stratejileri Soru Listesi, Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği, Öğretmen Memnuniyet Formu ve Öğretmen Davranışları Gözlem Formudur. Programın uygulanmasının öncesinde ve sonrasında toplanan verilerin analiz edilmesiyle elde edilen bulgular, tüm öğretmen çıktıları üzerinde olumlu etkilere sahip olsa da sınıf içi davranışlarındaki değişikliklerin çok az olduğunu ortaya koymuştur.

Kanmaz (2017) gerçekleştirdiği çalışmada hareketli oyun eğitim programının okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına dahil edilen fiziksel yetersizliği olan çocukların büyük kas gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya okul öncesi kurumlarda eğitim alan ortopedik engeli olan çocuklar katılmıştır. Söz konusu çocuklara yönelik 24 parkur etkinliğinden oluşan bir hareketli oyun eğitim programı hazırlanmıştır. Veri toplama aracı olarak büyük kas gelişim değerlendirme formu ve yarı-yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Bu araçlar yoluyla toplanan veriler programın uygulanmasıyla birlikte çocukların büyük kas gelişiminde ilerlemeler olduğunu göstermiştir. Bu ilerlemelerin en yoğun olarak denge sağlama, el ve kollarını kullanma ve sıçrama becerilerinde gerçekleştiği ortaya konmuştur.

Yapılan bir başka araştırmada koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının, okul öncesi öğretmenlerinin öğretim becerileri ve gelişimsel yetersizliği olan çocukların öğrenme düzeyleri üzerindeki etkililiğini incelemek amacıyla tek-denekli araştırma modellerinden yoklama evreli çiftler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır (Ünal, 2018). Araştırmanın bulguları öğretmenlere yönelik olarak koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamaları yoluyla öğretmenlerin gömülü öğretim için plan yazabildiklerini ve yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulayabildiklerini ve bu davranışlarda kalıcılığın sağlandığını göstermiştir. Ayrıca, gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışları edindikleri ve bu davranışlarda genelleme ve kalıcılığın sağlandığı görülmüştür.

Aldemir Fırat ve Ergenekon (2021) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada gömülü öğretimin okul öncesi öğretmenleri tarafından sunulan gömülü öğretimin sınıflarındaki gelişimsel yetersizliği olan çocuklara hedef davranışları öğrenmeleri üzerindeki etkileri tek denekli araştırma modelleri arasından çiftler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılarak incelenmiştir. Öğretmenlerin gömülü öğretim için planlarını doğru biçimde hazırladıkları, yüksek uygulama güvenilirliğiyle uyguladıkları ve uygulama becerilerinde kalıcılığı sağladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin uygulamaları yoluyla gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışları edindikleri, edindikleri hedef davranışlarda genelleme ve kalıcılığın sağlandığı bildirilmiştir.

Yukarıda özetlenen araştırma bulgularının da desteklemiş olduğu gibi Türkiye’de öğretmenlerin okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamaları hakkında genel olarak olumlu tutuma sahip oldukları ancak kaynaştırma uygulamaları konusunda yetersiz bilgi ve beceri düzeyine sahip oldukları ve okulların uygun olmayan fiziksel koşulları, destek personel yetersizliği ve kurumdaki eğitimcilerin konuya ilişkin bilgilerinin yetersizliği gibi olumsuz durumları sorun olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin görüşlerinin alındığı neredeyse tüm araştırmalarda öğretmenlerin bazı hizmet içi uygulamalara olan gereksinimlerden söz ettikleri belirlenmiştir. Bu sorunların yalnızca ülkemizde yapılan araştırma bulgularına özgü olmadığı ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin alanyazında pek çok araştırmanın öğretmenlerin hizmet içi eğitim ve uzman ve yardımcı personel desteğine gereksinim duyduğunu ortaya koydukları görülmektedir (Deng, 2010, s. 209; Florian ve Rouse, 2010, s. 192;

Frederickson ve Cline, 2009, s. 87; Jenkinson, 1997, s. 32; Kemple, 2004, s. 16; Willis, 2007, s. 16). Ülkemizde yapılan araştırmalarda öğretmenler gereksinimlerinden söz ederken destek eğitim odası, sınıf içi yardım ve özel eğitim danışmanlığı gibi destek eğitim hizmetlerinin sunulmasına ilişkin önerilerini de sunmuşlardır.

Öğretmenlerin destek eğitim hizmetlerine olan gereksinimlerine ilişkin ortak görüşleri, destek eğitim hizmetlerinin etkili kaynaştırma uygulamaları açısından önemi düşünüldüğünde olağan karşılanabilir. Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarının başarısının, çok farklı beceri ve gereksinimleri olan çocukların gereksinimlerini karşılayabilme becerileriyle ilgili iyi yetişmiş öğretmenlere bağlı olduğu belirtilmektedir (Florian ve Rouse, 2010, s. 185; Kemple, 2004, s. 16). Kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde neredeyse tümünde bu uygulamaların nasıl sunulması gerektiğiyle ilgili birtakım bilgilerin olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, tipik gelişim gösteren öğrencilerin ve/veya farklı gelişim gösteren öğrencilerin eğitim olanaklarından en iyi biçimde yararlanması için yalnızca bir arada eğitim almanın yeterli olmamasıdır. Bu bağlamda kaynaştırma uygulamalarını yalnızca özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim ortamlarına yerleştirilmesi durumundan ayıran bazı özelliklerden çoğu tanımda söz edilmektedir. Buna göre, kaynaştırma uygulamaları ancak öğrencinin bireysel gereksinimlerinin en üst düzeyde karşılanması ve kaynaştırma uygulamasının paydaşlarına yönelik sunulacak destek eğitim hizmetleriyle anlam kazanmaktadır. Tüm öğrencilerin gereksinimlerinin kaynaştırma uygulamaları yoluyla karşılanması için öğrenciye özgü bireyselleştirmenin yapılması gerekmektedir. Bu bireyselleştirmenin başarılı biçimde gerçekleştirilebilmesi için kaynaştırma uygulamalarına dahil olan tüm paydaşlara, gereksinim duyulan destek eğitim hizmetlerinin sunulması bir önkoşuldur. İzleyen başlıklar altında kaynaştırma uygulamaları kapsamında sunulan destek eğitim hizmetleri açıklanmıştır.

1.2. Destek Eğitim Hizmetleri

Ülkemizde sunulan özel eğitim hizmetlerini yönlendiren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018, m. 4) destek eğitim hizmetlerinin “Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine ve okuldaki diğer personele uzman personel ve araç-gereçlerle sunulan danışmanlık hizmetleri” olarak tanımlandığı görülmektedir. Kaynaştırma uygulamaları kapsamında sunulan destek eğitim hizmetleri sınıf içi yardım, özel eğitim danışmanlığı ve kaynak oda eğitimi

(destek eğitim odası) olarak sayılabilir (Batu ve Topsakal, 2003, s. 19; Gürgür ve Uzuner, 2010, s. 279). Söz konusu hizmetler sınıf içi ve sınıf dışında olmak üzere iki biçimde sunulabilmektedir (Kargın, 2004, s. 12; Sucuoğlu ve Kargın, 2008, s. 50; Lemons vd., 2018, s. 131). Sınıf içi yardım ve özel eğitim danışmanlığı sınıf içinde sunulan destek eğitim hizmetleriyken kaynak oda eğitimi sınıf dışında sunulan destek eğitim hizmetleridir. Sınıf içinde sunulan destek eğitim hizmetlerinde gereksinim duyulan desteği öğrenciyi ve öğretmeni sınıf dışına çıkarmadan sunabilmek hedeflenir. Sınıf dışında sunulan destek eğitim hizmetlerinde ise gerekli desteği alabilmesi için öğrencinin sınıftan çıkarılması gerekmektedir. Sayılan destek eğitim hizmetlerinden hangisinin ya da hangilerinin ne zaman ve ne kadar süreyle sunulacağına öğrenci ve öğretmenin gereksinimleri ve/veya okulun genel yapısına göre karar verilmesi gerekmektedir (Kargın, 2004, s. 13). Her bir destek eğitim türünün kendine özgü avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır.

1.2.1. Destek eğitim odası/ Kaynak oda uygulaması

Kaynaştırma uygulamaları çerçevesinde sunulan destek eğitim hizmetlerinden bir diğeri destek eğitim odası/ kaynak oda uygulamasıdır. İzleyen kısımlarda yalnızca destek eğitim odası terimi kullanılmaktadır. Bazı durumlarda kaynaştırma uygulamasının sunulduğu özel gereksinimli öğrenci genel eğitim sınıfında aldığı eğitime ek olarak fazladan desteğe gereksinim duyabilmektedir. Bu koşullarda söz konusu öğrenciye devam ettiği sınıfın dışında kaynak oda ya da destek eğitim odası adı verilen bir ortamda gerekli konu ve derslerle ilgili destek sunulmaktadır. Ülkemizde özel gereksinimli öğrencilere yönelik sunulan tüm eğitim hizmetlerine ilişkin açıklamaların yer aldığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018, m. 4) kaynak oda/destek eğitim odasının “tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortam” olarak tanımlandığı görülmektedir.

Destek eğitim odasında gerçekleştirilen uygulamalar, öğrenci ya da öğrencilerin gereksinim duyduğu becerilerin bireysel olarak öğretimi için ya da öğrencinin devam ettiği sınıfta sunulan eğitime paralel ve onu tamamlayacak biçimde gerçekleştirilebilmektedir (Salend, 2008, s. 13). Kaynak oda eğitiminde kullanılan müfredatın genel eğitim müfredatıyla eşleşmesi, birbirini desteklemesi ve sınıf

öğretmeni ile destek eğitim sunan öğretmenin öğrencinin programını bütüncül biçimde planlamaları gerekmektedir (Idol, 2006, s. 78). Sınıf öğretmeni ve destek eğitimi sunan öğretmenin, kendi uzmanlık ve deneyimleri doğrultusunda hem genel eğitim sınıfı hem de destek eğitime ilişkin görüş alışverişinde bulunmaları ve sıkı iş birliği kurmaları başarılı bir destek eğitim odası uygulaması için önkoşuldur.

Destek eğitim odası uygulaması farklı yaklaşımlarla gerçekleştirilebilmektedir (Friend ve Bursuck, 2006, s. 64). Farklı yaş gruplarından ancak belli ders ya da konularda ek desteğe gereksinim duyan öğrencilere aynı zaman diliminde destek eğitim odasında bir arada eğitim verilebilmektedir. Bunun yanı sıra öğrenciler aynı yaş grubundan öğrencilerle destek eğitim odasında bir araya gelerek eğitim alabilmektedir. Ayrıca kaynaştırma uygulamasının sunulduğu özel gereksinimli öğrencinin destek eğitim odasında bireysel olarak eğitim alması da söz konusu olabilmektedir.

Destek eğitim odası uygulamasının kaynaştırma uygulamaları kapsamında sıkça kullanılıyor olmasına karşın, bazı öğrencilerin sınıftan ayrılarak eğitim alması nedeniyle birtakım olumsuz yönleri bulunmaktadır. Bu olumsuz yönler izleyen satırlarda olduğu gibi sıralanmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s. 49-50; Hesmondhalgh ve Breakey, 2001, s. 62-64). Destek eğitim odası uygulaması sınıf dışında sunulan bir destek eğitim hizmeti olduğu için yarı zamanlı da olsa özel gereksinimli öğrencinin tipik gelişen akranlarından ayrı zaman geçirmesi gerekmektedir. Ayrıca destek eğitim uygulamasını sunan öğretmen ve sınıf öğretmenin müfredat, eğitim materyalleri ya da kullanılan yöntemler gibi konularda uyumlu hareket etmesi için dikkatli bir planlama yapması gerekmektedir. Bunun yanı sıra, süreç içinde sınıf öğretmeni destek eğitim hizmeti uygulamasını kendi görevini hafifleten bir durum olarak görmeye başladığı için bu uygulamayı bir kaçış aracı olarak kullanılabilmektedir. Özel gereksinimli öğrenci açısından bakıldığında ise, öğrencinin destek eğitim odasındaki yakın ilgiyi genel eğitim ortamında da beklediği için sınıfa uyum sağlayamaması söz konusu olabilmektedir.

Ülkemizde destek eğitim odasında eğitim hizmetlerinin işleyişi Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018, m 25) aşağıdaki maddelerde olduğu gibi açıklanmıştır:

- Eğitim alacak öğrenciler, bu öğrencilere okutulacak dersler ile öğrencilerin alacağı haftalık ders saati BEP geliştirme biriminin kararı doğrultusunda

belirlenir. Bu planlama haftalık toplam ders saatinin %40'ını aşmayacak şekilde yapılır.

- Destek eğitim odasında görev alacak öğretmenlerin çalışma programları okul yönetimince yapılır.
- Destek eğitim alacak öğrenci sayısına göre okullarda birden fazla destek eğitim odası açılabilir.
- Destek eğitim odasında öğrencilerin eğitim performansları dikkate alınacak bire bir eğitim yapılır. Ancak, BEP geliştirme biriminin kararı doğrultusunda gerektiğinde eğitim performansı aynı seviyede olan öğrencilerle bire bir eğitimin yanında en fazla 3 öğrencinin bir arada eğitim alacağı grup eğitimi de yapılabilir.
- Destek eğitim BEP geliştirme biriminin planlaması doğrultusunda okulun ders saatleri içinde veya dışında ihtiyaç halinde hafta sonu da planlanabilir. Öğrenciye ders saatleri içinde eğitim verilecekse destek eğitim alması planlanan dersin saatinde o derse ilişkin eğitim verilir.
- Özel yetenekli öğrencilerin yetenek alanları doğrultusunda takip ettikleri dersler destek eğitim odasında zenginleştirme ve hızlandırma yoluyla farklılaştırılarak verilir. Bu programlar öğrencilerin devam ettikleri örgün eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programı ile bütünlük oluşturacak şekilde planlanır ve yürütülür.
- Destek eğitim odasında; öğrencilerin eğitim ihtiyaçları takip ettikleri eğitim programı ve öğrencilerin kayıtlı oldukları kademe esas alınarak özel eğitim öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, sınıf ve diğer alan öğretmenleri okul yönetiminin teklifi doğrultusunda il veya ilçe milli eğitim müdürlüklerince görevlendirilir.
- İlkokul ve ortaokullardaki destek eğitim odalarında özel yetenekli öğrencilere eğitim vermek üzere üst kademelerde görev yapan alan öğretmenleri de görevlendirilebilir.
- Okul müdürü ve müdür yardımcıları destek eğitim odalarında görevlendirilmez.

1.2.2. Sınıf içi yardım

Sınıf içi yardımda, kaynaştırma uygulamalarını daha etkili biçimde sunmak için sınıf içinde birden fazla öğretmen ya da uzmanın birlikte eğitim sunması amaçlanmaktadır. Sınıf içi yardım uygulamasının olumlu yönlerinden biri öğrenciyi sınıftaki diğer öğrencilerden ayırmadan müdahale sunabilme olanağını sağlamasıdır. Böylece, özel gereksinimli öğrencinin ayrıcalıklı olduğuna dair bir anlayışın gelişmesinin önüne geçilebilmektedir (Batu ve Kırcaali İftar, 2010, s. 51). Ayrıca destek eğitim hizmeti sunan uzmanın doğrudan özel gereksinimli öğrenciye müdahalede bulunması mümkün olmaktadır. Bununla birlikte, destek eğitim sunacak olan uzmanın sürekli olarak sınıfta bulunmasına gerek duyulmayabilir. Uzmanın sınıf içinde bulunacağı süre, sınıf ve okulun koşulları ve öğrencinin gereksinimleri göz önünde bulundurularak belirlenebilmektedir (Kargın, 2004, s. 12).

Sınıf içi yardım uygulamasını, özel eğitim öğretmeni, dil ve konuşma terapisti ya da özel gereksinimli öğrencinin gereksinimlerini karşılayabilecek olan başka bir uzman sunabilir (Batu ve Kırcaali İftar, 2010, s. 50). Sınıf içi yardım uygulamasında öğretmen ve destek eğitim hizmetini sunacak olan uzman, sahip oldukları bilgi ve becerilerle uyumlu olacak biçimde, sınıfta planlama, öğretim yapma, değerlendirme, notlandırma ve davranış kontrolü gibi sorumlulukları paylaşabilir (Salend, 2008, s. 160). İki öğretmen ya da uzman arasında paylaşılan sorumluluklar zaman içinde farklılaşabilir ya da değişen biçimlerde gerçekleştirilebilir. Örneğin; bir derste destek eğitim uzmanı tüm sınıfa sunulan öğretimin sorumluluğunu almışken sınıf öğretmeni özel gereksinimli öğrenciye sunulan müdahale ile ilgilenebilir. Başka bir derste ise uzmanlar söz konusu görevler için yer değiştirebilirler. Bunların haricinde, iki öğretmen ya da uzman, sınıftaki öğrencileri küçük gruplara ayırarak, ayrı biçimde öğretim de gerçekleştirebilirler. İşbirlikçi öğretim özel gereksinimli öğrencileri sınıf içi yardım yoluyla genel eğitim sınıflarında desteklemenin yaygın biçimde uygulanan biçimidir (Walther-Thomas vd., 2000, s. 184). İşbirlikçi öğretim uygulamasında sınıf öğretmenin müfredatla ilgili uzmanlığından, özel eğitim öğretmenin ise özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretim konusundaki uzmanlığından yararlanılmaktadır (Smith vd., 2004, s. 48).

1.2.3. Özel eğitim danışmanlığı

Kaynaştırma uygulamaları kapsamında sunulan destek özel eğitim hizmetlerinden biri olan özel eğitim danışmanlığı, öğretmenin özel gereksinimli öğrencinin bireysel gereksinimlerinin en iyi biçimde karşılanabileceği isabetli kararların alınması ve planlamanın yapılmasında eğitilmiş bir uzmandan yardım aldığı işbirliği süreci olarak tanımlanmaktadır (Kampwirth, 1999, s. 3; Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999, s. 4). Bir başka tanımda ise özel eğitim danışmanlığı bir uzmanın diğer bir uzmana üçüncü bir kişiyle ilgili meydana gelen sorunlara çözüm bulmada yardım ettiği gönüllü bir süreç olarak açıklanmaktadır (File ve Contos, 1992, s. 230; Friend ve Cook, 1996, s. 22; Hagermoser Sanetti ve Kratochwill, 2008, s. 95; Sheridan, Welch ve Orme, 1996, s. 342). Bu bağlamda özel eğitim danışmanlığı mevcut durumda öğretmenin karşılaştığı güçlüklerle baş etmesi ya da öğrencinin güçlü yönlerini desteklemesi için yardım sunulması yoluyla öğretmene ileride karşılaşılabilecek benzer durumlar için de bilgi ve beceri kazandırabilmektedir (Salend, 2008, s. 169). Özel eğitim danışmanlığı, dolaylı sunulan bir hizmet olmasıyla diğer destek eğitim hizmetlerinden ayrılmaktadır. Özel eğitim danışmanlığı sunan uzmanın çoğu zaman özel gereksinimli öğrenciyle doğrudan etkileşime girmemesi, bunun yerine özel gereksinimli öğrenciyle doğrudan çalışan uzmanlarla etkileşim içinde olması, bu uygulamayı dolaylı bir hizmet türü haline getirmektedir (Walther-Thomas vd., 2000, s. 81). Özel gereksinimli öğrencinin bulunduğu genel eğitim sınıflarında öğretmen; eğitimi planlama, öğretimi bireyselleştirme, değerlendirme ya da davranış kontrolü konularında yardıma gereksinim duyabilir ve bu durumda belli konularda uzmanlığı olan kişilerden destek alabilir (Walther-Thomas vd., 2000).

Özel eğitim danışmanından destek alınan konular davranış sorunlarıyla baş etme, BEP hazırlama, derslerde yaşanan güçlüklerle başa çıkma ya da değerlendirme olarak sayılabilir (Eğitim Reformu Girişimi, 2011, s. 12; Kargın, 2004, s. 12; Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999, s. 4). Yaşanan sorunlara göre özel eğitim danışmanı olarak yardım sunabilecek uzmanlar sınıf öğretmenleri, mentor öğretmenler, müfredat uzmanları, okul yöneticileri, psikologlar, özel eğitim öğretmenleri, okuma uzmanları, rehber öğretmenler, dil ve konuşma terapistleri, çift dilli eğitimciler, işitme ya da görme yetersizliği olan bireylerin öğretmenleri, yardımcı teknoloji uzmanları, geçiş uzmanları, iş ve uğraşı terapistleri, beden eğitimi öğretmenleri, fizyoterapistler, meslek/iş

eğitimcileri, iş değerlendirme uzmanları, oryantasyon uzmanları ve okul hemşireleri olarak sayılabilir (Walther-Thomas vd., 2000, s. 180).

Özel eğitim danışmanlığı da dahil olmak üzere her bir destek eğitim türünün kendine özgü bazı olumlu ve olumsuz yönleri bulunmaktadır. Hangi destek eğitim türünün tercih edileceği, koşullar içinde bu olumlu ve olumsuz yönler de düşünülerek kararlaştırılır. Özel eğitim danışmanlığı, diğer destek eğitim türlerine göre daha fazla avantaja sahip olması nedeniyle son yıllarda alanyazında en çok önerilen destek hizmet türü olarak öne çıkmaktadır. Özel eğitim danışmanlığının söz konusu olumlu yönleri izleyen satırlardaki gibi açıklanabilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s. 54). Özel eğitim danışmanlığının avantajlarından ilki, sınıf öğretmenlerinin kendilerine gerekli destek sağlandığında öğretimi özel gereksinimli öğrenciler için uygun şekilde bireyselleştirebileceği varsayımdır. Böylece sınıf öğretmeni sınıfındaki tüm öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun bireyselleştirmeyi yapacak ve özel gereksinimli öğrenciler yaşatlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında eğitim alabileceklerdir. İkinci avantaj ise özel eğitim danışmanlığı yoluyla sınıf öğretmenlerinin bilgi ve beceri düzeyinde kalıcı değişikliklerin gerçekleştirilebilmesi ve böylece daha fazla öğrenciye ulaşılabilmesidir. Bu durum tüm kaynakların daha verimli kullanılması anlamına gelmektedir. Özel eğitim danışmanlığına ilişkin bir diğer avantaj ise öğretmenin aldığı destek sayesinde risk altındaki öğrencileri için başvuru öncesi müdahale olanağına sahip olması ve böylece öğrencinin yanlış ve gereksiz şekilde etiketlenme olasılığını azaltmasıdır. Walther-Thomas vd. (2000, s. 15) bunlara ek olarak, danışmanlığın öğretmenlere bilgi ve beceri sağlamanın yanı sıra moral desteği sağladığını ve onları dinleyip anlayan ve kabul eden birilerinin olmasının onları iyi hissettirdiğini belirtmişlerdir. Alanyazında hizmet içi eğitimlerin etkili olabilmesi için sahip olması gereken bazı özelliklerden söz edilmektedir. Bu özellikler; eğitimlerin uzun olması, birden fazla oturumlar yoluyla sunulması, öğretmenin gelişimi için aktif öğrenmeleri kapsamaları ve öğretmenin ilgi ve gereksinimleriyle uyumlu olması olarak sıralanmaktadır (Johnson, 2012, s. 25). Özel eğitim danışmanlığının sözü edilen tüm avantajlarının yanında, bu koşulları sağlaması nedeniyle de öne çıkan bir uygulama olduğunu söylemek mümkün görünmektedir.

Özel eğitim danışmanlığı süreci, danışmanlığı sunacak olan uzman ya da yardıma gereksinim duyan öğretmenin talebiyle başlayabilir. Ne kadar sıklıkla ve süreyle gerçekleştirileceği, içinde bulunulan koşullar ve değiştirilmesi hedeflenen durumların

sayısı ya da yoğunluğuna göre belirlenir. Süreç, art arda gerçekleşen aşamalardan oluşur ve bu aşamalar, öğretmenin danışmanlığa gereksinimi kalmayana dek tekrarlanır. Danışmanlık sürecinin aşamaları alanyazında giriş, sorunun belirlenmesi, çözüm önerilerinin geliştirilmesi, çözüm önerilerinin uygulanması ve sonuçların değerlendirilmesi olarak sıralanmıştır (Dufrene vd., 2012, s. 164; Gorges, Elliott ve Kettler, 2004, s. 2; Kampwirth, 1999, s. 133; Kratochwill ve Bergan, 1990; Kampwirth, 1999, s. 133; Friend ve Bursuck, 2006, s. 86; Salend, 2008, s. 170). İzleyen kısımda bu aşamaların nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

1.2.3.1. Özel eğitim danışmanlığının aşamaları

Özel eğitim danışmanlığı sürecinin ilk aşaması giriş aşaması olarak adlandırılır. Giriş aşaması, danışman ve danışan için eğer önceden tanışmıyorlarsa tanışma aşamasıdır. Aynı aşamada, özel eğitim danışmanlığını sunacak olan uzman ve öğretmen çalışmadan beklentilerini birbirlerine açıklarlar. Danışma ve danışan önceden tanışıyorlarsa bu aşama, beklentilerin açıklandığı informal bir giriş niteliği taşıyabilir. Tanışma ve beklentilerin açıklanmasının ardından sonraki toplantıların planlaması da bu aşamada gerçekleştirilebilir.

Özel eğitim danışmanlığının ikinci aşaması sorunun belirlenmesi aşamasıdır. Sorunun belirlenmesi aşamasında çözülmesi istenen soruna ilişkin tüm veriler toplanarak analiz edilir (Friend ve Bursuck, 2006, s. 86). Öğretmen çözülmesi hedeflenen sorunla ilgili tüm bilgileri özel eğitim danışmanlığı toplantısında sunmak üzere toplar. Bu verilerin bir araya getirilmesiyle sorunun ne olduğuyla ilgili bir anlaşılmaya varılmaya çalışılır. Bu anlaşılmaya varabilmek için özel eğitim danışmanı “kim”, “ne” ve “nerede” gibi sorular sorarak sorunun netleşmesini destekleyebilir (Salend, 2008, s. 169). Bununla birlikte, öğretmenin özel eğitim danışmanından kendi sınıfıyla ilgili olarak yardım almak istediği birden fazla sorun olmaktadır. Tüm sorunları bir arada çözmek mümkün olmadığı için öğretmen ve uzmanın öncelikle odaklanılması gereken sorunun ne olduğuna karar vermeleri gerekir. Bu nedenle, “kim”, “ne” ve “nerede” sorularıyla sorunları incelemenin yanı sıra öğretmenin söz konusu birden fazla soruna ilişkin kayıt tutmasına gereksinim duyulur. Bu bağlamda, derinlemesine bilgi edinmek üzere kayıt tutma becerilerine sahip olmayan bir öğretmenin özel eğitim danışmanından destek alacağı konulardan ilki kayıt tutma olabilir. Kayıt tutma, hem öncelikli sorunun belirlenmesinde hem de daha sonra o sorunun çözülmesinde

kaydedilen gelişmeyi değerlendirmede gerekli olduğu için bir önkoşul olarak görülebilir.

Özel eğitim danışmanlığının ikinci basamağı belirlenmiş olan sorun için çözüm önerilerinin geliştirilmesidir. Özel eğitim danışmanı ve öğretmen sorunun nasıl çözülebileceğine ilişkin fikirlerini paylaşarak alternatif çözüm yolları geliştirirler. Burada önemli olan, danışmanın öğretmene hangi çözüm yolunu uygulayacağını söyleyen biri konumunda olmamasıdır. Nitekim kararlaştırılan çözüm yolu ya da yollarını uygulayacak olan kişi öğretmen olduğu için onun benimseyemeyeceği ya da uygulayamayacağı yolların belirlenmesi başarıya ulaşmayı engelleyecektir. Dolayısıyla, danışman ve öğretmenin sorunu derinlemesine inceleyerek beyin fırtınası yoluyla alternatif çözüm yollarını üretmesi gereklidir (Kampwirth, 1999, s. 134). Bu çözüm yollarının arasından öğretmen ve danışmanın birlikte üzerinde anlaştıkları yollarının nasıl uygulanacağına ilişkin planı, sorumlulukları ve zaman çizelgesini netleştirmelidir (Salend, 2008, s. 171).

Özel eğitim danışmanlığı sürecinin bir sonraki basamağını çözüm önerilerinin uygulanması aşaması oluşturmaktadır. Bu basamakta, öğretmen önceden kararlaştırılan çözüm yollarını uygulamaya başlar. Bu uygulama sürecinde özel eğitim danışmanı ile düzenli toplantılar devam eder. Böylece danışman uygulama sürecini yakından takip etme şansı bulur. Öğretmen de gereksinim duyduğunda danışmandan destek almaya devam eder. Uygulama aşamasında öğretmenin gerçekleştirmesi gereken en önemli adımlardan biri kayıt tutmaktır (Friend ve Bursuck, 2006, s. 86). Bunun nedeni, uygulanan çözüm yollarının sorunun çözümüne ilişkin bir ilerleme sağlayıp sağlamadığını anlamaktır. Öğretmenin sistematik olarak tuttuğu kayıtlar, uygulama öncesinde, uygulama sırasında ve uygulama sonrasındaki durumu net bir şekilde ortaya koymaya yarar.

Özel eğitim danışmanlığının son basamağında, gerçekleştirilen uygulamaların sonuçları değerlendirilir. Bunu yapmak için öğretmenin uygulama aşamasında tuttuğu kayıtların incelenmesi gerekir. Öğrencinin ilerlemesi doğrudan gözlem, müfredat temelli değerlendirme ve öğrencinin çalışma örneklerini inceleme gibi yollarla değerlendirilebilir (Salend, 2008, s. 171). Bu değerlendirmelere göre danışman ve öğretmen sorunun çözüldüğüne karar verip diğer sorunlara odaklanabilir ya da işe yarayacak yeni kararlar alma yoluna gidebilir. Anlatılan tüm bu basamaklar tüm

sorunlar için ayrı ayrı gerçekleştirilerek danışman ve öğretmenin süreci sonlandırmasına kadar tekrarlanır.

1.2.3.2. Özel eğitim danışmanının sahip olması gereken özellikler

Özel eğitim danışmanlığı sunacak olan uzmanların süreç boyunca dikkat etmeleri gerekenlerle ilgili öneriler alanyazında yer almaktadır. Kampwirth (1999, s. 88) danışmanın dikkat etmesi gereken unsurları iletişim, problem çözme ve plan geliştirme, uygulama ve değerlendirme olarak sıralamıştır. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin destek bulamadıklarında gerginlik yaşamaları neredeyse kaçınılmazdır. Bu noktada, özel eğitim danışmanlığı öğretmene yalnızca bilgi ve beceri kazandırmaz, yanı sıra dinlendiklerini ve kabul edildiklerini göstererek moral desteği de sağlar. Bu nedenle özel eğitim danışmanlığı sunan uzman, öğretmenle sağlıklı bir ilişki kurmaya gayret etmelidir. Danışman, göz kontağı kurarak ya da kafa sallayarak, özetleyerek ya da sorular sorarak aktif dinlediğini göstermelidir. Danışmanın empati sahibi olduğunu göstermesi öğretmenin kendini daha rahat hissetmesini ve ifade etmesini sağlayacaktır. Benzer biçimde danışmanın sorduğu soruların suçlayıcı ya da tehdit edici olmamasına dikkat etmesi, sağlıklı bir iletişim kurmak adına önemlidir. Danışmanın özel eğitim danışmanlığındaki görevi öğretmene yapılacakları söylemek değildir. Bunun yerine, öğretmenin benzer sorunlara gerçekçi, yaratıcı ve etkili çözümler bulması için kolaylaştırıcı rolü üstlenilmelidir. Böylece öğretmen sonraki süreçte karşılaşacağı sorunlara çözüm bulma konusunda bağımsızlık kazanabilecektir. Ayrıca danışmanın problem tanımlama, problemin nedenlerini belirleme, verilerin değerlendirilmesi, plan geliştirme ve izleme gibi konularda beceri sahibi olması gerekmektedir.

Özel eğitim danışmanlığı süreci özetlenirken danışmanın izlemesi gereken adımlar ve uyulması gereken bazı öneriler sıralanmıştır (Dettmer, Dyck ve Thurston, 1996, akt. Kampwirth, 1999, s. 14; O'Hanlon, 2003, s. 63). Söz konusu öneriler izleyen satırlarda yer almaktadır:

- Danışmanlığı sunacak olan uzman, öğretmenin kendisini rahat hissetmesini sağlayacak iletişim stratejilerini uygulamalıdır.
- Danışman öğretmene ne yapacağını söyleyen bir görev üstlenmemelidir. İşbirliği içinde çalışılacağı, kararların ortak biçimde alınacağı ve öğretmenin de uzmanlığından yararlanılacağı mesajı öğretmene verilmelidir.

- Danışman çözüm odaklı olmalıdır. Yoğun çalışma temposu içindeki kısa zamanları verimli değerlendirebilmek için danışman gerekli bilgileri toplayıp birleştirmeli ve öğretmeni çözüm önerileri geliştirmesi için yönlendirmelidir.
- Danışmanın duruma dışarıdan bakması öğretmenin bakış açısıyla görememesine neden olabilir. Bu yüzden uygun durumlarda sınıfta ve okulda gözlemler yapması yararlı olacaktır.
- Danışmanlık süreci tek toplantıda tamamlanamaz. Danışman ve öğretmen buluşmalarının devam edeceğini kabul ederek planlarını buna göre yapmalıdır.
- Danışman, öğretmenin sorumluluklarının ve bu sorumlulukların getirdiği yüklerin farkında olup onların yaşadığı strese karşı duyarlı olmalıdır.

1.2.3.3. Özel eğitim danışmanlığına ilişkin yapılan araştırmalar

Uluslararası alanyazın incelendiğinde özel eğitim danışmanlığına ilişkin çalışmaların başlangıcının oldukça eski yıllara dayandığı ve pek çok araştırmanın gerçekleştirilmiş olduğu görülmekle birlikte danışmanlık uygulamalarının etkililiğini konu edinen araştırmalarda danışmanlığın dörtte üç oranında olumlu sonuçlar yarattığı görülmektedir (Sheridan, Welch ve Orme, 1996, s. 352). Yapılan çalışmalar, özel eğitim danışmanlığının katkılarının çok sayıda araştırma tarafından desteklenen, yerleşmiş bir uygulama olduğunu göstermektedir (Wilkinson, 2003, s. 104). Buna karşın Türkiye’de özel eğitim danışmanlığı uygulamasına ilişkin çok az sayıda araştırmaya ulaşılabildiği görülmektedir. Bu kapsamda izleyen kısımda özel eğitim danışmanlığı uygulamalarına ilişkin araştırmalar önce yurtdışındaki çalışmalar ve ardından Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar başlıklarıyla kronolojik olarak özetlenecektir.

1.2.3.3.1. Yurtdışında özel eğitim danışmanlığına ilişkin yapılan araştırmalar

Özel eğitim danışmanlığı uygulamalarına ilişkin yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, ulaşılan çalışmaların amaçlarına göre özel eğitim danışmanı yetiştirmeye yönelik düzenlenen eğitimlerin incelendiği, özel eğitim danışmanlığına yönelik tutum ve görüşlerin incelendiği ve özel eğitim danışmanlığının öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki katkılarının incelendiği araştırmalar olarak sınıflandırılabilir. Bazı araştırmalar ise bu amaçların birden fazlasını konu edinmiştir. İzleyen kısımda söz konusu araştırmalardan bazıları, belirtilen sınıflandırmaya göre özetlenecektir. Ayrıca bu araştırmada özel eğitim danışmanlığı uygulaması bir okul öncesi öğretmenine yönelik sunulduğu için alanyazında ulaşılan çalışmalar

özetlenirken, okul öncesi eğitim kurumlarında sunulan danışmanlık uygulamalarını konu alan araştırmalar ayrı bir başlık altında ele alınacaktır.

Özel eğitim danışmanı yetiştirmeye yönelik düzenlenen eğitimlerin incelendiği araştırmalar

Özel eğitim danışmanlığına ilişkin araştırmalardan biri Gersten vd. (1990) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışma, başarı düzeyi düşük öğrencilere onları genel eğitim sınıfından çıkarmadan bilimsel dayanaklı uygulamalar sunmayı sağlamak için danışmanlık modelini benimsemiş bir bölgede yer alan ve düşük gelirli ailelerin çocuklarının devam ettiği dört okulda gerçekleştirilmiştir. Çalışmada görev alan danışmanların her biri bir okuldaki 8-12 öğretmene okul gelişimi programının günlük uygulama ayrıntıları konusunda yardım sunmuştur. Bu danışmanlar her dersin performansını izlemeye ve öğretmenlerin öğrencilerin okuma gruplarında yerleştirilmesi ve yerinin değiştirilmesiyle ilgili alınacak kararlar konusunda yardım etmede görev almışlardır. Ayrıca iyileştirme etkinlikleriyle ilgili danışmanlık da danışmanların sorumlulukları arasında yer almıştır. Danışmanlar iki tür eğitime tabi tutulmuştur. Danışmanların altısı standart bir hizmet içi eğitim alırken, ikisi kendilerine süpervizörlük sunan daha deneyimli özel eğitim danışmanlarının bulunduğu daha yoğun bir eğitim sürecinden geçmiştir. Araştırmanın amacı, yoğun eğitimin etkisinin ölçülmesi ve yoğun eğitim alan danışmanların performanslarının standart hizmet içi eğitim almış olan danışmanların performansından farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi olarak ifade edilmiştir. Bu amaçla, öğretmenlerin öğrencilerle ilgili öğretimsel sorunlara ilişkin sundukları yardımda hangi alanlarda başarılı olduklarını öğrenmek için danışmanlar 5-9 okul günü gözlemlemiştir. Ayrıca iki farklı türde eğitime tabi tutulan danışmanların performansları arasında bir farklılık olup olmadığı konusunda bilgi edinmek amacıyla 70 sınıf öğretmeniyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın temel bulgusu yoğun eğitim alan danışmanların performans düzeyi düşük olan öğrencileri desteklemede sınıf öğretmenlerini yönlendirme ve onlara yardım etme becerilerini artırdığını göstermiştir. Sınıf öğretmenleri yoğun eğitim alan danışmanları özellikle performans düzeyi düşük olan öğrencilerle çalışmada öneriler verme konusunda daha yararlı bulmuşlardır. Çalışmanın sonuçları danışmanlık konusunda yeterince eğitim almayan öğretmenlerin özellikle spesifik öneriler sunmaktan kaçınarak genel geribildirimler sunmayı tercih ettiklerini göstermiştir.

Kratochwill vd. (1991) danışmanlığa ilişkin araştırmalarını üç bölümden oluşan bir eğitim projesinde tamamlamıştır. Toplamda 15 danışman eğitim programına dahil edilmiştir. Bu eğitim yoluyla katılımcıların danışmanlık becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Yapılan deneylerin ilkinde beş danışman, bir kitapçık, modelleri içeren videolar, davranışsal prova ve performans geri bildirimlerinden oluşan bir eğitime tabi tutulmuştur. Eğitimin ardından, tüm danışman katılımcılar davranışsal/duygusal güçlükleri olan öğrencilerin öğretmenleriyle gerçek vakaları tamamlamıştır. İkinci deneyde ise kişilerarası beceriler ve giriş/sistem konularındaki okumalar ve atölye çalışmaları eğitime dahil edilmiştir. Üçüncü deneyde bu uygulamalara ek olarak danışmanlar mentör eğitimi de almıştır. Üç deneyin de sonuçları, eğitim paketinin tüm versiyonlarının danışman adaylarına danışmanlık becerilerinin öğretilmesinde etkili olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, çalışmanın çocuklara ilişkin etkileriyle ilgili sonuç verileri bildirilmemiştir.

Sheridan (1992) gerçekleştirdiği araştırmada amaçları izleyen satırlarda olduğu gibi açıklamıştır. Bunlar, okul psikolojisi alanında lisansüstü düzeyde eğitim alan beş öğrenciyi kişilerarası beceriler ve ilişki değişkenleri de dahil olmak üzere davranışsal danışma ilkeleri ve süreçleri konusunda eğitmek, yeni öğrenilen danışma becerilerini doğal okul ortamlarına genellemek, danışmanın katılımcı çocuklara ilişkin sonuçlar üzerindeki etkililiğini değerlendirmek, danışmanın kabul edilebilirliğini öğretmenlerin derecelendirmelerine göre değerlendirmek ve danışman adaylarının eğitimi programına ilişkin algılarını incelemektir. Araştırmanın bulgularına göre davranışsal danışmanlık hizmetleri beş çocuktan dördündeki davranışsal ve akademik güçlükleri iyileştirmede etkili olmuştur. Ayrıca katılımcı öğretmenler aldıkları danışmanlık hizmetini, çocukta yarattığı değişiklikten bağımsız olarak çok kullanışlı bulmuşlardır. Eğitim programının etkililiğini araştırmak için izleme verisi de alınmıştır. Bunun için projenin tamamlanmasından yaklaşık bir yıl sonra, eğitimi tamamlayan ve okul psikoloğu olarak çalışmakta olan iki kişiyle görüşülmüştür. Her ikisi de düzenli olarak danışmanlık uygulamalarını okul uygulamalarında sunduğunu, eğitimde öğrenilen becerilerin gerçek uygulamalarına genellendiğini ve öğretmenlerle genel etkileşimlerini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Özel eğitim danışmanı yetiştirmeye yönelik düzenlenen eğitimlerin incelendiği araştırmalar gözden geçirildiğinde, özel eğitim danışmanı adaylarının rehber, videolar, prova, geri bildirim, atölyeler, mentörlük yoluyla davranışsal danışmanlık konusunda

yetiştirildikleri görülmektedir. Bu süreçlerin özel eğitim danışmanlarına gerekli becerilerin kazandırılmasında etkili olduğu; özellikle danışman adaylarının daha deneyimli danışmanlar tarafından yönlendirildikleri durumda öğretmenleri daha isabetli biçimde yönlendirebildikleri görülmüştür.

Özel eğitim danışmanlığına yönelik tutum ve görüşlerin incelendiği araştırmalar

Idol-Maestas ve Ritter (1985) öğretmen eğitimcilerinin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin özel eğitim danışmanlarının göreve nasıl hazırlanması gerektiğiyle ilgili neler düşündüğünün anlaşılması için bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın katılımcıları Illionis Üniversitesi'nde Kaynak Oda Uzmanı/Özel Eğitim Danışmanlığı programından mezun olan bireyler olmuştur. Bu kapsamda, 27 mezunla telefon aracılığıyla görüşülmüş, bu katılımcıların 24'ü ayrıca posta yoluyla gönderilen bir anketi doldurmuştur. Telefon görüşmelerinde katılımcılara programda öğretilen belli beceri alanlarını puanlamaları ve danışmanlık yaparken yararlandıkları kişilik özelliklerini tanımlamaları istenmiştir. Görüşmelerin ardından gönderilen anketlerdeki sorular ise üç temel kategoride hazırlanmıştır. Buna göre, sorular katılımcıların özgeçmişi, mezunların almış oldukları danışmanlık eğitimi/hazırlıkları ve şu anki öğretmenlik pozisyonlarındaki danışmanlık uygulamalarının analizine yönelik sunulmuştur. Katılımcıların çoğu danışmanlığa ilişkin aldıkları eğitim sırasında kendilerini rahat hissettiklerini ifade etmiştir. Bu eğitim sürecinde uygulama deneyimi ve sınıf tartışmalarının danışmanlık yapmayı öğrenmede en yararlı bölümler olduğu belirtilmiştir. Tüm katılımcılar danışmanlık hazırlık programının niteliğini ortalama ya da üst düzey olarak değerlendirmiştir. Katılımcıların %59'u mezuniyetten sonra danışmanlığın sorumluluklarından biri olduğunu ifade etmiş, %80'i ise danışmanlığa karşı bir dirençle karşılaştıklarını ifade etmiştir. Ayrıca tüm mezunların kendilerini danışmanlık sürecini kolaylaştıran 34 beceride yüksek seviyede yeterliğe sahip olarak tanımladıkları görülmüştür.

Pedron ve Evans (1990) özel eğitim danışmanlığına ilişkin yaptıkları araştırmada, bir çok sınıf öğretmenin yeni ve farklı bir uygulama olan özel eğitim danışmanlığına ilişkin olumsuz ve dirençli bir tutum sergilediklerine ilişkin bulguları olan çalışmalardan yola çıkmışlardır. Kaygılara Dayalı Benimseme Modeli'nde (The Concerns Based Adoption Model – CBAM) herhangi bir yenilik söz konusu olduğunda o yeniliğe maruz kalanlar için yedi gelişimsel Kaygı Düzeyi belirlenmiştir. Bunlar (0)

farkındalık, (1) bilgi niteliğinde, (2) kişisel, (3) yönetim, (4) sonuç, (5) işbirliği ve (6) yeniden odaklanma olarak sıralanmıştır. Bu araştırmada genel eğitim sınıflarındaki öğretmenlerin sahip oldukları kaygı düzeyine uygun eğitim almalarının, özel eğitim danışmanlığı konusundaki kaygılarını azaltacağı, sahip oldukları kaygı düzeyinden farklı bir düzeye uygun eğitim almalarının ise kaygılarını artıracak yönündeki hipotez test edilmiştir. Araştırmada katılımcıların kaygı düzeylerinin belirlenmesi için, katılımcıların her düzeyde hangi şiddette kaygı duyduğunu ölçen Kaygı Düzeyi Anketi (The Stages of Concern Questionnaire) uygulanmıştır. Araştırmanın katılımcıları Kaliforniya'daki üniversitelerde kaynaştırma derslerine kayıtlı olan 184 öğretmen ya da öğretmen adayları olmuştur. Çalışmada 3x2 deneysel desen kullanılmıştır. CBAM teorisi müdahale programının (eğitim, çalıştaylar, hizmet içi uygulama ve dersler vb.) bireyin kaygılarına uygun olarak düzenlenmesinin o kaygıları azaltacağını, bireyin kaygılarına uygun olarak düzenlenmemesinin ise o kaygıların şiddetini artıracak olduğunu öne sürmektedir. Ancak bu araştırmanın sonuçları bu öngörüyle çelişen sonuçlar vermiştir. Buna göre katılımcıların kaygılarının şiddeti, müdahalenin kendi kaygılarına uygun düzenlenip düzenlenmemesiyle ilişkisiz olarak azalmıştır. Ayrıca beklenmeyen ancak istenen bazı sonuçlar da elde edilmiştir. Bilgi düzeyinde ve kişisel düzeyde kaygıların şiddeti azalmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğretmenlere sunulan müdahale programında söz konusu yenilikle ilgili olarak günü yapılandırma, programlama, öğretimsel stratejiler ve iletişim becerileri gibi örgütsel detaylara odaklanmanın en etkili ve verimli uygulamaları sağladığını göstermiştir.

Bir önceki paragrafta özetlenen araştırmayla benzer biçimde Perez ve Pedron (1990) genel eğitim sınıflarındaki öğretmenlerin özel eğitim danışmanlığına yönelik olumsuz ve dirençli bir tutum sergiledikleri ve özel eğitim uzmanlarının özel gereksinimli bireylere doğrudan öğretim yapmaya kıyasla danışmanlık becerilerinde daha az yeterli hissettiklerine yönelik araştırma bulgularından yola çıkmıştır. Bu bağlamda çalışmada özel eğitim danışmanlığına yönelik kaygıların düzeyini belirleme ve bu kaygıları ortadan kaldırmak için uygulanabilecek etkili yöntemleri araştırmanın önemli olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Ekim 1988'de gerçekleştirilen bir özel eğitim kongresine katılan genel ve özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler, idareciler ve destek eğitim personeli oluşturmuştur. Çalışmada, 118 katılımcıya Kaygı Düzeyi Anketi (The Stages of Concern Questionnaire) uygulanmıştır. Anket sonuçları, katılımcıların kaygılarının 0 (farkındalık), 1 (bilgi düzeyi) ve 2

(kişisel) düzeyinde en yüksek, 4,5 ve 6'da (sonuç, işbirliği, odaklanma) en düşük düzeyde toplandığı görülmüştür. Araştırmadan ortaya çıkan temel sonuçlar izleyen satırlarda olduğu gibi özetlenmiştir. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin bilgi düzeyi ve kişisel düzeyde kaygılarının olduğu ortaya çıkmıştır. Genel eğitim ortamlarında çalışan öğretmenlerin ise bilgi düzeyi ve kişisel düzeye ek olarak yönetim düzeyinde de yoğun kaygılarının olduğu görülmüştür. Yeniden odaklanma düzeyinde kaygıları olan katılımcıların olmasının Özel Eğitim Danışmanlığı Modeli'ne karşı potansiyel bir direnç işareti olabileceği düşünülmüştür. Son olarak, genel eğitim ortamlarında çalışan eğitimcilerin kaygılarının özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin kaygılarından daha yoğun olduğu ortaya çıkmıştır.

Özel eğitim danışmanlığına ilişkin araştırmalardan bir diğerinde çalışmaya katılan öğretmenler sınıflarındaki öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için sunulan iki farklı türde danışmanlık uygulamasından birini almışlardır (Schulte vd., 1993). Bu modellerden birinde öğretmenlerin haftalık olarak aldıkları danışmanlığın yanı sıra öğrenciye kısıtlı bir zaman diliminde doğrudan eğitim desteği de sunulmuştur. Diğer modelde ise özel gereksinimli öğrenci için öğretimsel ve yönetsel stratejileri içeren danışmanlık alınmış ama öğrenciye fazladan eğitim desteği sunulmamıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin herhangi bir modeli diğerine göre daha çok tercih edip etmediği, öğretmenlerin sorunun şiddeti hakkındaki algılarının özel eğitim danışmanlığı hizmetinde değişiklik yaratıp yaratmadığı, farklı danışmanlık modellerinin öğretmenlerin algıları üzerinde farklı etkiler yaratıp yaratmadığı ve öğretmenlerin özel eğitim danışmanlığı uygulamasının olumlu ya da olumsuz yönlerini nasıl gördüklerine ilişkin sorular yanıtlanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda 11 ilkokuldan öğrenme güçlüğü bulunan 29 öğrenci, 14 öğretmen için danışmanlık tek başına, 27 öğrenci ve 21 öğretmen için ise birebir eğitime ek olarak özel eğitim danışmanlığı sunulmuştur. Öğretmenler danışmanlığa ilişkin tutum ve tercihlerinin değerlendirilmesi için Likert tipi iki ölçek doldurmuşlardır. Ayrıca öğretmenlerle açık uçlu sorulardan oluşan görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin tüm problem çözme aşamalarında genel eğitim öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni arasındaki işbirliğini içeren danışmanlığı tercih ettiklerini göstermiştir. Ayrıca öğretmenler öğrencileri yönlendirme yerine danışmanlık almayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulguların yanı sıra birebir eğitim desteğiyle birlikte danışmanlık alan öğretmenlerin öğrencilerin sorunlarını daha ağır olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Kaiser, Rosenfield ve Gravois (2009) gerçekleştirdikleri bir araştırmada, bir danışmanlık uygulaması bağlamında öğretmenlerin algıları ve uygulamalarını ayrıntılı biçimde açıklamayı hedeflemişlerdir. Bu bağlamda, öğretmenlerin danışmanlık uygulamasından memnuniyet düzeylerini, danışmanlık sürecine katılmanın bir sonucu olarak öğrenilen beceri ve stratejilere ilişkin algıları ve bu ikisi arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretmenlerin kendi memnuniyet durumlarını belirlemek ve memnuniyet ile öğretmenlerin danışmanlık uygulamasının sonuçlarına ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi araştırmak için öğretmenlere sorular yöneltilmiştir. Özellikle danışmanlığın öğretmenlerin güveni üzerindeki etkisi, stratejilerin diğer öğrencilerle ve gelecekte kullanılması gibi konulardaki etkilerine ilişkin algıları incelenmiştir. Çalışmada, yalnızca öğretmenlerin danışmanlık deneyimlerine ilişkin algılarına odaklanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin çoğunluğu sunulan danışmanlık uygulamasından memnun olduğunu bildirmiş, uygulamanın etkili bir süreç olduğunu ve gelecekte benzer sorunları ele almak konusunda kendine daha fazla güvendiğini belirtmiştir. Ek olarak, bu çalışma öğretmenlerin problem çözme becerilerinin geliştiğini ve danışmanlığın sonucu olarak özel eğitim ve davranış stratejilerini öğrendiklerini düşündüklerini ortaya koymuştur.

Özel eğitim danışmanlığına ilişkin diğer bir araştırmada, özel eğitim danışmanı ile işbirlikli problem çözme ilişkisine giren öğretmenlerin deneyim ve algıları nitel araştırma yöntemleri kullanılarak incelenmiştir (Thomson, 2013). Bu bağlamda üç araştırma sorusunun yanıtı aranmıştır. Buna göre; öğretmenlerin bir dolaylı hizmet modeliyle çalışmaya ilişkin algıları, bir danışmanla işbirliği yapmanın öğretmenler açısından sonuçları ve başarılı sonuçlara ulaşılmasının kolaylaştırılmasında ya da engellenmesinde rol oynayan etkenlerin neler olduğu incelenmiştir. Araştırmada altı özel eğitim danışmanının birlikte çalıştığı 14 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin sonucunda, bazı öğretmenlerin uygulamanın başlangıcında nasıl bir uygulama yapılacağını bilmedikleri, süreci iş birliği ve takım çalışması olarak tanımladıkları ve çoğu öğretmenin süreçten yüksek düzeyde memnun oldukları görülmüştür. Yanı sıra öğretmenlerin kendi başlarına uygulamaya yetecek düzeyde beceri sahibi olmadığı programları danışman yardımıyla uygulayabildikleri ve danışman yardımı sonlandığında uygulamaya devam edebilecek yeterlikte hissettikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca katılımcılar uygulamanın bir takım çalışması olmasının, danışmanlar ve öğretmenler arasındaki uyumlu ilişkinin ve danışmanların gerçekçi ancak yenilikçi

fikirler sunmasının uygulamayı başarıya ulaştırmada rolünün olduğunu düşündüklerini bildirmişlerdir.

Özel eğitim danışmanlığına yönelik tutum ve görüşlerin incelendiği araştırmalar gözden geçirildiğinde, danışmanlık hizmeti sunulan öğretmenlerin genel olarak bu hizmetten memnun oldukları, özel gereksinimli öğrencilerle çalışma konusunda bilgi ve becerileri kazanarak kendilerini daha rahat ve yeterli hissettikleri ve kaygılarının azaldığı görülmektedir.

Özel eğitim danışmanlığının öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki katkılarının incelendiği araştırmalar

McKenzie ve arkadaşlarının çalışması (1970), Vermont'ta engeli olan öğrencilerin %80'inin destek eğitim hizmeti alamadan genel eğitim sınıflarında eğitim aldığından yola çıkarak, Vermont Üniversitesi tarafından hazırlanan bir programın üniversite yakınlarındaki beş okul bölgesinde uygulanmasını konu edinmiştir. Bu program kapsamında ilköğretim öğretmenleri davranış değiştirme yöntemleri ve bu yöntemlerin engeli olan çocuklarda uygulanması konusunda eğitim almıştır. İki yıllık eğitim sonunda bu öğretmenler kendi okul bölgelerinde özel eğitim danışmanı ve eğitimci olarak görev almaya başlamıştır. Çalışmada, söz konusu eğitim sonucunda gerçekleştirilen danışmanlık sürecinde gerçekleştirilen 47 başarılı davranış değiştirme uygulamasından üçü vaka çalışması olarak raporlanmıştır. İlk çalışmada, sınıf öğretmeni özel eğitim danışmanına sınıfındaki 11 yaşındaki bir öğrencinin 45 dakikalık ders boyunca izin verilmeden konuşarak ve ayakta gezinerek öğretimi kesintiye uğrattığını iletmiştir. Danışmanın yönlendirmesiyle, öğretmen öğrencinin söz konusu davranış problemlerini görmezden gelerek izin alarak konuşma ve ayağa kalkma davranışlarını pekiştirmeye başlamıştır. Öğrencinin istenmeyen davranışlarının 7. güne kadar azaldığını ve 7. günden dönem sonuna kadar 0 düzeyinde kaldığı görülmüştür. İkinci çalışmada ise öğretmen toplama becerilerinde çok yavaş olduğu için davranış sorunları geliştirmesinden endişelendiği yedi yaşındaki bir öğrencisi için özel eğitim danışmanına başvurmuştur. Öğretmen her gün öğrencilere sunduğu toplama çalışma kağıdındaki soruları belli bir zaman dilimi içinde tamamlamalarını istemiştir. Hedef öğrenci için söz konusu sürede doğru yanıtlanan toplama işlemlerinin sayısını gösteren bir sütun grafiğini öğrenciye vermiş ve grafiği boyamasına izin vermiştir. Ancak bunu performans bir önceki günle aynı ya da bir önceki güne göre yükselmişse yapmıştır. Söz

konusu uygulama sürecinde öğrencinin doğru yanıt ortalaması 24'ten 42'ye yükselmiştir. Üçüncü çalışmada altı yaşındaki bir öğrencinin kendisine verilen çalışma kağıtlarını tamamlamaması bir sorun olarak ele alınmıştır. Sınıf içinde tüm öğrencilerin bağımsız olarak sıralarında oturarak çalıştıkları süre boyunca izinsiz ayağa kalkma davranışları görmezden gelinerek çalışma davranışları ara ara sözel olarak pekiştirilmiştir. Bu uygulamayla öğrencinin tamamladığı çalışma kağıdı sayısı ortalama %59'dan %100'e yükselmiştir.

Araştırmaların bir diğerinde (Miller ve Sebatino, 1978) öğrenme güçlüğü ve davranış bozukluğu olan öğrencilere yönelik olarak özel eğitim danışmanlığı ve kaynak oda uygulamaları gerçekleştirilmiş ve bu iki yöntemin öğretmen davranışları ve öğrenci başarısı üzerindeki etkililiği karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda hem özel eğitim danışmanlığı hem de kaynak oda eğitimi alan öğrencilerde akademik başarının, hiç bir destek hizmet almayan gruptaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüş ancak özel eğitim danışmanlığı ve kaynak oda grubunun akademik başarı yönünden farklılaşmadığı görülmüştür. Bununla birlikte ödüllendirme, teşvik etme gibi bazı öğretmen davranışlarının özel eğitim danışmanlığı hizmeti alan öğretmenler için daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Özel eğitim danışmanlığına ilişkin yapılan diğer bir araştırmada (Knight vd., 1981) Vermont'taki ilkokullarda 1975-1980 yılları arasında kayıtlı öğrenciler katılımcı olarak yer almıştır. Çalışmaya dahil edilen altı okuldan üçü son beş yıl içinde özel eğitim danışmanlığı hizmeti alan okullar (hizmet alan okul) arasından, diğer 33'ü ise çalışmanın gerçekleştiği yıl içinde özel eğitim danışmanlığı hizmeti almaya başlamış okullar (hizmet almayan okul) arasından seçkisiz olarak belirlenmiştir. Bu okullardan çalışmaya katılan tüm öğrenciler başlangıçta Stanford Başarı Testi'nden %12'lik başarı düzeyinden daha düşük performans sergilemiştir. 140 öğrencinin 70'i hizmet alan diğer 70'i ise hizmet almayan okullara devam etmiştir. Katılan öğrencilerin yaş ortalaması dokuzdur. Hizmet alan okullara sunulan özel eğitim danışmanlığı hizmeti kapsamında öğretmenler yerinde ders, çalıştaylar ve danışmanlık yoluyla ölçme, davranış analizi ve öğretimsel tasarım konularında temel ilkeleri öğrenmişlerdir. Hizmet alan ve almayan okulları karşılaştırmak için doğrudan gözlem, okul dokümanları ve görüşmelerden yararlanılmıştır. Bu karşılaştırma hizmet alan ve almayan okullar arasında önemli farklılıkların olduğunu göstermiştir. Bu farklılıklar yönlendirme, ölçme, müfredat, öğretim ve öğrenme ile değerlendirme başlıklarına göre sınıflandırılmıştır. Ayrıca

öğrencilerin performansına ilişkin değişkenler incelendiğinde, uygulama başlamadan önceki Stanford Başarı Testi'nde alınan puanlarda iki grup arasında farklılık yokken uygulama başladıktan sonra gerçekleştirilen testte iki grup arasındaki farkın anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Çalışmanın, öğrenme ve öğretme ilkelerine odaklanan hizmet içi öğretmen eğitimi ve sınıf içi danışmanlığın birlikte sunulmasının engeli olan çocukların başarı düzeyleri üzerinde önemli katkılar sunduğu ve özel eğitim danışmanlığının katkılarına odaklanan diğer araştırmaların sonuçlarını desteklediği sonucuna varılmıştır.

Yocom ve Staebler (1996) tarafından yapılan bir çalışmada, danışmanlığın özel eğitime yönlendirmenin doğruluğu üzerinde zaman içinde oluşturduğu etkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Özel eğitim danışmanlığı, genel eğitim ortamlarında öğretmenlerin öğrencileri özel eğitime uygunluk için değerlendirilmesine yönelik yönlendirmesi öncesinde sunulan bir uygulama olarak çalışmaya dahil edilmiştir. Bu modeli uygulayan 17 okulda dört yıl boyunca yönlendirmelerin ve doğrulanan yönlendirmelerin sayısı incelenmiştir. Yönlendirmenin doğruluğuna, özel eğitime uygunluğu onaylanan öğrencilerin sayısının özel eğitime uygunluk konusunda değerlendirilen öğrencilerin sayısına bölünmesiyle karar verilmiştir. Araştırmanın bulguları tanılama öncesi bir stratejisi olarak özel eğitim danışmanlığının kullanılmasıyla birlikte, özellikle uygulamanın dördüncü yılından itibaren yönlendirmelerin doğruluğunda anlamlı düzeyde bir artışın oluştuğunu göstermiştir.

Wilkinson (1997) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, davranış sorunu olan çocuklara müdahale yöntemi olarak okul temelli davranışsal danışmanlığın etkililiği incelenmiştir. Bu amaçla, sınıfta klinik olarak anlamlı davranış sorunları sergilediği tespit edilen üç öğrencinin öğretmenine davranış danışmanlığı sunulmuştur. Danışmanın etkililiğinin analiz edilmesi için araştırma modeli olarak A-B deseni uygulanarak bir izleme aşaması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, doğrudan gözlem ve davranışsal kontrol listesi verileri, davranış sorunlarında uygulama evresinde başlama evresine kıyasla önemli düzeyde bir düşüş olduğunu göstermiştir. Öğretmenler danışmanlık hizmetinden memnuniyet duyduklarını belirtmiş ve müdahale planını öğrenciler için uygun ve kabul edilebilir bulmuşlardır. Sonuçların, önemli davranış problemleri olan çocuklara müdahale yöntemi olarak okul temelli davranışsal danışmanlığın etkililiğini gösteren diğer araştırmaları desteklediği belirtilmiştir.

MacLeod vd. (2001) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, okul temelli davranışsal danışma sürecinin etkililiği araştırılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını okul psikologları ile okul temelli danışmanlık sürecinde gönüllü olarak yer almayı kabul eden 80 öğretmen oluşturmuştur. Danışmanlığın etkililiği son 12 ay içinde danışmanlık uygulaması alan öğretmenler tarafından doldurulan, danışman becerileri, nitelik göstergeleri ve sonuç göstergelerine ilişkin veri toplama araçları yoluyla incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, danışmanlar öğretmenler tarafından kişiler arası, problem çözme, danışmanlık ve etik beceriler açısından yüksek düzeyde etkili olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin üçte ikisi hedef öğrencilerin daha iyi performans sergilediğini ve danışmanlığın hedeflerinin karşılandığını belirtmiştir. Ayrıca danışmanlık becerileri, danışmanlık niteliği ve vakalardaki sonuçlar arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Özel eğitim danışmanlığına ilişkin yapılan araştırmalardan bir diğeri Huang (2004) tarafından ve Kaohsiung şehrindeki özel eğitim danışmanlığı sisteminin gelişimini ve işleyiş sürecini analiz etme amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya iki farklı ilkokuldan üç öğrenci katılmış ve araştırma yöntemi olarak vaka çalışması belirlenmiştir. Uygulamalar beş evrede gerçekleştirilmiştir. İlk evrede işbirliğine dayalı ilişkiler kurulmuş, ikinci evrede öğrencilerin davranış sorunları belirlenmiş ve üçüncü evrede öğretim stratejileri sunularak öğretmenlerle öğretim stratejileri hakkında görüş alışverişinde bulunulmuştur. Uygulamanın dördüncü evresinde öğrenciler gözlemlenmiş ve son evrede etkiler değerlendirilmiştir. Danışmanlığın her bir öğrencinin bireysel gereksinimlerine göre sunulduğu belirtilmiştir. Uygulamanın sonuçlarına göre izleyen satırlardaki bulgulara ulaşılmıştır. Danışmanlık sürecinin işleyiş süreci, tüm tarafların işbirliğine dayalıdır, özel eğitim danışmanı öğretmenin gereksinimlerine anlayışla yaklaşmalıdır. Danışmanlık sürecinde özel eğitim danışmanının kimliği konusunda karmaşa, iki tarafın farklı düşüncelerinin olması, sınıf öğretmenlerinin olumsuz tutumları, öğrencilerin ailelerine ilişkin etkenler, yetersiz danışma süreleri ve sınıf öğretmenlerinin beklentileriyle özel eğitim danışmanlarını rol kimlikleri arasındaki çatışmalar gibi güçlükler oluşmuştur. Uygulama sürecinin etkileri ise izleyen satırlarda olduğu gibi açıklanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunun hedef davranışları kazandırılmış, ancak küçük bir grup öğrencinin yeterli biçimde ilerlemesiyle ilgili bulguya erişilememiştir. Öğretmenler bilgi alışverişi ve sunulan psikolojik destekler

konusunda memnun olmuştur. Özel eğitim danışmanları becerileri geliştirmede başarılı olarak sistemin katkılarını doğrulamışlardır.

Mautone, Luiselli ve Handler (2006) tarafından yapılan bir çalışmada sınıfta uygulanan öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi için devlet okulunda görev yapan bir öğretmene sunulan bir davranışsal danışma modeli incelenmiştir. Çalışmada, danışma sürecinin öğretmenin performansı ve öğrencilerin verilen göreve uygun olan davranışları üzerindeki etkileri üzerinde durulmuştur. Çalışma bir devlet okulunda 6 ve 8. sınıflarda fen bilgisi derslerini devam ettiren bir öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Öğretmen çalışma öncesinde diğer öğretmenler ve idari personel ile birlikte bir davranış destek ekibinin bir üyesiydi. Okul çapında bir davranış destek planı geliştiren ve uygulayan bu ekibin yaptıklarına ek olarak katılımcı öğretmen sınıf çapında davranış desteği kapsamında ek eğitim ve danışmanlık almaya başlamıştır. Araştırmanın bulguları performans geri bildirimini ve veri temelli karar vermeyi kapsayan sistematik danışmanlığın öğretmen ve öğrencilerdeki davranışları iyileştirebileceğini göstermiştir. Öğretmen ve danışman, gözlemsel sonuçlar ve bilimsel dayanaklı uygulamaların kazandırılmasıyla yürütülen işbirliğine dayalı bir problem çözme ilişkisi geliştirmiştir. Öğretmenin tüm okul ve sınıf odaklı davranış desteği konusunda eğitim almış olmasına karşın, danışmanlık yoluyla öğretimin daha da geliştirilebileceği ortaya koyulmuştur. Danışmanlık uygulaması sonucunda, öğretmenin özel yöntemleri uygulaması ve öğrencilerin göreve uygun olan davranışları üzerindeki artışla birlikte daha etkili bir öğretmen olduğu belirtilmiştir.

Özel eğitim danışmanlığına ilişkin bir diğer araştırma Gravois ve Rosenfield (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma, göçmen öğrencilerin özel eğitime orantısız yönlendirilmesi ve yerleştirilmesi ihtimaline karşı başlatılmıştır. Bu nedenle Öğretimsel Danışmanlık Ekipleri oluşturulmuş ve bu ekiplerin görev aldığı 13 okul ve dokuz kontrol grubu okul karşılaştırılmıştır. Çalışma kapsamında sunulan özel eğitim danışmanlığını sunacak olan danışmanlara işbirliği ve yansıtıcı iletişim becerileri, sistematik problem çözme becerileri, müfredat temelli değerlendirme ve sınıf verisi toplama, grafiklendirme ve analizi konularında eğitim verilmiştir. Uygulama öncesinde ırka göre okul ve öğrenci sayıları, özel eğitim değerlendirmesine yönlendirme oranı ve özel eğitime yerleştirme oranı yıllara göre incelenmiştir. İki sene boyunca uygulanan danışmanlık sürecinin sonunda, danışman ekiplerin yer aldığı okullardaki azınlık

gruplardaki öğrencilerin özel eğitim için yönlendirilmesi ve yerleştirilmesi oranının, kontrol grubuna kıyasla önemli oranda düşüş gösterdiği görülmüştür.

Özel eğitim danışmanlığının etkilerinin incelendiği bir diğer araştırmada, sınıftaki performansını olumsuz etkileyen davranış problemleri olan yedi yaşında bir öğrencinin öğretmenine yönelik olarak özel eğitim danışmanlığı uygulaması sunulmaya başlanmıştır (Wilkinson, 2003). Bu davranış problemleri etkinlik harici davranışlar, akranlarla tartışma ya da kavga etme, öfke nöbetleri ve sınıf kurallarını reddetme olarak sayılmıştır. Vaka çalışması olarak planlanan araştırmanın bulguları, uygulamayla birlikte öğrencinin davranış problemlerinde azalma olduğunu ve bu azalmanın uygulama sonrasında da devam ettiğini göstermiştir. Öğrenci ve öğretmeni uygulama planını uygun olarak değerlendirmiştir. Ayrıca öğretmenin problem çözme becerileri ve davranış yönetimi ilkeleri konusundaki bilgi düzeyinde artış olduğu görülmüştür.

Masse vd. (2013) özel eğitim danışmanlığına ilişkin yaptıkları araştırmada ortaokul öğretmenlerine yönelik işlevsel değerlendirme ve uygulamalı davranış analizi (UDA) teknikleri kullanılarak gerçekleştirilen bir özel eğitim danışmanlığı modeli sunulmuştur. Söz konusu model bireysel danışmanlık ve küçük grup danışmanlığı (en fazla altı öğretmen) olarak iki biçimde sunulmuştur. Danışmanlığın amacı ise davranışsal güçlükleri olan ortaokul öğrencilerinin kaynaştırma ortamlarına entegre olmasını kolaylaştırmak olmuştur. Uygulamanın ilk yılında tüm paydaşların özel eğitim danışmanlığı modeli ve modelin öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkileri hakkındaki algılarını öğrenmek üzere yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 42 öğretmen, 11 danışman ve sekiz okul yöneticisi ile tamamlanmıştır. Yapılan nitel analizler sonucunda, iki modelin de öğretmenlerin özellikle öğrencilerin davranışsal güçlüklerini algılama ve anlamaları üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Bununla birlikte küçük grup danışmanlığı modeli tüm paydaşlarda uygulamaya karşı daha yüksek düzeyde bağlılık oluşturmuştur.

Reynolds ve Fisher (2015) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, farklı disiplinlerden danışmanların yüksek işlevli otizmli bir öğrencinin davranışlarını değiştirmek için uygulanan danışmanlık süreci incelenmiştir. Yapılan gözlemlerle, öğrencide değiştirilmesi için belirlenen hedef davranışlar el kaldırarak söz isteme ve uygunsuz burun temizleme davranışları olmuştur. Bu davranışlarda değişiklik yaratılması için davranış analizi ilkelerinin kullanımı planlanmıştır. Davranışlarda gerçekleşen değişiklikler ABAB ve AB desenleriyle incelenmiş ve uygulamanın el

kadınlar söz isteme davranışında artış ve uygunsuz burun temizleme davranışında azalmayı sağladığı belirlenmiştir.

Özel eğitim danışmanlığının öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmalarda danışmanlık uygulamasının hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından önemli katkıları olduğu görülmektedir. Bu araştırmalardan bazıları vaka çalışması, bazılarıysa tek denekli araştırma olarak desenlenmiş ve spesifik öğrenci davranışları üzerindeki etkililik incelenmiştir. Bu çalışmalarda danışmanlık yoluyla spesifik hedef davranışların büyük ölçüde kazandırıldığı görülmüştür. Öğretmenler üzerindeki katkılar incelendiğinde, araştırma bulgularının öğretmenlerin davranış yönetimine ilişkin bazı becerileri kazanmasına katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca özel eğitim danışmanlığının öğrencilerin özel eğitim hizmetleri için yönlendirilmesini büyük ölçüde azalttığı ve etiketlenmenin önüne geçildiği görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerine sunulan özel eğitim danışmanlığı uygulamalarını konu alan araştırmalar

Okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen bir araştırmada, Peck, Killen ve Baumgart (1989), normal okul öncesi ve gündüz bakım programlarında kaynaştırılan hafif ile orta şiddette dil gecikmeleri olan ve zihinsel geriliği olan çocuklar için BEP ile bağlantılı öğretim uygulamasının artırılması için bir danışmanlık stratejisini değerlendirmişlerdir. Bu amaçla, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma ortamlarında günlük rutinler içinde kullanılabilecek etkili öğretim stratejilerini destek eğitim uzmanından en az düzeyde destek alarak üretme becerilerini değerlendirecek tek denekli bir araştırma deseni düzenlenmiştir. Araştırmaya, okul öncesi öğretmeni olan ancak özel gereksinimli çocuklarla çok az deneyime sahip ve özel eğitim konusunda hiç eğitim almamış üç öğretmen dahil edilmiştir. Ayrıca uygulamanın etkilerinin değerlendirilmesi için üç özel gereksinimli çocuğun BEP'e dayalı üç davranışı belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları, danışmanlık uygulamasının gerçekleştirildiği ortamlarda, her üç öğretmen için de hedeflenen BEP hedeflerine ilişkin öğretimin arttığını göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin ikisi için genelleme ortamında öğretmen davranışlarında belirgin artışlar gözlenmiştir. Danışmanlık, eğitim ortamındaki her üç çocuk ve öğretmen ile genelleme ortamındaki iki çocuk için davranış değişikliği sağlamıştır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen başka bir araştırmada, Ellis, Schlaudecker ve Regimbal (1995) bir dil ve konuşma terapisti, öğretmen üyesi, sınıf öğretmeni ve beden eğitimi öğretmenin sunduğu danışmanlık uygulamasının dezavantajlı bir bölgede yer alan bir okul öncesi eğitim kurumundaki çocukların temel kavramları öğrenmesinde etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, öğretmenler tarafından planlanan ve uygulanan temel kavram öğretiminin bir dil konuşma terapistinin danışmanlığı ile sürdürülmesinin okul öncesi çocukların temel kavramları kazanmasında bir artış sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Çalışmaya 20'şer kişilik sınıfların biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak dahil edilmiştir. Araştırma, öncelikle temel kavram öğretiminin temel kavram bilgisini arttırdığını bildiren çalışmalarla paralel bulgular sunmuştur. Ayrıca büyük grup temel kavram öğretiminin küçük çocuklar için etkili olduğu görülmüştür. İkinci olarak, bulgular danışmanlık yaklaşımının risk altındaki çocuklara sağlanan hizmetlerde sürekli kullanımı için deneysel destek sunmuştur. Çalışmanın sonunda, bazı öğretmenler işbirlikli müdahale çabalarına katılmaya ilgi duyduğunu belirtmişlerdir.

Kratochwill, Elliott ve Busse (1995) tarafından davranışsal danışmanlığa ilişkin yapılan çalışmada, okul psikolojisi alanında lisansüstü düzeyde eğitim alan 17 çocuğa sunulan davranışsal danışmanlık eğitiminin okul öncesi ve ilkokul öğrencileri ve danışanlar üzerindeki etkilerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Eğitim; uygulamalı davranışsal terapi ve danışmanlık ilkeleri ve uzmanlığı ile ilişkisel becerilere odaklanmıştır. Bağımlı değişkenler davranışsal danışma sürecindeki yeterlikler, davranış değiştirmeye yönelik bilgi ve tutumlar, öğretmen memnuniyeti ve çocuklarda meydana gelen değişimdir. Danışmanların her biri davranışsal danışmanlık görüşmesi hedeflerinde önceden belirlenmiş olan en az %80 olan başarılı performans düzeyine ulaşmıştır. Eğitim davranışsal danışmanlık bilgisinde büyük artışlar ve davranış değiştirme konusunda zaten iyi düzeyde olan bilgilerde küçük artışlar sağlamıştır. Bununla birlikte, davranış değiştirmeye yönelik tutumlarda değişiklik olmamıştır. Çocuklar tarafından sergilenen çeşitli akademik ve davranış sorunları olan 44 olgu için okul ortamlarında gerçekleştirilen danışmanlık sonucunda 11 olguda müdahale hedeflerine ulaşılmış, 19 olguda hedeflere kısmen ulaşılmış, yedi olguda hedeflere ulaşılamamış ve dokuz olguda uygulama başlamadan müdahale sonlandırılmıştır. 23 vaka için hesaplanabilen etki büyüklüğünün .95 olduğu belirtilmiştir. Danışan ve

danışmanlar, hizmetlerden ve eğitimlerden genel olarak memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

Okul öncesi dönem kaynaştırma uygulamalarına yönelik özel eğitim danışmanlığına ilişkin yapılan bir diğer araştırmada, Dinnebeil ve McInerney (2001) erken çocukluk özel eğitimi öğretmenlerine danışmanlık hizmeti vermeleri için ihtiyaç duydukları hazırlığı sağlamaya yönelik bir hizmet öncesi programı tasarlamıştır. Program erken çocukluk özel eğitimi alanında lisansüstü düzeyde eğitim alan öğrencilere sunulmuş ve bu öğrenciler sınıflarında engelli çocuklardan sorumlu olan erken çocukluk öğretmenlerine danışmanlık yapmışlardır. Danışmanlık süreci sonunda, öğretmenler genel olarak öğrencilerin danışma becerileri ve danışmanlık oturumlarını gerçekleştirme konusundaki yeteneklerini oldukça olumlu değerlendirmişlerdir. Öğrenciler kendi yetenekleri konusunda öğretmenlere kıyasla daha eleştirel değerlendirme yapmışlardır. Nitekim öğrencilerin her bir oturum için kendileri için belirledikleri değerlendirme puanları genellikle danışmanlığını yaptıkları öğretmenin değerlendirme puanından düşük olmuştur. Uygulamanın planlanan sonuçlarının yanı sıra, bu deneyim aynı zamanda çok sayıda planlanmamış sonuç da üretmiştir. Haftalık toplantılar öğrencilere yaşadıkları danışmanlık deneyimlerini arkadaşlarıyla paylaşımlarını sağlayarak karşılaştıkları zorlukları tartışma olanağı sunmuştur. Ayrıca bu tartışmalar sırasında öğrencilerin danışmanlığını yaptığı öğretmenlerden de bir şeyler öğrendiği görülmüştür.

Okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen araştırmalardan bir diğerinde, davranış problemlerine yönelik etkili yaklaşımlardan biri olan olumlu davranış desteği, özel eğitim danışmanlığı yoluyla sunulmuş ve genel okul öncesi eğitim ortamındaki etkileri incelenmiştir (Duda vd., 2004). Uygulama iki üç yaşındaki çocuğa yönelik olarak sunulmuştur. İşlevsel değerlendirmeye dayalı müdahale planları her çocuk için aile ve okul personeliyle işbirliği içinde hazırlanmıştır. Uygulamanın etkileri tek denekli araştırma yöntemlerinden A-B-A-B deseniyle incelenmiş ve her iki çocukta da davranış problemlerinde azalma ve gruba katılma becerilerinde artış belirlenmiştir.

Williford ve Shelton (2008) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, HEAD Start Programına dahil olan ve davranış problemleri sergileyen okul öncesi çocuklara yönelik sunulan ve özellikle davranış problemlerinin çözümüne odaklanan danışmanlık uygulamasının etkililiği incelenmiştir. Bu bağlamda, danışmanlık kapsamında öğretmenlere davranışsal sorunların azaltılması için davranışsal temelli ve bilimsel

dayanaklı uygulamalar önerilmiştir. Danışmanlık uygulamasının ardından öğretmenlerin davranış yönetiminde etkili stratejileri daha sık kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca çocukların daha az davranış problemi sergilediği belirlenmiştir. Ancak uygulama öğretmenlere yönelik sunulan büyük grup eğitimi, aile eğitimi ve çocuklara doğrudan öğretim de danışmanlıkla birlikte sunulduğu için, oluşan değişikliklerin yalnızca danışmanlıktan kaynaklandığına ilişkin sonuç çıkarmak mümkün olmamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerine sunulan danışmanlık uygulamasına ilişkin bir diğer araştırmada, davranış problemlerinden dolayı okuldan atılma riski altındaki çocuklara yönelik sunulan dört yıllık bir danışmanlık uygulamasının sonuçları incelenmiştir (Perry vd., 2008). Bu kapsamda okuldan atılma riski olan yaklaşık 200 çocuk için öğretmenlerine davranışsal danışmanlık sunulmuştur. Bu uygulamayla sosyal becerilerde artış ve davranış problemlerinde azalma görülmüştür. Ayrıca belirlenen çocukların dörtte üçünden fazlası bulunduğu sınıftan ayrılmak zorunda kalmamıştır.

McGoey vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, erken çocukluk döneminde sunulan danışmanlık hizmetleriyle ilgili yapılan araştırmalara katkı sunmak hedeflenmiştir. Bu amaçla, bir okul öncesi davranışsal danışmanlık modelinin okul öncesi çocuklarda davranış sorunlarını azaltma ve aynı zamanda girişkenlik, öz kontrol ve bağlanmayı artırma üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada, erken çocukluk merkezlerine danışmanlık hizmeti veren ve lisansüstü eğitim almış iki uzman danışman rolünü üstlenmiştir. Çalışmanın bulguları, yerel çocuk bakım merkezlerine kayıtlı okul öncesi çocuklarda, danışmanlık uygulamasını takiben öz kontrol ve girişkenlik değişkenleri için öğretmenlerden alınan puanların arttığını göstermiştir. Ek olarak, öğretmenlerin derecelendirmelerinde davranış sorunlarında önemli düşüşler olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, danışmanlığın danışman desteği ve haftalık ziyaretler, müdahalenin uygulanması ve gönüllü grup eğitimlerini içeren bir paket halinde sunulduğu ve bu bileşenlerin etkilerinin ayrı ayrı incelenmediği belirtilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerine sunulan danışmanlık uygulamalarının incelendiği araştırmalarda, danışmanlık uygulamalarıyla öğrencilerin davranış problemlerinde azalma ve hedeflenen olumlu davranışlarında artış olduğu gözlenmiştir. Ayrıca okul öncesi dönemin risk altındaki çocuklara yönelik müdahale açısından önemli olduğu bilgisiyle uyumlu biçimde, danışmanlığın bu dönemdeki risk altındaki çocuklara sunulabilecek etkili bir uygulama olduğu görülmüştür.

1.2.3.3.2. Türkiye’de özel eğitim danışmanlığına ilişkin yapılan araştırmalar

Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde özel eğitim danışmanlığına ilişkin yalnızca üç araştırmaya ulaşılabilmektedir. Bu çalışmalardan biri makale, diğer ikisi ise yüksek lisans tez çalışması olarak yayımlanmıştır. Bu çalışmalardan ilkinde Kırcaali-İftar ve Uysal (1999) sınıfında zihinsel yetersizliği olan öğrencisi olan ilkökul öğretmenlerine sunulan özel eğitim danışmanlığının öğrencilerin okuma-yazma becerilerini öğrenmesi üzerindeki etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla araştırma modeli olarak tek-denekli araştırma modellerinden beceriler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni özel eğitim danışmanlığı desteğiyle resimli fişler aracılığıyla fiş okuma ve yazma öğretimi olarak tanımlanmıştır. Bağımlı değişken ise 10’lu fiş grupları içindeki fişleri yanlışsız yazma olarak açıklamıştır. Araştırmanın bulguları, çalışmaya katılan dört öğrencinin tümünün kendilerine özel eğitim danışmanlığı yoluyla sağlanan okuma ve yazma öğretiminden yararlandığını göstermiştir. Bununla birlikte araştırmacılar bu çalışmanın, çalışmanın programları ve araçlarının danışman tarafından hazırlanması ve öğrenciye sunulan pekiştiricilerin danışman tarafından sağlanması nedeniyle özel eğitim danışmanlığına ilişkin alanyazında yer alan diğer araştırmalardan farklılaştığını ifade etmişlerdir.

Türkiye’de özel eğitim danışmanlığına ilişkin yapılan bir diğer araştırma Kıracı (2009) tarafından bir tez çalışması kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı, özel eğitim danışmanlığı yoluyla düşük akademik performansı olan öğrencilerin yapabildikleri dikkate alınarak düzenlenen öğretimin amaçları gerçekleştirmedeki etkililiğinin belirlenmesi olarak ifade edilmiştir. Bu amaçla tek-denekli deneysel modeller içinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar deseni kullanılmıştır. Katılımcılar bir ilkökulda iki ayrı üçüncü sınıf şubesine devam eden ve düşük akademik performans sergileyen iki öğrenci olmuştur. Veri toplama araçları olarak öğretmen görüş formu, Hayat Bilgisi, Matematik ve Türkçe dersi kontrol listeleri, “Saat Okuma” ve “Atatürk’ün Hayatı” ayrıntılı değerlendirme ölçü aracı ve sosyal geçerlilik formu geliştirilerek kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, özel eğitim danışmanlığı yoluyla düşük akademik performansı olan öğrencilerin yapabildikleri dikkate alınarak düzenlenen öğretimin Matematik ve Hayat Bilgisi alanlarındaki amaçları gerçekleştirmelerini sağladığını göstermiştir. Buna karşın öğrencilerden biri hariç olmak üzere geleneksel yöntemle yapılan öğretim düzenlemeleri söz konusu öğrencilerin

amaçları gerçekleştirmesini sağlayamamıştır. Ayrıca özel eğitim danışmanlığı yoluyla yapabildikleri dikkate alınarak yapılan öğretimin amaçları gerçekleştirmede ve bu amaçların farklı ortam ve kişilere genellenmesinde geleneksel yöntemden daha etkili olduğu görülmüştür.

Ülker (2009) özel eğitim danışmanlığına ilişkin gerçekleştirdiği tez çalışmasında kaynaştırma ortamlarındaki zihinsel yetersizliği olan öğrencinin özel eğitim danışmanlığıyla akademik alanlarda yapabildikleri dikkate alınarak yapılan öğretimin amaçları gerçekleştirmesindeki etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla araştırmada tek-denekli deneysel desenlerden davranışlar arası çoklu yoklama modeli deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcısı bir ilköğretim okulunda üçüncü sınıfa devam eden 11 yaşında bir kız çocuğudur. Veri toplama araçları olarak öğretmen görüş formu, Hayat Bilgisi, Matematik ve Türkçe dersi kontrol listeleri, “Noktalama İşaretleri”, “Saat Okuma” ve “Atatürk’ün Hayatı” değerlendirme ölçü aracı ve sosyal geçerlilik formu uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları kaynaştırma ortamındaki zihinsel yetersizliği olan öğrencinin özel eğitim danışmanlığıyla akademik alanlarda yapabildikleri dikkate alınarak yapılan öğretimin öğrencinin anılan alanlarda amaçları gerçekleştirmesini ve amaçları farklı ortam ve kişiye genellemesini sağladığını göstermiştir. Ayrıca öğretmen yöntemin etkililiği ve kullanışlılığı hakkında olumlu görüş bildirmiştir.

Bu araştırmaların dışında Türkiye’de bir proje kapsamında gerçekleştirilen özel eğitim danışmanlığı uygulamasının raporlandığı görülmektedir. Kaynaştırma/Bütünleştirmenin Etkililiğini Artırmak için Politika ve Uygulama Önerileri Projesi kapsamında kaynaştırma uygulamalarının etkililiğini artırmayı hedefleyen hizmetler içinde özel eğitim danışmanlığı İstanbul’da üç pilot okulda sunulmuştur (ERG, 2011, s. 19). Danışmanlık toplantıları toplamda yedi adet olmak üzere 20 günde bir gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrasında bazı öğretmenler uygulamadan çok yararlanarak yeni yöntemler öğrendiklerini, bununla birlikte oturum sayılarının yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise uygulamalarının değerlendiriliyor olmasının kendilerini rahatsız ettiğini ve danışmanların uygulamalar konusunda kendilerine model olmalarının daha yararlı olacağını belirtmişlerdir (ERG, 2011, s. 50-51). Sunulan danışmanlıkla önerilen uygulamaların sınıfların kalabalık olması nedeniyle etkili olarak uygulanamadığı ve sorunların devam ettiği görülmüştür.

Türkiye’de gerçekleştirilen ve özel eğitim danışmanlığını konu edinen araştırmaların tamamının spesifik öğrenci davranışlarını hedefleye tek denekli araştırmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda özel eğitim danışmanlığının söz konusu hedef davranışların kazandırılmasında etkili olduğu belirlenmiştir.

1.3. Gereksinim

Okul öncesi dönemin çocukların tüm gelişim alanlarındaki ilerlemeler açısından sahip olduğu önemin değerlendirilmesi ve kaynaştırma uygulamalarının tüm dünyada bir eğitim modeli olarak yaygınlaşması, okul öncesi öğretmenlerinin tüm çocukların gereksinimlerini genel eğitim ortamlarında karşılayabilmeleri için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmasını gerektirmektedir (Bruns ve Mogharreban, 2007, s. 230; Frankel, Gold ve Ajodhia-Andrews, 2010, s. 12). Bu durumla bağlantılı olarak kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili en sık ifade edilen gereksinimin genel eğitim ortamlarında öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları konusunda bilgi ve becerilerinin artırılması olduğu görülmektedir (Lawrence, Smith ve Banerjee, 2016, s. 6; Mitchell ve Hegde, 2007, s. 363). Bu gereksinimin karşılanması için genellikle hizmet içi eğitim ve danışmanlık uygulamalarının önerildiği de bilinmektedir (Frankel, Gold ve Ajodhia-Andrews, 2010, s. 12; Lawrence, Smith ve Banerjee, 2016, s. 10; Mitchell ve Hegde, 2007, s. 364). Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları konusunda desteklenmesi için destek eğitim hizmetlerinden özel eğitim danışmanlığı uygulamasının öne çıktığı görülmektedir. Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamaları pek çok ülkede yıllardır uygulanmakta, bu bağlamda Türkiye’de de okul öncesi eğitim ortamlarında kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yasal düzenlemeler ve gerekli destek hizmetler geliştirilmektedir (Diken vd., 2016, s. 231). Ayrıca okul öncesi kaynaştırma uygulamalarına ilişkin güncel durumu belirlemek üzere pek çok araştırma gerçekleştirilmektedir. Bakkaloğlu ve diğerleri (2018, s. 128, 144) tarafından gerçekleştirilen gözden geçirme çalışmasında Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları konusunda bilgi yetersizliklerinin olduğu, hizmet öncesi ve hizmet içi programlarla desteklenmeleri gerektiği ve öğretmenlerin özel eğitim danışmanlığı ya da yardımcı öğretmenlik gibi öneriler sundukları görülmüştür. Aynı gözden geçirme çalışmasında kaynaştırma uygulamalarını destekleyecek bu uygulamalara ilişkin gereksinimler, tutum ve görüş belirlemeye yönelik pek çok araştırmanın sonuçlarında yer almasına karşın Türkiye’de

gerçekleştirilen araştırmalarda okul öncesi kaynaştırma uygulamaların tüm paydaşlar açısından kazanımlarına ilişkin konuların oldukça az konu edinildiğinin dikkat çektiği belirtilmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri tarafından gereksinimleri karşılamak üzere sunulan önerilerden biri olan ve uluslararası alanyazında yerleşmiş uygulamalardan biri olarak anılan özel eğitim danışmanlığını konu edinen çok az sayıda çalışma olduğu belirtilmektedir (Batu vd., 2018, s. 582; Sucuoğlu, 2004, s. 20). “Türkiye’de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimin Durumu” başlıklı raporda da kaynaştırma uygulamalarının paydaşlarından bilgisi edinilen sorun ve gereksinimler doğrultusunda öğretmenlere etkili sınıf ve davranış yönetimi konularında destek eğitim hizmetlerinin sunulmasının gerekliliği belirlenmiştir (ERG, 2011, s. 32). Ayrıca bu doğrultuda Türkiye’de henüz mevzuatta yer almayan özel eğitim danışmanlığı uygulamasının etkin hale getirilmesi önerilmiştir (ERG, 2011, s. 31). Bununla birlikte bu uygulamanın mevzuatta yer alması ve etkin hale getirilmesi için Türkiye’nin eğitim koşulları içinde uygulama örneklerinin gösterildiği araştırmalara gereksinim duyulduğu söylenebilir. Türkiye’de okul öncesi kaynaştırma uygulamalarına ilişkin karar alma süreçlerinin yönetilmesi amacıyla farklı yöntemlerle farklı konuları inceleyen araştırmalara gereksinin duyulduğu belirtilmektedir (Bakkaloğlu vd., 2018, s. 128, 144).

Hem uluslararası alanyazında hem de Türkiye’de gerçekleştirilen ve özel eğitim danışmanlığı uygulamasını konu edinen çok az sayıda araştırmada genellikle spesifik öğrenci davranışlarının hedeflendiği ve tek-denekli araştırmalarla sunulan uygulamanın etkililiğinin incelendiği görölmektedir. Bu bağlamda çok sayıda ölkede uzun yıllardır gerçekleştirilen araştırmalarla olumlu sonuçlar yarattığı görölen özel eğitim danışmanlığı yaygın ve yerleşmiş bir uygulama olarak sunulmaktadır. Uluslararası alanyazında etkililiğine ilişkin yeterli araştırma bulunmasına karşın Türkiye’de konuya ilişkin yalnızca üç araştırmaya ulaşılabilmış ve bu araştırmalarda tek-denekli araştırma desenlerinin kullanılmasıyla spesifik davranışlardaki değişiklik incelenmiştir (Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999; Kıracı, 2009; Ülker, 2009). Bununla birlikte ölkemizde yalnızca kaynaştırma uygulamalarını konu edinen kitap ya da kitap bölümlerinde adı geçen özel eğitim danışmanlığı uygulamasının tüm boyutlarıyla nasıl uygulandığı, süreçte koşullar doğrultusunda ne tür uyarlamalar gerçekleştirildiği ve uygulamanın tüm paydaşlar üzerinde tüm boyutlarıyla oluşturduğu katkıların incelendiği bir araştırmaya ise ulaşılamamıştır. Ayrıca bu araştırma, kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesi gibi genel bir amaçla yola çıkılması, ancak özel eğitim danışmanlığı uygulamasının

doğasına uygun biçimde öğretmen ve çocuğa ilişkin gereksinimlerin süreç içinde belirlenmesiyle diğer araştırmalardan farklılık taşımaktadır. Pek çok ülkede yerleşmiş bir uygulama olan özel eğitim danışmanlığının, durum belirlemeye yönelik araştırmalarda gereksinim olarak çok kez dile getirilmiş olmasına karşın uygulama mevzuatta henüz yer almamaktadır. Dolayısıyla ülkenin eğitim koşulları içinde uzun süreli olarak gerçekleştirilen, uygulama sürecinin ayrıntılı olarak açıklandığı, uygulamanın işleyen ve işlemeyen yönleri ile süreci kolaylaştıran ve zorlaştıran unsurlarının aktarıldığı ve tüm paydaşların görüşlerinin alındığı bir araştırmanın gerçekleştirilmesinin özel eğitim danışmanlığı uygulamasının mevzuatta nasıl yer alabileceğine ve nasıl etkinleştirilebileceğine ilişkin önemli veriler sunabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bazı uzmanların özel eğitim danışmanlığını uygulama konusunda yetiştirilmelerinin hedeflenmesi halinde bu araştırma kapsamında sunulan uygulamanın oldukça detaylı raporlanması yoluyla örnek olabileceği düşünülebilir.

1.4. Amaç

Bu araştırmanın amacı, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bir çocuğun kayıtlı olduğu bir okul öncesi sınıfındaki kaynaştırma uygulamalarının özel eğitim danışmanlığı desteğiyle iyileştirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda durum saptama, uygulama süreci ve uygulama sonrası olmak üzere üç aşamalı olarak tasarlanan araştırmada araştırma soruları izleyen satırlarda olduğu gibi belirlenmiştir:

1. Durum saptama sürecine ilişkin araştırma soruları:
 - 1.1. Yıldızlar sınıfının fiziksel ortamı nasıldır?
 - 1.2. Yıldızlar sınıfındaki OSB olan çocuğun öğrenme özellikleri nasıldır?
 - 1.3. Yıldızlar sınıfındaki OSB olan çocuğun davranış özellikleri nasıldır?
 - 1.4. Yıldızlar sınıfı öğretmenin kaynaştırmaya yönelik tutum ve görüşleri nasıldır?
 - 1.5. Yıldızlar sınıfının kaynaştırmaya hazırlanması, eğitim programının bireyselleştirilmesi ve etkili davranış yönetimi için yapılanlar nelerdir?
 - 1.6. Yıldızlar sınıfı öğretmenin sınıfın kaynaştırmaya hazırlanması, eğitim programının bireyselleştirilmesi ve etkili davranış yönetimi tekniklerini uygulamada karşılaştığı sorunlar ve gereksinimler nelerdir?

2. Uygulama sürecine ilişkin araştırma soruları:
 - 2.1. Yıldızlar sınıfı öğretmeninin sınıfın kaynaştırmaya hazırlanması, eğitim programının bireyselleştirilmesi ve etkili davranış yönetimi tekniklerini uygulama konusundaki becerileri nasıl geliştirilebilir?
 - 2.2. Uygulama süresince OSB olan çocukla ilgili oluşacak öğretimsel ya da davranışsal sorunların çözümüne yönelik özel eğitim danışmanlığı ile ne gibi uygulamalar geliştirilebilir/önerilebilir?
 - 2.3. Yıldızlar sınıfında kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesi amacıyla uygulanan özel eğitim danışmanlığı sürecinde ne tür düzenlemeler ve uyarlamalar yapılabilir?
3. Uygulama sonrası sürece ilişkin araştırma soruları:
 - 3.1. Özel eğitim danışmanlığı süresince sınıftaki OSB olan çocuğun öğrenme ve davranış özelliklerinde nasıl bir değişim meydana gelmiştir?
 - 3.2. Özel eğitim danışmanlığı süresince Yıldızlar sınıfının öğretmeninin kaynaştırmaya ilişkin tutum ve görüşlerinde nasıl bir değişim meydana gelmiştir?
 - 3.3. Özel eğitim danışmanlığı süresince Yıldızlar sınıfının öğretmeninin eğitim programının bireyselleştirilmesi ve etkili davranış yönetimi tekniklerini uygulama konusundaki becerilerinde nasıl bir değişim meydana gelmiştir?

1.5. Önem

İlgili alanyazın incelendiğinde Türkiye’de okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gerçekleştirilen çalışmaların büyük çoğunluğunun, kaynaştırmaya ilişkin görüş/tutum belirlemeye ya da var olan durumu betimlemeye yönelik araştırmalar olduğu görülmektedir. Ancak günümüzde durumu betimleyen araştırma sonuçlarının ışığında özel gereksinimli çocuğun yer aldığı okul öncesi eğitim sınıflarındaki gereksinimlerin belirlendiği ve bu gereksinimleri karşılamak üzere özel olarak planlanmış müdahale programlarının uygulanmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu araştırmayla alanyazındaki bu eksikliğin karşılanmasına, okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamalarının nasıl iyileştirilebileceğine ilişkin durum saptama, müdahale/eylem planları oluşturma ve uygulama ile sonuçlarını izleme gibi adımları olan bütün bir süreci açıklayarak katkıda bulunulması hedeflenmektedir. Aynı zamanda

tanımlarından da anlaşıldığı gibi kaynaştırma uygulamalarının önemli işleve sahip unsurlarından biri olan ancak ülkemizde uygulanmasına ilişkin araştırma sayısı hala yetersiz olan destek eğitim hizmetlerinden biri olan özel eğitim danışmanlığının sunulması yoluyla çocuğun olumlu ve olumsuz davranışlarıyla farklı gelişim alanlarındaki becerileri ve öğretmenin öğretimi bireyselleştirme ve davranış yönetimine ilişkin uygulamalarında meydana gelen değişikliklerin raporlanmasıyla alanyazına katkıda bulunulacaktır.

Bu araştırmayla özel eğitim danışmanlığının kaynaştırma uygulamalarının paydaşları üzerindeki katkılarının incelenmesinin hem özel eğitim danışmanı olarak görev alabilecek uzmanlar, hem de ilgili politikaların geliştirilmesi bakımından MEB için önemli veriler sunması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın, tüm basamaklarının oldukça ayrıntılı anlatılmış olması nedeniyle özel eğitim danışmanlığı sunacak olan uzmanların uygulama basamaklarını izleyebilecekleri bir rehber niteliği taşıdığı düşünülebilir. Ayrıca raporlanan katkılar özel gereksinimli öğrencilerle genel eğitim ortamlarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarını bir ekip içinde yürütme ya da iş birliği yapma konusundaki kaygılarını azaltarak daha etkili ve verimli uygulamalar sunmalarını sağlayabilir. Araştırmada katılımcıların kaynaştırma uygulamaları konusundaki genel görüş, düşünce ve önerilerinin bu alanda gerçekleştirilen ulusal ve uluslararası araştırmalara katkıda bulunabileceği söylenebilir. Özel eğitim danışmanlığı sürecinin olağan akışı hakkında verilen bilgiler, süreçte yaşanan aksamalar ve bu aksamalar için bulunan çözümlerin detaylı biçimde aktarılmasının bu konudaki eğitim politikalarının geliştirilmesi sırasında faydalı olabileceği düşünülmektedir. Bu verilerin henüz mevzuatta yer almayan, ancak hem bu araştırma hem de uluslararası alanyazında önemi açıklanan özel eğitim danışmanlığı hizmetinin Türkiye'nin eğitim koşulları bağlamında mevzuatta nasıl yer alabileceği ve karşılaşılabilecek sorunların nasıl çözülebileceği konusunda katkı sağlayacağı düşünülebilir.

1.6. Sınırlıklar

Araştırmaya ait sınırlıklar izleyen satırlarda olduğu gibi özetlenebilir:

- Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfın okul öncesi eğitimin son senesi içindeki çocukların devam ettiği bir sınıf olması bazı sınırlılıkları beraberinde getirmiştir. Eğitim-öğretim yılının son ayında çocuklara yönelik

ilkokul gezilerinin çok sık olması, uygulama sürecinin planlanandan kısa olmasına yol açmıştır.

- Öğretmenin bir sonraki eğitim-öğretim yılında üç yaş grubu bir sınıfın sorumluluğunu üstlenmesi ve OSB olan çocuğun mezun olarak başka bir eğitim kurumuna devam etmeye başlaması nedeniyle bir “izleme” aşaması gerçekleştirilememiştir.
- OSB olan çocuğun araştırmanın uygulama aşamasında üç hafta süreyle ailesiyle birlikte başka bir şehirde bulunması, uygulama aşamasının planlanandan kısa sürmesine neden olmuştur.



2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

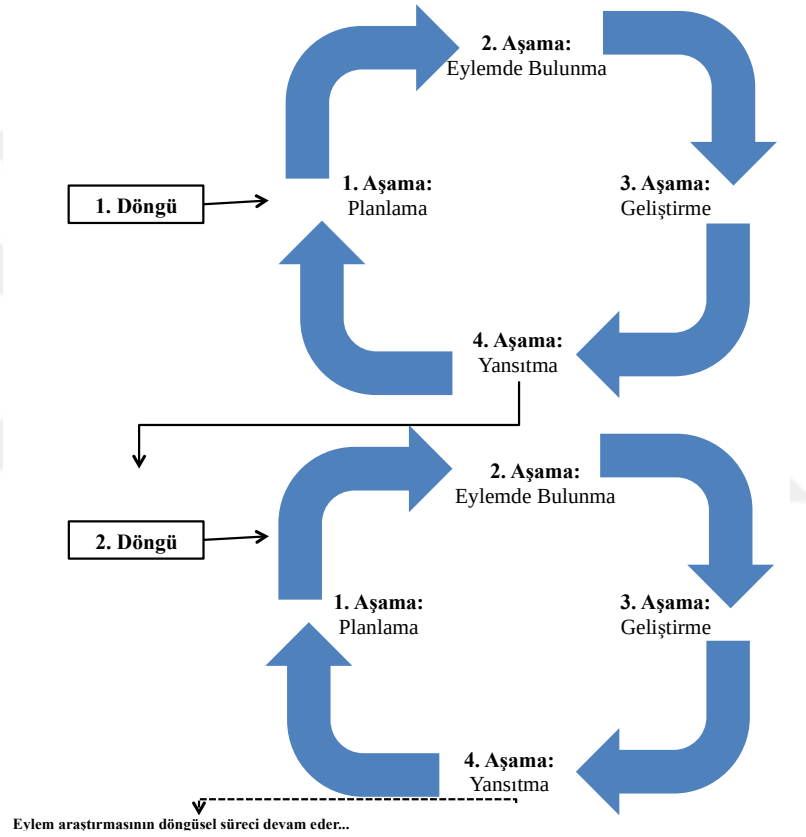
Bu araştırma, OSB olan bir çocuğun yer aldığı bir okul öncesi eğitim sınıfındaki kaynaştırma uygulamalarının özel eğitim danışmanlığı desteğiyle iyileştirilmesi sürecinin incelenmesini amaçlayan, nitel ve nicel veri toplama araçlarını içeren, durum saptama ve uygulama aşamalarının izlendiği bir eylem araştırması olarak planlanmıştır. İzleyen satırlarda eylem araştırmasının tanımı, süreci ve araştırma modelinden bu çalışmada nasıl yararlanıldığı açıklanmıştır.

Eylem araştırması, doğrudan sınıf içindeki öğretim ve öğrenmeyle ilişkili olması ve öğretmenlerin kendi öğretim sunma biçimlerini ve öğrencilerin öğrenme düzeylerini geliştirmelerini sağlaması nedeniyle diğer araştırma modellerinden ayrılmaktadır (Stringer, 2008, s. 1). Bir diğer deyişle eylem araştırmasını diğer araştırma yaklaşımlarından ayıran en önemli özellik, temel amacının bilgiyi üretmekten ziyade uygulamayı iyileştirmek olmasıdır. Eylem araştırmasının alanyazında pek çok farklı şekilde tanımlandığı görülmektedir. Özellikle eğitim alanında eylem araştırmasının nasıl tanımlandığı incelendiğinde birkaç tanım öne çıkmaktadır. Eylem araştırması, araştırmacı öğretmenler, okul yöneticileri, okul danışmanları ya da ilgili diğer kişiler tarafından belli okulların nasıl çalıştığı, öğretim yaptığı ve öğrencilerinin ne kadar iyi öğrendiğini öğrenmek amacıyla gerçekleştirilen sistematik araştırmadır (Mills, 2003). Bir başka tanımda ise eylem araştırmasının eylemlerin ve öğretimin niteliğini anlamak ve artırmak için gerçek bir sınıf veya okul ortamı üzerinde çalışma süreci olduğu belirtilmektedir (Hensen, 1996; akt. Johnson, 2005). Eylem araştırması sınıf, okul ya da toplumsal ortamlarda çok geniş bir kullanım alanına sahip olmakla birlikte özellikle dezavantajlı gruplardan öğrencilerin yer aldığı sınıf ve okullarda ortaya çıkan sorunlara yönelik etkili alternatif çözümlerin oluşturulmasında uygun bir temel oluşturmaktadır (Stringer, 2008, s. 5).

2.1.1. Eylem araştırması süreci

Eylem araştırması, tarihsel olarak doğası gereği döngü olarak ele alınmaktadır (Johnson, 2012, s. 19). Genel olarak öğretmen araştırmacılar, bir proje desenler ve uygular, etkili olup olmadığını takip etmek için veri toplar ve analiz eder, sonra ilerleyen uygulamalar için gözden geçirmeler gerçekleştirir. Bu süreç öğretmen için her sene tekrarlanabilir (Mertler, 2006). Eylem araştırması süreci pek çok araştırmacı

tarafından benzer biçimde ancak farklı isimlerle basamaklandırılmıştır. Bununla birlikte bu basamakların amaca uygun biçimde farklı sıralamalarla gerçekleştirilebileceği ya da bazılarının tekrarlanabileceği ifade edilmektedir (Johnson, 2012, s. 19; Pine ve Bruce, 2010, s. 32). Aşağıda eylem araştırması süreci bir döngü olarak Şekil 2.1’de Mertler (2006) tarafından ifade edildiği gibi gösterilmiştir. İzleyen satırlarda eylem araştırması süreci; planlama, eylemde bulunma, geliştirme ve yansıtma aşamaları başlıkları altında açıklanacak ve ardından bu tez çalışmasına ilişkin süreç söz konusu başlıklar altında anlatılacaktır.



Şekil 2.1. Eylem araştırmasının döngüsel süreci

2.1.1.1. Planlama aşaması

Eylem araştırması sürecinin ilk basamağı olan planlama aşaması konuyu belirleme ve sınırlama, ilgili alanyazını tarama ve bir araştırma planı geliştirme adımlarını kapsamaktadır (Mertler, 2006, s. 23). Araştırma konusu belirlenirken herhangi bir eylem araştırmasının amacının uygulamaları iyileştirmek, yeni uygulamalar geliştirmek ve yolunda gitmeyen bazı uygulamaları düzeltmek olduğunun unutulmaması gerekmektedir. Bu çerçevede araştırmacının ilgisini çeken ve derinlemesine incelemek ve müdahale etmek istediği bir konunun seçilebileceği ifade

edilmektedir (Johnson, 2012, s. 43). Bununla birlikte eğitim alanındaki eylem araştırmalarının öğretmenleri oldukça aktif bir konumda sürece dahil etmeleri nedeniyle araştırma konusunun yeterince iyi yönetilebilir biçimde daraltılmasının kaynakların daha verimli kullanılmasını sağlayacağı belirtilmektedir (Stringer, 2008, s. 38).

Konunun sınırlandırılması aşamasında temel araştırma sorusunun ne olduğu, katılımcıların kimler olacağı, araştırmanın nerede gerçekleştirileceği, araştırmanın ne zaman gerçekleştirileceği ve araştırmanın kapsamının ne olacağı gibi soruların yanıtlanması gerektiği ifade edilmektedir (Stringer, 2008, s. 40). Bunun için ön hazırlık niteliğinde bir alanyazın taraması yapılarak düşün/yansıt süreci işletilmektedir. Bu süreç, araştırmacı alanyazında konuya ilişkin farklı kaynaklara ulaştıkça araştırmayı kavramsallaştırma ve yorumlama konusunda yeni olasılıklarla karřılařtığđ için araştırma planının geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır (Stringer, 2008, s. 42). Alanyazın taraması bilimsel kitaplar, araştırma dergileri, web sayfaları, öğretmen kaynakları, okul dokümanları ve meslektaşlarla olan tartışmaları içermektedir (Johnson, 2005). Araştırmacı, alanyazın taraması yoluyla araştırmanın alanyazın ve sınıftaki uygulamalar arasında bir bağlantı kurma olanağı elde etmektedir (Johnson, 2005).

Planlama aşaması içindeki son basamak araştırma planı geliştirme basamağıdır. Bu aşamada araştırmacı çalışmayı gerçekleştirdiği süre boyunca yanıtlamaya çalışacağı soru olan araştırma sorusunu belirlemektedir (Mertler, 2006, s. 25). Araştırmanın mümkün olduğuunca basit tasarlanması için temelde bir araştırma sorusu ve onun alt sorularının oluşturulması önerilmektedir. Bu araştırma sorusunun yanıtlanması için verilerin kimlerden ve hangi yollarla nasıl toplanacağıının ve araştırma etiğinin nasıl sağlanacağıına ilişkin temel kararların bu basamakta alınması gerektiği belirtilmektedir (Johnson, 2012, s. 44; Mertler, 2006, s. 26). Bir diğer kaynakta ise araştırma planının araştırma soruları, araştırmanın kapsamı, ön hazırlık niteliğindeki alanyazın taraması, veri kaynakları, veri toplama süreci ve veri analizi sürecini içermesi gerektiği ifade edilmektedir (Stringer, 2008, s. 44).

Planlama aşaması için yapılan açıklamalar doğrultusunda izleyen paragraflarda araştırmacının planlama aşamasında gerçekleştirdikleri ve planlama aşamasına zemin hazırlayan durumlar aktarılmaktadır. Araştırmacı 2008 yılından itibaren orta ve ağır düzeyde OSB olan çocukların evde aldıkları erken yoğun davranışsal eğitim uygulamalarında, özel eğitim alanından akademisyenlerin danışmanlığında ev eğitimci ve ardından danışman olarak görev yapmıştır. Bu programlara devam eden çocuklar,

program devam ederken uygun görüldüğü dönemden itibaren genellikle yarı zamanlı olarak kaynaştırma ortamlarında bulunmaya başlamışlardır. Dolayısıyla araştırmacı eğitim sorumluluklarını üstlendiği okul öncesi dönemdeki OSB olan çocuklara hizmet veren bir ekibin parçası haline gelmiştir. Bu iş birliğinin bir gereği olarak araştırmacı, öğrencilerinin kaynaştırma ortamlarında eğitimlerini üstlenen öğretmenlerle iletişim halinde kalarak zaman zaman önerilerini sunmuş ya da öğretmenlerden öğrencileri evde nasıl destekleyebileceklerine ilişkin önerilerini öğrenmiş, kaynaştırma ortamlarında gözlem yapmıştır. Bu süreçte OSB olan çocuklara yönelik sunulan uygulamalı davranış analizine (UDA) dayalı erken ve yoğun davranışsal eğitim uygulamaları konusunda bilgi ve deneyim kazanan araştırmacı, bu çocuklara sunulan kaynaştırma uygulamalarına ilgi duymaya başlamıştır. Ayrıca alanyazından yararlanarak ülkemizde sunulan kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gereksinimleri tanıma olanağına sahip olmuştur. Bu doğrultuda araştırmacı tez çalışmasını okul öncesi dönemde OSB olan çocuklara sunulan kaynaştırma uygulamalarıyla ilişkili olarak gerçekleştirmeye, tez danışmanı ile yaptığı görüşmelerde kendisinin de onayını alarak karar vermiştir.

Araştırmacı gerçekleştirdiği alanyazın taramasıyla Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarına ilişkin araştırmaların çoğunluğunu öğretmen ve öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve tutumlarını belirlemeye yönelik çalışmaların oluşturduğunu ve bu çalışmaların büyük kısmının, Türkiye’de yasa ve yönetmelikler tarafından garanti altına alınan ve özel gereksinimli bireylerin gelişimleri adına bir önkoşul olarak görülmeye başlanan kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili pek çok sorunu ortak şekilde açığa çıkardığını görmüştür. Türkiye’de okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili olarak gerçekleştirilen araştırmaların daha çok tutum ve görüş bildirmeye yönelik olduğu göze çarpmaktadır. Bununla birlikte okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarını iyileştirme amacı taşıyan çok az sayıda uygulamalı araştırma olduğu görülmektedir.

Tüm bu gereksinimler nedeniyle araştırmacı tez danışmanının da onayıyla tez önerisini “Bir Okul Öncesi Eğitim Sınıfındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Özel Eğitim Danışmanlığı Desteğiyle İyileştirilmesi: Bir Eylem Araştırması” başlığı ile Tez İzleme Komitesi’ne sunmuştur. Söz konusu öneride araştırmaya ilişkin olarak araştırma soruları, araştırmanın kapsamı, alanyazın taraması, veri kaynakları, veri toplama süreci ve veri analizi sürecinin açıklandığı bir araştırma planı yer almıştır. Tez önerisinin kabul edilmesinin ardından araştırmacı araştırmaya başlamadan önce bir proje

kapsamında tanışmış olduğu bir anneyle iletişime geçerek OSB olan çocuğunun devam ettiği okul öncesi kurumuna gözlem yapmak üzere yaklaşık 1,5 ay süresince haftada iki yarım gün olmak üzere gitmiştir. Bu okuldaki gözlemlerle okul yöneticileri ve öğretmenlerle yapılan informal görüşmeler kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gereksinimler hakkındaki bilgilere katkı sunmuştur. Hazırlık niteliğindeki bu çalışmanın ardından tez çalışması kapsamında gerçekleştirilecek olan araştırmanın ortamı ve katılımcıları belirlenmiştir. Bu amaçla araştırmacı daha önce mesleki bağlantılarının bulunduğu bazı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin yöneticileriyle iletişime geçmiş, araştırmasından söz etmiş ve uygun olduğunu düşündükleri çocukların aileleriyle görüşmeyi talep etmiştir. Değerlendirmeler sonucunda araştırmacı okul öncesi eğitimine devam eden OSB tanıılı çocuğu olan bir anneyle görüşmüş ve gerçekleştirilecek olan araştırmayı anlatmıştır. Anne çocuğunun eğitim aldığı sınıfın öğretmeniyle görüşmüş ve öğretmenin araştırmaya katılmaya yönelik olumlu düşüncelerinin olduğunu iletmiştir. Ardından araştırmacı sınıf öğretmeni ve okulun rehber öğretmeniyle yaptığı görüşmede araştırmasıyla ilgili bilgilendirme yapmış, rehber öğretmen ve sınıf öğretmenin araştırmaya katılma isteğini öğrendikten sonra ise araştırmaya ilişkin zaman planlaması yapılmıştır.

2.1.1.2. Eylemde bulunma aşaması

Eylem araştırması sürecinde planlama aşamasının ardından gelen eylemde bulunma aşamasında verilerin toplanması ve analizi basamakları yer almaktadır. Veriler toplanırken oluşan temalar ışığında yapılan analiz, süregelen veri toplama sürecini de etkilemektedir (Johnson, 2012, s. 44). Mertler (2006) kullanılabilecek veri toplama tekniklerini dört gruba ayırmıştır. Buna göre eylem araştırmasında eğitim sürecine dahil olan öğrenci, öğretmen, anne-baba ya da yöneticiler gibi katılımcıların gözlemlenebileceği ve bu gözlemlerin saha notlarıyla olabildiğince ayrıntılı biçimde kaydedilmesi gerektiği belirtilmiştir. İkinci veri tekniği olarak görüşmelerden söz edilmiştir. Bu görüşmeler katılımcılarla yüz yüze sözel olarak yapılabileceği gibi anketler de görüşme kategorisine dahil edilmiştir. Bir diğer veri toplama tekniği grubu ise belge ve kayıtların incelenmesidir. Bu kapsamda yoklama kayıtları, toplantı notları, okul gazeteleri, ders planları, oturma düzeni ya da öğrenci portfolyoları gibi pek çok veri kaynağından yararlanılabileceği belirtilmektedir. Son veri toplama tekniği grubu ise kontrol listeleri, derecelendirme ölçekleri, testler ve formal değerlendirme araçları gibi

nicel değerlendirme araçlarından oluşmaktadır. Eylem araştırması sürecinde farklı gruplardan çok çeşitli veri toplama araçlarının kullanılması çeşitlemeyi sağlayarak araştırmayı güçlendirmektedir (Hatch, 2002, s. 121; Miles, Huberman ve Saldana, 2014, s. 261; Mills, 2003, s. 52; Pine ve Bruce, 2010, s. 39).

Bu araştırmada durum saptama ve uygulama aşamaları için belirlenmiş olan araştırma sorularına ilişkin verilerin elde edilmesi pek çok farklı veri toplama tekniği ve aracı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Durum saptama aşamasında araştırma ortamı, çocuğun öğrenme ve davranış özellikleri, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutum ve görüşleri ve sınıf içi uygulamalara ilişkin var olan durum ve gereksinimlerini belirleme amaçlarıyla saha notları, görüntü kayıtları, görüşmeler, araştırmacı günlüğü, geçerlik toplantılarına ilişkin tutanaklar ile resmi belgelerden yararlanılmıştır. Uygulama aşamasında ise araştırma kapsamında sunulan özel eğitim danışmanlığı yoluyla var olan durumun nasıl iyileştirilebileceği, özel eğitim danışmanlığı süresinde ne tür düzenlemeler yapılması gerektiği ve özel eğitim danışmanlığı sürecinin ne tür değişimler yarattığına ilişkin verilerin toplanması amacıyla saha notları, görüntü kayıtları, görüşmeler, araştırmacı günlüğü, geçerlik toplantılarına ilişkin tutanaklar, resmi belgeler, öğretmenle gerçekleştirilen yansıtma ve özel eğitim danışmanlığı toplantılarına ilişkin tutanaklar ve özel eğitim danışmanlığı kararlarına ilişkin kontrol listelerinden yararlanılmıştır. Ayrıca uygulama sonunda öğretmen, rehber öğretmen, OSB olan çocuğun annesi ve uygulama öğrencileriyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İlerleyen başlıklar altında veri toplama araçlarından nasıl yararlanıldığı ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

Eylemde bulunma aşamasının ikinci basamağı verilerin analizidir. Eylem araştırmasında gerçekleştirilen veri analizinde hem nicel hem de nitel araştırmalarda uygulanan veri analizi süreçleri birlikte uygulanmaktadır (Mertler, 2006). Nicel araştırmalarda veri analizi verilerin tümü toplandıktan sonra gerçekleştirilmektedir. Nitel araştırmalarda ise veri analizi verilerin toplanmaya başladığı an başlayarak süreç boyunca devam eder ve tüm veriler toplandıktan sonra da gerçekleştirilmektedir. Bu doğrultuda eylem araştırmasında veriler toplanırken bu verilerle ne tür temalar ve kategoriler oluşabileceğine yönelik fikir yürütülmekte ve bu süreç kalan verilerin toplanmasını da biçimlendirmektedir (Johnson, 2012, s. 44; Mills, 2003, 103). Ancak tüm veriler toplandıktan sonra son bir veri analizi basamağı gerçekleştirilmektedir. Nitel verilerin analizinde genellikle tümevarım süreci kullanılmakta ve araştırmacı veriler

arasında benzerlik ve bir örüntü yakalamaya çalışmaktadır (Mills, 2003, s. 105; Stringer, 2008, s. 100; Stringer, 2007, s. 98). Eylem araştırmasında nicel verilerin analizi yapılırken ise betimsel istatistiklerin kullanılması genellikle yeterli olmaktadır. Ayrıca eylem araştırmasında analizin diğer araştırma yöntemlerine göre daha az karmaşık ve ayrıntılı olduğu da ifade edilmektedir.

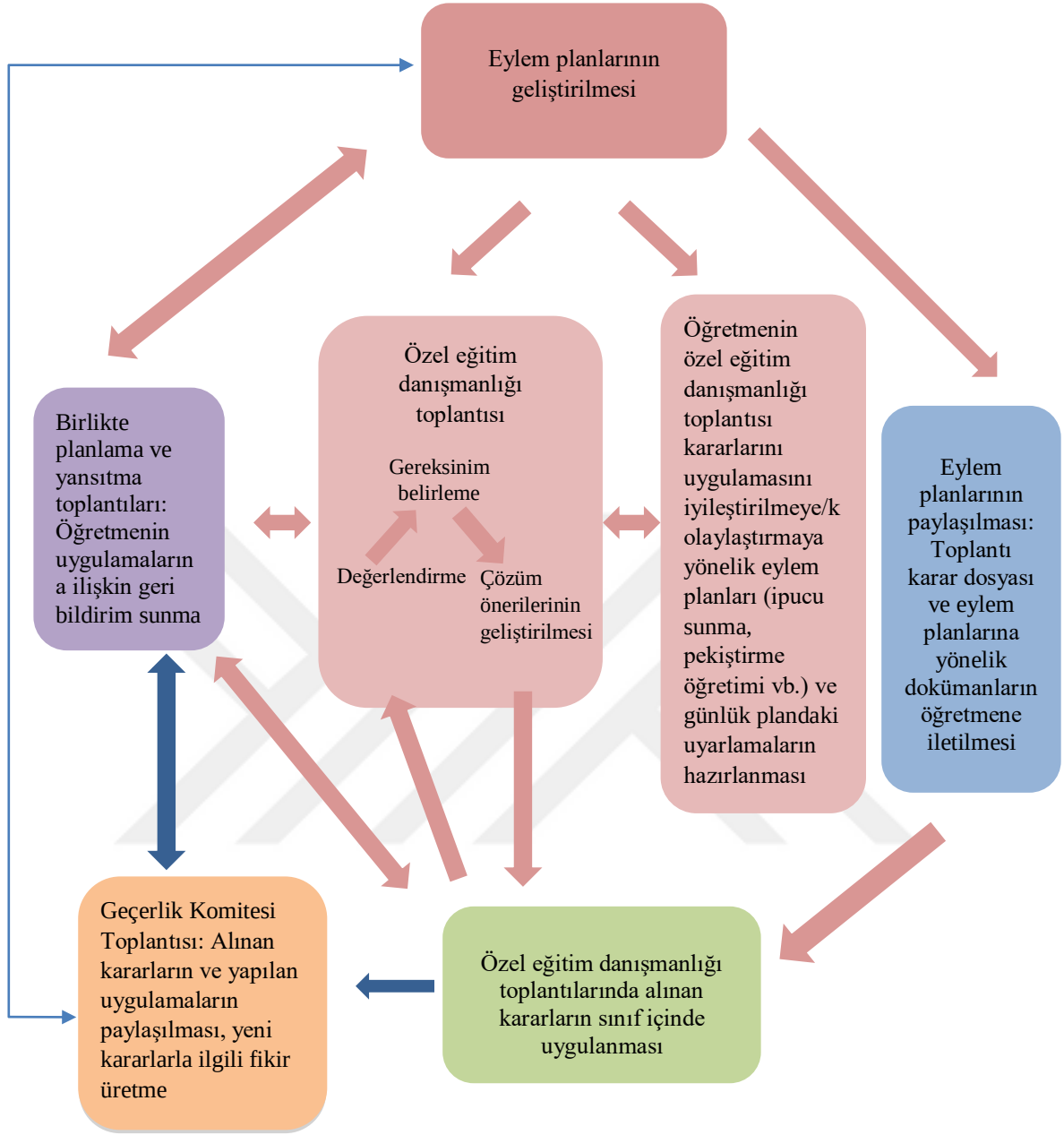
Eylem araştırması sürecinde veri analizinin gerçekleştirilmesine ilişkin alanyazında yer alan bilgilerle paralel biçimde bu çalışmada veri analizi hem veriler toplanırken hem de tüm veriler toplandıktan sonra yapılmıştır. Durum saptama aşamasında kullanılan veri toplama teknikleri saha notları, sınıf içinde yapılan gözlemler, OSB olan çocuğun annesi, öğretmeni ve rehber öğretmenle yapılan görüşmeler ve öğrenci ürünlerinin incelenmesini içermiştir. Bu tekniklerle; sınıf içinde sunulan kaynaştırma uygulamalarının durumu, OSB olan çocuğun davranış ve öğrenme özellikleri, OSB olan çocuğun desteklenmesi gereken alanlar ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gereksinimler belirlenmeye çalışılmıştır. Veriler toplanırken görüntü kayıtları izlenerek notlar alınmış, görüşme kayıtları deşifre edilerek betimsel olarak analiz edilmeye başlanmış ve çoğunlukla haftalık olarak gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantılarında komite üyeleriyle paylaşılmıştır. Komite üyelerinin görüşleriyle birlikte hem veri toplama sürecinde hangi verilerin nasıl toplanacağına ilişkin kararlar güncellenmiş hem de araştırmanın uygulama aşamasında düzenlenebilecek uygulamalara ilişkin düzenli olarak veri elde edilmiştir. Uygulama aşamasında araştırmacı öğretmenle gerçekleştirdiği özel eğitim danışmanlığı ve yansıtma toplantılarında ses kaydı almış ve bu kayıtlar veri toplama süreci devam ederken deşifre edilmiştir. Kayıtların metne dönüştürülmesinin ardından metin üzerinden betimsel analiz yapılmış ve bulgular düzenli olarak geçerlik komitesi toplantılarında komite üyeleriyle paylaşılmıştır. Ayrıca uygulama aşaması boyunca sınıfta alınan görüntü kayıtları düzenli olarak izlenerek özetlenen veriler komite üyeleriyle paylaşılmıştır. Bu paylaşımlar, özel eğitim danışmanlığı sürecini belirleyen yeni eylem planlarının şekillenmesine katkıda bulunmuştur. Tüm veriler toplandıktan ve uygulama aşaması sonlandıktan sonra görüşme ve gözlem verileri tümevarım analizi ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak alanyazında belirtildiği gibi verilerin analizi hem verilerin toplandığı dönem boyunca hem de tüm veriler toplandıktan sonra gerçekleştirilmiştir.

2.1.1.3. Eylem planı geliştirme aşaması

Eylem araştırması sürecinde verilerin toplanması ve analizinin ardından eylem planı geliştirme basamağı yer almaktadır. Bu basamak, eylem araştırmasını diğer araştırma yöntemlerinden ayıran en önemli özellik olarak öne çıkmaktadır. Analiz edilen verilerin göstermiş olduğu gereksinimler doğrultusunda oluşturulan eylem planlarıyla var olan sorunların çözülmesi amaçlanmaktadır. Mertler (2006, s. 28) bir eylem planı geliştirildiğinde etkililiğinin düzenli olarak izlenmesi, planın değerlendirilmesi ve yeniden düzenlenmesinin eylem araştırmasının döngüsel doğasının korunması için önemli olduğunu ifade etmektedir. Eylem planlarının belirli bir öğretmen, sınıf, okul ya da bölge için hazırlanabileceği belirtilmekle birlikte planın uygulanmasıyla ilgili yeterli bilginin yazılı biçimde uygulamacılarda bulunmasının gerekli olduğu ifade edilmektedir (Mertler, 2006, s. 28; Mills, 2003, s. 123).

Araştırmanın uygulama aşamasında durum saptama aşamasında belirlenmiş olan gereksinimler doğrultusunda geçerlik komitesi üyelerinin de görüşleriyle birlikte hazırlanan haftalık eylem planlarının, öğretmenle gerçekleştirilen özel eğitim danışmanlığı toplantılarında son hali verilerek kararlar öğretmene aktarılmıştır. Bu kararların uygulanma sürecinin öğretmenle birlikte değerlendirildiği yansıtma toplantılarında ve geçerlik komitesi üyeleriyle gerçekleştirilen toplantılarda ortaya çıktığı görülen yeni gereksinimler doğrultusunda eylem planında düzenlemeler yapılmış ya da yeni eylem planları oluşturulmuştur. Eylem planı çerçevesinde özel eğitim danışmanlığı toplantılarında son hali verilen kararlar öğretmene bir kontrol listesi biçiminde yazılı olarak verilmiş ve her bir kararın nasıl uygulanacağı öğretmene detaylı biçimde aktarılmıştır. Araştırmaya döngüsel olma özelliği kazandıran bu süreç Şekil 2.2’de gösterilmiştir.

Yansıtma, eylem araştırması sürecinin son aşaması olarak kabul edilebilir. Ancak süreç döngüsel olduğu için yansıtma aşamasının ardından önceki aşamalar da tekrar tekrar uygulanmaktadır. Bu aşamada bireyin kendi uygulamasını eleştirel biçimde değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Mertler (2006, s. 29) etkili öğretmenlerin öğretme süreci boyunca kendi uygulamalarını sürekli ve sistematik olarak eleştirel biçimde yansıttıklarını belirtmektedir. Yansıtma aşaması, uygulamaların etkililiğinin değerlendirilmesi ve uygulamalarda yapılması gereken değişikliklere karar verilmesinde oldukça önemli bir basamaktır.



Şekil 2.2. Araştırmanın uygulama sürecinde haftalık döngü

Bu tez çalışmasında uygulama aşaması boyunca araştırmacı ve öğretmenin birlikte katıldığı yansıtma toplantıları gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, öğretmenin sınıf içi uygulamalarının görüntü kayıtlarını alırken uygulamalarla ilgili olarak değerlendirilmesinin önemli olduğunu düşündüğü anları not almıştır. Öğretmen ve araştırmacı gün sonunda gerçekleştirdikleri yansıtma toplantılarında araştırmacının notlarını almış olduğu zaman dilimlerini görüntü kayıtlarından birlikte izlemiş ve fikir alışverişinde bulunarak değerlendirme yapmışlardır. Böylece öğretmen kendi uygulamaları üzerinde yansıtma yaparak uygulamalarını geliştirmeye yönelik çaba

göstermiştir. Yansıtma toplantılarının yanı sıra haftada bir gerçekleştirilen özel eğitim danışmanlığı toplantılarında öğretmene bir önceki toplantıda verilen ve öğretmen tarafından doldurulan, o haftanın kararlarının yer aldığı kontrol listesi araştırmacı ve öğretmen tarafından incelenerek uygulamaların değerlendirilmesi sağlanmıştır. Sözü edilen tüm bu değerlendirmeler sonraki eylem planlarının uyarlanmasında ya da oluşturulmasında rol oynamıştır.

Öğretmenin kendi uygulamalarını yansıtmasının yanı sıra araştırmacı da uygulamacı olarak kendi uygulamalarını yansıtmıştır. Bu bağlamda araştırmacı özel eğitim danışmanlığı rolüyle ilgili süreç içindeki duygu ve düşüncelerini araştırmacı günlüğüne yansıtmış, araştırmacı günlüğünü düzenli olarak tez danışmanı ve geçerlik komitesi üyeleri ile paylaşmıştır. Ayrıca geçerlik komitesi toplantılarında araştırmacının özel eğitim danışmanı olarak sunduğu uygulamalar, danışmanlığın sunulma süreci, alınan kararlar ve kararların uygulanma süreci düzenli olarak değerlendirilmiş, bu yolla araştırmacının özel eğitim danışmanı olarak uygulamalarını geliştirmesi için çaba gösterilmiştir.

2.2. Araştırma Ortamı

Araştırma, İstanbul'da bulunan ve anaokulu olarak hizmet veren bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Okul; anaokulu, ilkokul ve ortaokul olarak hizmet veren birbirinden bağımsız üç okulun yer aldığı bir bahçe içinde bulunmaktadır. İki katlı bir binada hizmet veren söz konusu anaokulunda üç, dört ve beş yaş gruplarının bulunduğu beş sınıf yer almaktadır. Araştırmacının sınıf öğretmeni, okulun rehber öğretmeni ve müdürü ile yaptığı ön görüşmede İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma için izin alınana kadar araştırmacının gözlemci olarak belli zamanlarda sınıfta bulunarak notlar alabileceği ve izin alındıktan sonra araştırmanın resmi olarak başlayacağına ilişkin kararlar alınmıştır (Araştırmacı Günlüğü, s. 18-19). İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırmanın bu okulda yürütülebilmesi için gerekli resmi izin (EK-1) 07.12.2016 tarihinde alınmıştır. Ayrıca resmi iznin alınmasının ardından bu izin belgesi okul müdürüne sunulmuş ve kendisiyle bu okulda araştırmanın yapılabilmesi için araştırmaya ilişkin bilgilerin yer aldığı bir sözleşme (EK-2) 13.12.2016 tarihinde yapılmıştır. Araştırmacı okula ve sınıfa ilişkin fiziksel verileri kaydetmiştir. Bunun için çocukların derste oldukları bir zaman diliminde okulun bahçesinden başlayarak dış ortamı ve okul binasının içini video kamera aracılığıyla görüntüleri kaydetmiştir ve bu

ortamların fotoğraflarını da çekmiştir. Araştırmacı bu süreçleri çocukların sınıfta bulunmadığı bir zaman diliminde sınıfın içinde gerçekleştirmiştir. Bunların yanı sıra araştırmacı fiziksel ortama ilişkin notlarını saha notlarına ve araştırmacı günlüğüne kaydetmiştir. Okula ilişkin krokiler, okul müdür yardımcısından edinilmiştir.

2.3. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları OSB olan çocuğun sınıf öğretmeni, okul rehber öğretmeni, uygulama öğrencileri, OSB olan çocuk, tipik gelişim gösteren çocuklar, araştırmacı ve geçerlik komitesi üyeleri olmuştur. İzleyen başlıklar altında katılımcılar ve araştırmadaki rollerine ilişkin bilgiler sunulacaktır. Kullanılan isimler katılımcıların gerçek isimleri değildir.

2.3.1. Sınıf öğretmeni

Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında bir bağımsız anaokulunun beş yaş grubunun bulunduğu bir sınıfta görev yapan bir okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Özlem öğretmen 33 yaşında, evli ve bir çocuk annesidir. Okul öncesi öğretmenliği bölümünden 2007 yılında mezun olmuş ve göreve başlamıştır. Mesleğinin ilk yılında bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde ağırlıklı olarak OSB olan bireylerle bireysel eğitim çalışmaları gerçekleştirilmiş, sonraki bir yılında ise özel bir kreşte yöneticilik yapmıştır. Ardından Sakarya'da bir devlet okuluna ataması yapılmış, daha sonra eş durumu ile İstanbul'a tayin edilmiştir. Yedi yıldır araştırmanın gerçekleştirildiği anaokulunda çalışmaktadır. Alanında 10 yıllık bir deneyime sahiptir. Özlem öğretmen lisans eğitimi sırasında özel eğitim dersi almış, özel eğitim alanında herhangi bir staj uygulamasına dahil olmamıştır. Bununla birlikte staj yaptığı okulda bir özel gereksinimli öğrenciyi gözlemlene olanağı bulunmuştur. Özlem öğretmen, daha önceki yıllarda bedensel güçlükleri olan öğrencilerin olduğunu ancak Emre'nin OSB olan ilk öğrencisi olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte OSB ya da kaynaştırma uygulamalarına ilişkin herhangi bir eğitim, seminer ya da kurs gibi bir çalışmaya katılmadığını ifade etmiştir.

Araştırmacı Özlem öğretmen ile yüz yüze ilk görüşmesini 04.10.2016 tarihinde gerçekleştirmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 16). Bu görüşmede Özlem öğretmenle birlikte okulun rehber öğretmeni de yer almıştır. Araştırmacı kendini tanıtmış ve araştırmanın amaçlarından söz etmiştir. Ayrıca araştırmacı özel eğitim danışmanlığının avantajlarından bahsetmiş ve yapılacak olan uygulamadan genel hatlarıyla söz etmiştir.

Özlem öğretmen ve rehber öğretmen Emre ve kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili yaşanan sorunlar ve gereksinimleri araştırmacıyla paylaşmıştır. Görüşmenin kısa bir bölümüne okulun müdürü de katılmış ve bilgiler onunla da özet olarak paylaşılmıştır. Özlem öğretmen, rehber öğretmen ve okul müdürü böyle bir çalışmadan yararlanmanın kendileri, Emre ve okulun saygınlığı açısından önemli olduğunu ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak istediklerini sözel olarak ifade etmişlerdir (Araştırmacı Günlüğü, s. 17-18). Kendilerinden alınacak yazılı izinlerin ise İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma için alınacak izin işleminin sonuçlanmasının ardından alınması kararlaştırılmıştır. Özlem öğretmen İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma için izin alınana kadarki süreçte araştırmacının sınıfında gözlem yapabileceğini iletmiş, onu sınıfına götürmüş ve birlikte gözlem günlerinin planlamasını yapmışlardır (Araştırmacı Günlüğü, s. 19). Özlem öğretmen araştırmaya ilişkin ilkelerin de yer aldığı Gönüllü Katılım Formunu (EK-3) 13.12.2016 tarihinde imzalamıştır.

2.3.1.1. Sınıf öğretmenin rolü

Özlem öğretmen araştırmanın durum saptama aşamasında olağan öğretim etkinliklerini sürdürmüştür. Araştırmanın başında araştırmacının kendini tanıtarak araştırmayı açıkladığı yazının ve gönüllü katılım formlarının çocukların velilerine ulaştırılmasında ve geri toplanmasında aracılık etmiştir. Bunun yanı sıra araştırmacının araştırmasını özetlemesi için düzenlenen ve katılımı gönüllü olan toplantıda velilerle görüşerek araştırmanın veliler tarafından anlaşılmasına destek olmuştur (Araştırmacı Günlüğü, s. 59). Özlem öğretmen durum saptama aşamasının başlangıcında araştırmacının gerçekleştirdiği görüşmeye katılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacının zaman zaman gereksinim duyduğu sınıf ve çocuklara ilişkin dokümanları araştırmacıyla paylaşmıştır.

Araştırmanın uygulama aşamasında Özlem öğretmen araştırmacıyla birlikte özel eğitim danışmanlığı ve yansıtma toplantılarına katılmıştır. Özel eğitim danışmanlığı toplantıları haftada bir gün, derslerin tamamlanmasının ardından gerçekleştirilmiştir. Yansıtma toplantıları ise haftada iki gün, derslerin tamamlanmasının ardından yapılmıştır. Öğretmen özel eğitim danışmanlığı toplantılarında alınan kararları sınıf içinde sunduğu öğretim etkinlikleri kapsamında uygulamış, kararlar hakkında düzenli olarak uygulama öğrencilerini bilgilendirmiştir. Ayrıca araştırmacının zaman zaman gereksinim duyduğu sınıf ve çocuklara ilişkin dokümanları araştırmacıyla paylaşmıştır.

Özlem öğretmen uygulama aşamasının tamamlanmasının ardından araştırmacının gerçekleştirdiği görüşmeye katılarak araştırma süreciyle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmıştır.

2.3.2. Okul rehber öğretmeni

Araştırmanın gerçekleştirildiği anaokulunda rehber öğretmeni olarak görev yapan Demet öğretmen 41 yaşında, evli ve bir çocuk annesidir. Lisans eğitimini psikoloji bölümünde, lisansüstü eğitimini Felsefe Grubu Öğretmenliği yüksek lisans programında tamamlamıştır. 15 yıllık mesleki deneyimi bulunan Demet öğretmen bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde psikolog olarak görev yapmıştır. Ardından farklı devlet okullarında rehber öğretmen olarak çalışmıştır. Rehber öğretmen olarak 13 yıllık bir çalışma deneyimi bulunan Demet öğretmen son beş yıldır araştırmanın gerçekleştirildiği anaokulunda rehber öğretmen olarak görev yapmaktadır. Demet öğretmenin şimdiye kadar dokuz özel gereksinimli öğrencisi olmuştur. Bu öğrenciler işitme yetersizliği, özel öğrenme güçlüğü, atipik otizm, gelişim geriliği, serebral palsi ve yaygın gelişimsel bozukluk tanılarına sahip öğrencilerden oluşmuştur. Demet öğretmen eğitimi sırasında “Çocuk Nörolojisi” ve “Çocuk Psikiyatrisi” dersleri kapsamında özel eğitim ya da kaynaştırma ile ilgili temaların işlendiğini ancak bu konularla ilgili ayrı bir ders almadığını belirtmiştir. Bununla birlikte meslek yaşamında özel eğitimle ilgili çeşitli eğitim, seminer ya da kurslara katıldığını ifade etmiştir. Bu hizmet içi eğitimler Portage Gelişim Testi Kursu ve MEB’in yürüttüğü kaynaştırma uygulamalarına ilişkin genel bilgilendirmeyi amaçlayan toplantıları içermektedir. Demet öğretmen özel gereksinimli öğrencilere, onların ailelerine ya da öğretmenlerine yönelik sunduğu uygulamaları ise henüz tanı almamış öğrencileri ilgili kurumlara yönlendirme, tanılanmış öğrencilerin ailelerine kabul sürecinde psikolojik destek olma, özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenlerini çocuğun gereksinimleri konusunda bilgilendirme, eğitsel değerlendirme ve BEP süreçlerinde danışmanlık yapma, Rehberlik Araştırma Merkeziyle (RAM) gerçekleştirilen süreçleri yürütme, özel gereksinimli öğrencinin oryantasyonu ve diğer öğrenciler ile velilerin kabul düzeyini artırmaya yönelik grup etkinlikleri yapma olarak sıralamıştır.

Araştırmacı Demet öğretmenle ilk kez 04.10.2016 tarihinde karşılaşmış ve Özlem öğretmenle yaptığı ilk görüşmeyi Demet öğretmenin de katılımıyla gerçekleştirmiştir. Bu görüşmeye ilişkin detaylar “Sınıf öğretmeni” başlığı altında anlatılmıştır. Demet

öğretmen araştırmaya ilişkin ilkelerin de yer aldığı Gönüllü Katılım Formunu (EK-3) 13.12.2016 tarihinde imzalamıştır.

2.3.2.1. Okul rehber öğretmenin rolü

Araştırmanın planlanması sırasında okul rehber öğretmenin çalışmalara dahil edilmesi ya da kendisinde herhangi bir değişiklik yapılması amaçlanmamıştır. Ancak Demet öğretmen oldukça aktif ve ilgili bir rehber öğretmen olduğu için araştırma sürecini oldukça yakından izlemiştir. Ayrıca araştırmanın sınıftaki diğer çocukların velilerine anlatılmasında araştırmanın olası katkılarından söz ederek araştırmacıyı desteklemiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 60). Sıklıkla araştırmanın nasıl ilerlediğini, gelişmelerin neler olduğunu araştırmacıya ve Özlem öğretmene sormuştur (Araştırmacı Günlüğü, örn.; s. 76, 104, 118). Okuldaki çocuk ve sınıf sayısının az olması, rehber öğretmenin tüm çocuklarla ilgili gelişim, sorun ya da gereksinimleri daha kolay belirleyebilmesini sağlamıştır. Bu nedenle durum saptama aşamasında Özlem öğretmenle gerçekleştirilen görüşmenin bir benzeri Demet öğretmenle de gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmacının zaman zaman gereksinim duyduğu rehberlik faaliyetleri ile çocuklara ilişkin dokümanları Demet öğretmen sağlamıştır (Araştırmacı Günlüğü, örn.; s. 76). Demet öğretmen uygulama aşamasında gerçekleştirilen uygulamalardan ve zaman zaman gerçekleştirilen informal görüşmelerden haberdar edilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, örn.; s. 104, 118). Süreç içinde sıklıkla sınıf ve okul içinde gözlem yapma olanağının bulunması dolayısıyla uygulama aşamasının sonunda görüşlerinin oldukça değerli olduğu düşünülerek Demet öğretmen ile de yarı-yapılandırılmış bir görüşme daha gerçekleştirilmiştir.

2.3.3. Uygulama öğrencileri

Araştırmanın planlama aşamasında katılımcılar belirlenmeden önce çalışmada uygulama öğrencilerinin de yer alacağı planlanmamıştır. Ancak araştırmaya katılım konusunda Özlem öğretmenle görüşülürken bu eğitim-öğretim yılında Yıldızlar sınıfında ilçede bulunan bir kız meslek lisesinde çocuk gelişimi bölümünde eğitiminin son senesinde olan dört uygulama öğrencisinin Özlem öğretmene eşlik edeceği öğrenilmiştir. Ancak durum saptama aşamasında Geçerlik Komitesinin görüşleri doğrultusunda ve Özlem öğretmenle birlikte belirlenen iki gözlem gününde (Araştırmacı Günlüğü, s. 20) araştırmacı yalnızca Ayşe, Didem ve Seden adındaki uygulama öğrencileri ile karşılaşmıştır. Durum saptama aşamasında Salı günleri yapılan

gözlemlerde Ayşe ve Seden, Cuma günleri yapılan gözlemlerde ise yalnızca Didem yer almıştır. Bütün uygulama öğrencileri, Özlem öğretmenin sınıfta görev yaptığı 09:00-14:00 saatlerine ek olarak öğleden sonra bazı öğrencilerin katıldığı kulüp etkinlikleri için gelen başka bir okul öncesi öğretmeniyle saat 17:00'ye kadar sınıfta kalmaktadır. Ancak uygulama öğrencilerinin araştırmacının gözlemlerine dahil olduğu zaman dilimleri Emre'nin sınıfta bulunduğu 09:00-12:00 saatleri arasını kapsamıştır.

Araştırmanın uygulama aşamasına geçildiğinde araştırmacının sınıfta bulunma sıklığı haftada üç güne çıkmıştır. Salı, çarşamba ve cuma günleri araştırmacı sınıfta bazı günlerde Seden ve Didem ile bazı günlerde ise iki uygulama öğrencisinden biriyle bir araya gelebilmiştir. Araştırmacı uygulama öğrencileriyle 21.10.2016 ve 25.10.2016 tarihlerinde tanışmıştır (Araştırmacı Günlüğü, s. 22, 25-26). Bu tanışma sırasında araştırmacı kendisini tanıtmış ve sınıfta bulunma amacını açıklamıştır. Araştırmanın durum saptama ve uygulama aşamalarında yapılması planlanan uygulamalardan ana hatlarıyla söz etmiştir. Bununla birlikte araştırmanın hiçbir aşamasında doğrudan uygulama öğrencileriyle çalışılmasının planlanmadığı belirtilmiştir.

2.3.2.1. Uygulama öğrencilerinin rolü

Araştırmanın hiçbir aşamasında uygulama öğrencileriyle doğrudan çalışılması amaçlanmamıştır. Bununla birlikte araştırmanın doğal seyrinde uygulama öğrencileri sınıfta bulundukları ve yeni uygulamalara tanık oldukları için araştırmanın gidişatından etkilenmiş ve süreci etkilemişlerdir. Durum saptama aşamasında uygulama öğrencileri olağan uygulamalarını sürdürmüşlerdir. Araştırmacının zaman zaman gereksinim duyduğu sınıf ve çocuklara ilişkin dokümanları Özlem öğretmenin yönlendirmesiyle araştırmacıyla paylaşmışlardır. Uygulama aşamasında ise Özlem öğretmenin araştırmacıyla birlikte aldıkları kararlar doğrultusunda değişen uygulamalarına uygulama öğrencileri de tanıklık etmişlerdir. Ayrıca Özlem öğretmen söz konusu kararlarla uyumlu biçimde uygulama öğrencilerinin uygulamalarını yönlendirmiştir. Bu nedenlerle uygulama aşamasının sonunda yapılması planlanan görüşmelere ilişkin plana uygulama öğrencileri de eklenmiş, Didem ve Seden ile yapılan görüşmeyle araştırma kapsamında yapılan uygulamalara ilişkin görüşleri öğrenilmiştir.

2.3.4. OSB olan çocuk

Araştırmanın amacı bir okul öncesi sınıfındaki kaynaştırma uygulamalarının geliştirilmesi olduğu için odak öğrenci sınıftaki kaynaştırma uygulamalarından

yararlanan çocuktur. Araştırmaya katılan özel gereksinimli çocuk Emre altı yaşında, OSB tanılı bir çocuktur. Emre OSB tanısını 28 aylıkken almış ve dört yıldır özel eğitim ve okul öncesi eğitim almaktadır. Bu süreç içinde Emre yarım gün okul öncesi eğitime devam ederken yarım gün özel eğitim hizmetleri almaktadır. Halen aylık 32 saat olmak üzere UDA'ya dayalı bir eğitim programının izlendiği bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim almaktadır. Eğitime beklenen hızda yanıt vermemesi nedeniyle yapılan tetkiklerde, herhangi bir nörolojik soruna rastlanmamıştır. Emre önceki üç yıl boyunca araştırmanın gerçekleştirildiği anaokuluna devam etmiş ve bu eğitim-öğretim yılına kadar Burçin öğretmenin sınıfında eğitim almıştır. Bu eğitim-öğretim yılında ilkokula başlaması gerekirken ilkokula hazır olmadığı görülerek Emre'nin okul öncesi eğitiminin bir yıl süreyle uzatılmasına karar verilmiştir. Bu karar 05.02.2016 tarihinde ilçe RAM tarafından verilen özel eğitim değerlendirme kurulu raporunda yer almaktadır. Burçin öğretmen öğrencilerini mezun ettiği ve bu eğitim-öğretim yılında üç yaş grubu çocuklara eğitim vereceği için Emre'nin eğitimini gönüllü olarak Özlem öğretmen üstlenmiştir.

Durum saptama aşamasında araştırmacı Emre'nin annesi, Özlem öğretmen ve Demet öğretmenden özel gereksinimli çocuğa ilişkin resmi evraklar, süreç ürünleri, kontrol listeleriyle yapılan değerlendirmeler ve gelişim testlerinin kopyalarını almıştır. Araştırmacı Emre'nin annesi, Özlem öğretmen ve Demet öğretmenle yarı-yapılandırılmamış görüşmeler yapmış ve süreç boyunca yapılan informal görüşmeleri araştırmacı günlüğüne kaydetmiştir. Böylece OSB olan çocuğa ilişkin bilgiler elde edilmiştir. Bu bilgiler izleyen paragraflarda olduğu gibi özetlenebilir.

Emre için yapılan değerlendirmeler sonucunda belirlenen gereksinimlere yönelik olarak 05.02.2016 tarihinde ilçe RAM tarafından verilen özel eğitim değerlendirme kurulu eğitim planındaki amaçlar aşağıda bulunan Tablo 2.1'de yer almaktadır. Tablo çocuğun özellikleri ve performans düzeyiyle ilgili fikir verebileceği düşüncesinden hareketle paylaşılmıştır.

Emre'nin devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden çocuğun performans düzeyi ile ilgili bilgi vermesi açısından çalışılması tamamlanan beceri ve programlara ilişkin veriler talep edilmiştir. Bu talebin ardından Emre ile çalışılan ve tamamlanmış beceri ve programlar merkez tarafından araştırmacıya ulaştırılmıştır. Söz konusu beceri ve program başlıkları Tablo 2.2'de yer almaktadır.

Tablo 2.1. OSB olan çocuğun özel eğitim değerlendirme kurulu eğitim planındaki amaçlar

AMAÇLAR
Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Destek Eğitim Programı
Alıcı Dil Becerileri Konuşan kişiye dikkatini yöneltir. Konuşan kişiyi jest ve mimiklerle dinlediğini belli eder. Nesneleri ayırt eder.
Eşleme Becerileri Eş nesneyi, eş nesne resmi ile eşler. Eş nesneyi, eş nesneyle eşler. Aynı tipte ve farklı renkteki nesneler arasından aynı renkte olanı eşler. Farklı tipte ve farklı renkteki nesneler arasından aynı renkte olanı eşler. Aynı tip ve renkteki farklı şekiller arasından aynı şekilde olanı eşler. Farklı tip ve renkteki farklı şekiller arasından aynı şekilde olanı eşler. Aynı sınıftan eş olmayan nesneleri eşler. Aynı sınıftan eş olmayan resimleri eşler.
İfade Edici Dil Becerileri Eylemi ya da eylem resmini adlandırır. Ailesini tanıtır.
Motor Beceriler Kalem tutar. Sınırlı alan boyar. Yoğurma malzemelerine şekil verir. Yoğurma malzemelerini yoğurur. Tek ayakla zıplar. Sınırlı alanda koşar.
Özbakım Becerileri Çıt çıt kapar. Pantolonunu giyer. Soket çorap giyer.
Sosyal Beceriler Adına tepki verir. Basit selamlaşma, cedalaşma ifade ve eylemlerini kullanır. Göz kontağı kurar.
Taklit Becerileri Yüz ifadesini taklit eder. Kaba motor becerileri taklit eder. İnce motor becerileri taklit eder.
Yönerge Takip Becerileri İki eylem bildiren yönergeleri yerine getirir. Tek eylem bildiren basit yönergeleri yerine getirir.
Motor Beceriler Sınırlı alanda yürür. Nesne ile yürür. Serbest şekilde yürür. Ayakta vücut hareketleri yapar. Yatarak vücut hareketleri yapar.
Özbakım Becerileri Eliyle yiyecek yer. Soket çorap çıkarır. Pantolonunu çıkarır. Eldiven çıkarır. Şapka çıkarır.

Tablo 2.2. OSB olan çocuk için çalışılması tamamlanan beceri ve programlar

1. Nesneleri eşleştirme programı (yönerge: eşle)	19. Geri selam vermek	37. Grup yönergelerine uyma (yönerge: Herkes...)
2. Nesneleri resimlerle eşleştirme (yönerge: eşle)	20. Diğer kişilere selam vermek	38. Özdeş resimleri eşleştirme (Yönerge eşle)
3. Resimli nesnelerin üzerine blok dizaynı 'Eşle'	21. Tuvaletini bağımsız şekilde yapmak	39. İsmi söylenen kişiye gitme
4. İçinde eğlenceli bir aktivitenin bulunduğu komuta uyma (yönerge: trambolinde zıpla)	22. İki nesne arasından bir tanesini seçme (yönerge:..... Göster)	40. Büyük bir set içinden istenen miktarda nesne verme
5. Değişik pozisyonlarda pekiştirece dokunma (yönerge: Dokun)	23. İki nesne resmi arasından bir tanesini seçme '.... Göster'	41. Sıfatları seçme (yönerge: '.....olana dokun')
6. Tercih edilmeyen nesnenin yönerge üzerine verilmesi (yönerge: Bana ver)	24. Vücut bölümünü gösterme (yönerge: dokun)	42. Edatlar-Alıcı Dil (yönerge: 'Bana..... Olanı ver'
7. Nesneler kullanarak motor taklit (yönerge: böyle yap)	25. Bacak ve ayak hareketlerini takit (yönerge: böyle yap)	43. Resimdeki duygu ifadelerine dokunma (yönerge: 'Bana'yu göster'
8. Nesne ile motor taklitlerde ayırt etme (yönerge: böyle yap)	26. Bir oyuncakla birden fazla şekilde oynama (yönerge: ...ile oyna)	44. Ağız ve dil hareketleri taklidi (Böyle yap)
9. Kontrol altındaki çeşitli istekler (yönerge: ne istiyorsun?)	27. Makasla kesmek (yönerge: Kes)	45. İstek üzerine ses taklidi ('Söyle.....')
10. Basit motor hareket komutlarına uyma (yönerge: örn: elini sallay)	28. Kavanoz kapağı açma (yönerge: kapağı aç)	46. İstek üzerine kelime taklidi
11. Sözel ipucu ile kaba motor hareket taklidi (yönerge: böyle...)	29. Yardım isteme	47. Noktaların üzerinden geçerek şekiller ve çizgiler (Çiz)
12. Ne istediğini belirtmek	30. Küçük grupta oturma (yönerge: git grupla otur)	48. Topla oynama ('Topu.....')
13. Diğer kişilerden bir hareket için istekte bulunma	31. Çizgiler arasında boyama yapma (yönerge: şeklin içini boya)	49. Bir aktiviteyi yapmak için el kaldırmak ('Kim Yapmak ister?')
14. Diğer kişilerden herhangi bir aktiviteyi durdurmalarını ya da nesneyi ortadan kaldırmalarını isteme	32. Tripod tutuşunu kullanma	50. Fonksiyonlarına göre seçme ('Hangisi ile.....?')
15. Grup içinde öğretmene dikkatini verme (yönerge: öğretmene dikkatini ver)	33. El sinyallerini taklit etme	51. El ve kol hareketlerini taklit (Böyle yap)
16. Blokları blok dizayn kartı üzerine yerleştirme (yönerge: blokları yerleştir)	34. Özdeş olmayan nesneleri ayırmak (yönerge: bunları ayır)	52. Belirli bir taklit etkinliğini gerçekleştirmek ('Bana.....yı göster')
17. Mandalları çizgi zerine yerleştirme (yönerge: mandalı tak)	35. Üç eylem resminde istenileni gösterme (yönerge: Bana çocuğu göster)	53. İlgi için istek bildirme (Benim biraz çalışmam lazım, bir şeye ihtiyacın varsa söyle)
18. Pekiştirece komutla bakma (yönerge:.....'a bak)	36. Pekiştireçleri adlandırma (yönerge: Bu nedir?)	54. Göz önünde olmayan nesne için spontan istek

Emre'nin annesi Feride hanım, Özlem öğretmen ve Demet öğretmenle gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla Emre ile ilgili pek çok bilgiye ulaşılmıştır. Bu bilgilerin büyük çoğunluğunun ortak olduğu ya da benzerlik taşıdığı görülmüştür. Söz konusu bilgiler izleyen satırlardaki gibi özetlenebilir. Emre yoğun saatler eğitim almasına karşın yavaş öğrenen ve yavaş ilerleme gösteren bir çocuktur. Emre'nin motivasyon eksikliği yaşadığı belirtilmektedir. Yoğun kendini uyaran davranışlar ve takıntıları haricinde davranış problemleriyle zorlamamaktadır. Bununla birlikte akademik beceriler ve ifade edici dil becerileri bakımından akranlarından oldukça geri düzeydedir. Ayrıca Emre'nin akranlarıyla neredeyse hiç etkileşimi bulunmamaktadır. Bununla birlikte Emre'nin alıcı dil becerileri oldukça iyi düzeydedir. Emre fiziksel temastan çok hoşlanan, genellikle yavaş hareket eden ve sıcakkanlı bir çocuk olarak tanımlanmaktadır. Emre'nin özbakım becerilerinin oldukça iyi düzeyde olduğu belirtilmektedir.

2.3.6. Tipik gelişen çocuklar

Araştırmanın gerçekleştirildiği okul öncesi sınıfında 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Emre haricinde 22 çocuk kayıtlıdır. Bu öğrencilerden 12'si kız, 10'u erkektir. Tüm çocuklar okul öncesi eğitimin son yılına devam etmektedir. Araştırmacının sınıf öğretmeni, okul rehber öğretmeni ve okul yöneticisiyle yaptığı ilk görüşmede velilere duyurunun ve izinlerinin alınması işlemlerinin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izninin alınmasının ardından yapılması gerektiğine karar verilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 18). Araştırma izninin alınmasının ardından araştırmacı çalışma hakkında bilgi vermek üzere bir toplantı düzenlemek istemiştir. Araştırmacı bunu günlüğüne şu ifadelerle yazmıştır:

“Ben yeniden veli toplantısı konusunu açtım. Öğretmen her dönem başında toplantı yaptığını söyledi. Ben araştırmayı açıklamak için özel bir toplantı ayarlayıp ayarlayamayacağımızı sordum. Ayarlayabileceğimizi ama katılım konusunda emin olmadığını söyledi. Hatta ilk dönem başındaki toplantıya kendisiyle tanışmak için bile 8 velinin geldiğini anlattı. Ama siz bir şablon hazırlarsanız toplu halde gruba gönderebileceğini söyledi. Ben de “Yine ayarlayalım, gelen olursa açıklarız onlara, gelmeyenlere de bilgi yollarız.” dedim. Öğretmen bunu kabul etti.” (Araştırmacı Günlüğü, s. 49).

Velilerle gerçekleştirilecek olan toplantı öncesinde öğretmen aracılığıyla velilere bir not yollanmıştır. Velilerle toplantı 21.12.2016 tarihinde gerçekleştirilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 59). Toplantıya dört veli katılmıştır. Sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenin de katıldığı toplantıda araştırmacı kendini tanıtmış, araştırmanın amacını ve araştırma kapsamında sunulacak uygulamaları anlatmıştır. Ardından toplantıya katılan veliler gönüllü katılım sözleşmelerini (EK-4) imzalamıştır. Toplantıya gelemeyen veliler için bir bilgilendirme notuyla birlikte sözleşmelerin evlerine gönderilmesi kararlaştırılmıştır. Araştırmacı bununla ilgili notlarını araştırmacı günlüğüne şu şekilde yazmıştır: *“Gelmeyen velilere bilgilendirme notuyla sözleşmelerin gönderileceği ve onlardan izin alınacağı söylendi. Ortak bir grupları yokmuş ama veliler görüştikleri diğer velilere de durumdan bahsedip destekleyeceklerini söylediler.”* (Araştırmacı Günlüğü, s. 60). Çocuklar aracılığıyla evlere bilgilendirme notu (EK-5) ile birlikte gönderilen sözleşmeler yalnızca bir veli haricinde imzalanarak araştırmacıya ulaştırılmıştır. Yalnızca bir çocuğun babası çocuğunun görüntü kayıtlarında olmasını istemediğini belirtmiştir. Bu veli ile araştırmacı yüz yüze görüşmüş, araştırmayı yeniden anlatmıştır. Ancak veli kararını değiştirmemiştir. Bunun üzerine araştırmacı görüntü kayıtlarında çocuğun yüzünün bulanıklaştırılarak gizleneceğini söylemiş ve veli bu koşulla devam edilmesini uygun bulmuştur.

Öğrencilerin araştırmacının sınıfta bulunmaya başladığı andan itibaren araştırmacının varlığıyla ilgili olumsuz bir tavır sergilemedikleri, başlangıçta kamera ile ilgilendikleri ama zaman içinde kameraya duyarsızlaştıkları görülmüştür. Çocuklar araştırmacıya “Öğretmenim” diye hitap etmişler ve zaman zaman diğer öğretmenlerinden istedikleri gibi yardım istemişler ya da onunla sohbet etmeye çalışmışlardır. Araştırmacı çocuklara ilişkin bu durumları araştırmacı günlüğüne kaydetmiştir. İzleyen satırlarda örnekleri verilmiştir.

“Yine tripodsuz çekim yapmaya başladım. Bu kolumu biraz ağrıttı ama hem daha doğal hem de daha pratik olması nedeniyle bunu tercih ediyorum. Zaman ilerledikçe çocukların kameraya olan ilgisi azalıyor. Neden çektiğimi soran çocuklara hatıra olsun diye çektiğimi ve daha sonra bu görüntüleri izleyebileceğimizi söylüyorum.” (Araştırmacı Günlüğü, s. 60). “Çocukların kameraya olan ilgisi gitgide azalıyor. Artık pek umursamıyorlar. Nadiren yanıma gelip görüntüye bakmak istiyorlar. ... O gün’ı öğlen almaya karar vermiş ailesi. Ama çok akıllı bir çocuk. Bana “Öğretmenim ben biraz duygusal oldum.” Dedi.” (Araştırmacı Günlüğü, s. 63).

2.3.7. Araştırmacı

Araştırmacı lisans eğitimini psikoloji bölümünde, ardından yüksek lisans eğitimini gelişim psikolojisi alanında tamamlamıştır. Lisans eğitimi sırasında başlayarak orta ve ileri düzeyde OSB olan çocukların evde aldıkları Erken Yoğun Davranışsal Eğitim (EYDE) uygulamalarında özel eğitim alanından akademisyenlerin danışmanlığında ev eğitmenliği ve ardından danışman olarak görev yapmıştır. 2013 yılından itibaren çeşitli üniversitelerde öğretim görevlisi ve araştırma görevlisi olarak görev yapmıştır. Araştırmacı son dört yıldır İstanbul Medeniyet Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.

Araştırmacı EYDE ekiplerinin bir parçası olarak çalıştığı yıllarda öğrencilerinin okul öncesi kaynaştırma ortamlarında gözlem yapma ve buna bağlı olarak kaynaştırma ortamlarındaki öğretmenleriyle iletişimde kalma olanağı bulmuştur. Bu bağlamda kendilerine zaman zaman önerilerini sunmuş ya da öğretmenlerden sundukları bireysel eğitim uygulamalarıyla çocukların okulla ilişkili bilgi ve becerilerini nasıl destekleyebileceklerine ilişkin önerilerini dinlemiştir. OSB olan çocuklara yönelik sunulan UDA'ya dayalı EYDE uygulamaları konusunda bilgi ve deneyim kazanan araştırmacı, bu çocuklara sunulan kaynaştırma uygulamalarına ilgi duymaya başlamıştır. Bu tez çalışması için gerekli olan bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla araştırmacı doktora eğitimi süresince “Uygulamalı Davranış Analizi”, “Orta ve İleri Derecede Yetersizliği Olan Çocukların Öğretimi”, “Erken Çocuklukta Özel Eğitim”, “Erken Çocuklukta Özel Eğitim Araştırmalarının İncelenmesi”, “Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklara Oyun ve Öğrenme” “Görüşme Teknikleri” ve “Özel Eğitimde Eylem Araştırması” derslerini almıştır.

Araştırmacı tezi kapsamında yürüttüğü araştırmaların analizinde yararlanmak üzere Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık tarafından 7-8 Temmuz 2017 tarihinde Ankara'da düzenlenen ve Dr. Öğretim Üyesi Sema Ünlüer tarafından yürütülen NVIVO 11 Başlangıç Düzeyi eğitimini tamamlamıştır. Ayrıca araştırmacı 8-15 Eylül 2017 tarihleri arasında Bursa'da düzenlenen TÜBİTAK 4005 “Alan Uzmanlarıyla Nitel Temelli Araştırmalara Yolculuk II” projesine katılma olanağı bulmuştur. Söz konusu projede Eğitim Bilimleri alanında doktora yapan ve tezleri kapsamında nitel araştırma gerçekleştirecek olan 30 araştırma görevlisinin nitel ve karma yöntemlere yönelik bilgi ve deneyim kazanmaları amaçlanmıştır. Proje kapsamında yer alan eğitim konuları, konuya ilişkin yayınları bulunan ve lisansüstü dersler veren öğretim üyeleri tarafından

uygulamalı olarak sunulmuştur. Ayrıca nitel araştırmaların analizinde kullanılan NVIVO programına ilişkin uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

2.3.7.1. Araştırmacının rolü

Araştırmacının araştırma kapsamında üstlendiği rol durum saptama ve uygulama aşamaları için değişiklik göstermiştir. Durum saptama aşamasında araştırmacı sınıf içinde katılımsız gözlemci olarak yer almaya başlamıştır. Bu süreçte görüntü kayıtları alınmaya başlamadan önce araştırmacı gözlem yaparak notlarını almıştır. Görüntü kayıtları alınmaya başladıktan sonra araştırmacı sınıfta bulunduğu süre boyunca video kamerasıyla çekim yapmaya başlamıştır. Zaman içinde öğretmenin ya da çocukların kısa sohbet girişimlerine yanıt vermiş, çocukların zaman zaman yönelttikleri yardım taleplerine mümkün olduğu durumlarda olumlu yanıt vermiştir. Bu durum, alanyazında katılımsız gözlemle başlanan sürecin daha nesnel bir gözlemin gerçekleştirilebilmesi için araştırmacının yavaş yavaş ortama dahil olmasıyla devam edebileceğini belirten kaynaklara dayanarak gerçekleştirilmiştir (Creswell, 2014, s. 237). Ayrıca geçerlik komitesi üyeleriyle yapılan görüş alışverişleri araştırmacının yavaş yavaş ortama dahil olabileceğini göstermiştir. Araştırmacı günlüğünde bu durum izleyen şekilde aktarılmıştır:

“Tripod yerine elde görüntü almaya karar vermiştim zaten. Hocalarım da bunu desteklediler. Aysun hoca kameraman gibi davranıp hiç ortamda değil gibi hareket etmenin ortamda kaygı yaratabileceğini ve benim de doğal olmam gerektiğini söyledi. Yavaş yavaş hareket edebileceğimi, öğretmenin konuşma çabalarına cevap verebileceğimi söyledi.” (Araştırmacı Günlüğü, s. 56).

Araştırmacı, durum saptama aşamasında rolünde gerçekleşen bu değişimlere araştırmacı günlüğünde örnekler vermiştir. Bu örnekler izleyen satırlarda yer almaktadır:

“Öğretmen de benim onları izlediğimi görüp geçen seneki stajyer Emre’nin sınıfındaydı diye açıkladı. Sonra da yanıma gelip çok tedirgin baktınız, Emre’nin gölge öğretmeni gibiydi geçen sene dedi. Ben de tedirgin olmadığımı ama merak ettiğimi söyledim.” (Araştırmacı Günlüğü, s. 45). “Kahvaltı sırasında bir ara Emre yerinden kalktı ve yemekhaneden çıktı. Didem’i ben uyardım, o da peşinden gitti. Bir süre sonra geldiler. Oyun odasında uzun süre Didem ile oyun oynamış, Didem gelince çok mutlu şekilde bana anlattı.” (Araştırmacı Günlüğü, s. 48). “Zaman ilerledikçe çocukların kameraya olan ilgisi azalıyor. Neden çektiğimi soran çocuklara hatıra olsun diye çektiğimi ve daha sonra bu görüntüleri izleyebileceğimizi söylüyorum. Ama bugün daha önce benimle çok iletişim kurmayan, nispeten uzak duran erkek çocuklarından kamerayla ilgilenenler oldu. Ben de

bunu bir fırsat bilip onlara da kısaca görüntüyü gösterdim, böylece iletişim kurmuş olduk.” (Araştırmacı Günlüğü, s. 60). “Çocuklar anlamadıkları için sürekli soru soruyorlardı. Bir süre sonra bana da gelmeye başladılar. Çocukları kıramadım ve yardım etmeye başladım. Çünkü yapamadıkları için çok üzgünlerdi.” (Araştırmacı Günlüğü, s. 77).

Araştırmanın durum saptama aşamasında araştırmacı gözlemcilik rolünün yanı sıra sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve Feride hanım ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, veli bilgilendirme toplantısı gerçekleştirmiş, Emre’ye ve sınıfa ait dokümanları sınıf öğretmeni, rehber öğretmen, Feride hanım ve Emre’nin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden edinmiştir. Ayrıca araştırmacı gözlemleri sırasında belirlediği gereksinimler doğrultusunda taslak eylem döngüleri planlamış, sınıf öğretmeni ve Emre’ye ilişkin güçlü ve zayıf yönlerle ilgili bir analiz gerçekleştirmiştir (EK-6).

Araştırmanın uygulama aşamasında araştırmacının üstlendiği rollerde farklılaşmalar meydana gelmiştir. Durum saptama aşamasında gerçekleştirilen gözlemci rolü bu aşamada da sürmüştür. Bunun yanı sıra araştırmacının uygulama aşamasında üstlendiği roller izleyen satırlarda olduğu gibi sıralanabilir:

- Her gözlem gününün öncesinde o gün için hazırlanmış olan günlük plan edinilerek uyarlama kısmı Emre için doldurularak öğretmene ulaştırılmıştır.
- Öğretmenle her gözlem gününün sonunda yansıtma toplantısı gerçekleştirilerek görüntü kayıtlarında araştırmacının not aldığı zaman dilimleri birlikte izlenmiş, geri bildirim sunulmuş ve birlikte değerlendirme yapılmıştır.
- Öğretmenle her hafta bir gün gözlem saatleri sonunda gerçekleştirilen özel eğitim danışmanlığı toplantısında biten haftada gerçekleştirilen uygulamalar değerlendirilmiş, kontrol listeleri incelenmiş ve yeni haftanın planlaması gerçekleştirilmiştir. Bu planlamalara uygun olarak zaman zaman öğretmene materyal temini yapılmıştır.
- Uygulama aşamasının sonunda sınıf öğretmeni, rehber öğretmen, Feride hanım ve uygulama öğrencileriyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.
- Feride hanım ve rehber öğretmene düzenli olarak çalışmayla ilgili bilgi verilmiştir.

2.3.8. Geçerlik ve tez izleme komitesi

Araştırmacının durum saptama aşamasında gözlemlerini yönlendirmek, belirlenen duruma ilişkin görüşleri paylaşmak ve olası eylem planlarının tasarlanmasında rehberlik etmek; uygulama aşamasında ise araştırmacının uygulamalarını, uygulamaların katkılarını takip etmek ve yeni uygulamalar konusunda danışmanlık yapmak üzere bir araya gelen Geçerlik ve Tez İzleme Komitesi (TİK) üç öğretim üyesinden oluşmuştur. Komite, durum saptama ve uygulama aşamalarında genellikle haftada bir olmak üzere en geç iki haftada bir toplanmıştır. Bu toplantılarda araştırmacı o hafta neler yapıldığını anlatmış ve görüntü kayıtlarından temsili dakikalar izlenmiştir. Araştırmacı komite üyelerine sorularını iletmış ya da uygulamalarıyla ilgili önerileri dinlemiştir. Ayrıca yeni uygulamalar konusunda kararlar alınmıştır. Komitede Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Zihin Engelliler Anabilim Dalı öğretim üyesi ve aynı zamanda tez danışmanlığını yürüten Prof. Dr. Emine Sema Batu, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü öğretim üyesi Doç. Dr. Aysun Çolak ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü öğretim üyesi Doktor Öğretim Üyesi Mine Sönmez Kartal yer almıştır.

2.3.9. OSB olan çocuğun annesi

Araştırma boyunca OSB olan çocuğun velisi olarak annesiyle iletişim içinde olunmuştur. Araştırma kapsamında aileye doğrudan bir destek sunmak amaçlanmamıştır. Bununla birlikte durum saptama aşamasında yapılan yarı-yapılandırılmış görüşme ile özellikle Emre'ye ilişkin bilgilerin ve Emre'ye sunulan kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili görüşlerin öğrenilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca uygulama boyunca öğretmen ve araştırmacı güncel uygulamalar ve gelişmelerle ilgili olarak Feride hanımı bilgilendirmiş ve zaman zaman kendisinden evdeki durumla ilgili bilgi istemişlerdir. Uygulama süresince gerçekleşen değişikliklerle ilgili görüşlerini almak üzere uygulama sonlandıktan sonra da kendisiyle yarı-yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Eylem araştırmalarında ne tür verilerin toplanacağı araştırma sorusunun doğasına bağlı olarak değiştiği için veri toplamaya ilişkin tek bir yol bulunmamaktadır (Mills, 2003, s. 51; Stringer, 2007, s. 67). Eylem araştırmalarına ilişkin alanyazın, eylem araştırmalarında hem nitel hem de nicel yöntemlerin kullanılmasına karşın nitel yöntemlerin kullanılmasının daha uygun olduğunu göstermektedir (Mills, 2003, s. 51). Bu yöntemler ise saha notları, anketler, tutum ölçekleri, standardize test puanları, haritalar, belgeler, ses ve görüntü kayıtları olarak sayılmaktadır (Mertler, 2006, s. 92; Mills, 2003, s. 51; Stringer, 2008, s. 54). Bununla birlikte eylem araştırmalarında temel bilginin paydaşlarla gerçekteştirilen görüşmeler yoluyla geldiği belirtilmektedir (Stringer, 2007, s. 68).

Eylem araştırmalarında verilerin toplanması sırasında dikkat edilmesi gerekenen önemli adımlardan biri çeşitlemenin (triangulation) sağlanmasıdır. Buna göre araştırmacıların görüşme, gözlem ya da herhangi bir ölçme aracı gibi tek bir veri kaynağından yararlanmaları yeterli değildir (Mills, 2003, s. 52). Araştırmanın geçerliğinin güçlendirilmesi için en az üç veri kaynağından yararlanılarak veri çeşitliliğinin sağlanması gerekmektedir.

Bu araştırmada kullanılan veri kaynakları saha notları, görüntü kayıtları, görüşmeler, araştırmacı günlüğü, geçerlik toplantılarına ilişkin tutanaklar, resmi belgeler, öğretmenle gerçekteştirilen yansıtma ve özel eğitim danışmanlığı toplantılarına ilişkin tutanaklar, özel eğitim danışmanlığı kararlarına ilişkin kontrol listeleri ve süreç ürünleridir. Durum saptama, uygulama ve uygulama sonrası sürece ait veri toplama araçları, karşılık geldiği araştırma sorusu ile birlikte Tablo 2.3'te gösterilmiştir. Ayrıca bu veri kaynaklarına ilişkin özet bilgiler Tablo 2.4 ve Tablo 2.5'te yer almaktadır.

Tablo 2.3. Araştırma sorularını yanıtlamak için kullanılan veri toplama teknikleri

	Gözlem	Yarı-Yapılandırılmış Görüşmeler	Araştırmacı Günlüğü	Geçerlik ve Tez İzleme Komitesi Toplantı Tutanakları	Resmi Belgeler	Yansıtma ve Özel Eğitim Danışmanlığı Toplantı Tutanakları	Kontrol Listesi	Süreç Ürünleri	Günlük Plan
1. Durum saptama sürecine ilişkin araştırma soruları:									
1.1. Sınıfın fiziksel ortamı nasıldır?	✓		✓		✓				
1.2. OSB olan çocuğun öğrenme özellikleri nasıldır?	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	
1.3. OSB olan çocuğun davranış özellikleri nasıldır?	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	
1.4. Kaynaştırma uygulamalarına dahil olan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutum ve görüşleri nasıldır?		✓	✓						
1.5. Sınıfın kaynaştırmaya hazırlanması, eğitim programının bireyselleştirilmesi ve etkili sınıf yönetimi için yapılanlar nelerdir?	✓	✓	✓			✓			✓
1.6. Sınıfın kaynaştırmaya hazırlanması, eğitim programının bireyselleştirilmesi ve etkili sınıf yönetimi tekniklerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar nelerdir?	✓	✓	✓	✓		✓			✓
1.7. Sınıfın kaynaştırmaya hazırlanması, eğitim programının bireyselleştirilmesi ve etkili sınıf yönetimi tekniklerini uygulama konusundaki gereksinimleri nelerdir?	✓	✓	✓	✓		✓			✓
2. Uygulama sürecine ilişkin araştırma soruları:									
2.1. Öğretmenin sınıfın kaynaştırmaya hazırlanması, eğitim programının bireyselleştirilmesi ve etkili sınıf yönetimi tekniklerini uygulama konusundaki becerileri nasıl geliştirilebilir?	✓		✓	✓		✓			✓
2.2. Uygulama süresince özel gereksinimli çocukla ilgili oluşacak öğretimsel ya da davranışsal sorunların çözümüne yönelik özel eğitim danışmanlığı ile ne gibi uygulamalar geliştirilebilir/önerilebilir?	✓		✓	✓		✓			✓
2.3. Sınıfta kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesi amacıyla uygulanan özel eğitim danışmanlığı sürecinde ne tür düzenleme ve uyarlamalar yapılabilir?	✓		✓	✓		✓			
3. Uygulama sonrası sürece ilişkin araştırma soruları:									
3.1. Özel eğitim danışmanlığı süresince sınıftaki OSB olan çocuğun öğrenme ve davranış özelliklerinde nasıl bir değişim meydana gelmiştir?	✓	✓	✓				✓	✓	
3.2. Özel eğitim danışmanlığı süresince Yıldızlar sınıfının öğretmeninin kaynaştırmaya ilişkin tutum ve görüşlerinde nasıl bir değişim meydana gelmiştir?	✓	✓	✓				✓	✓	✓
3.3. Özel eğitim danışmanlığı süresince Yıldızlar sınıfının öğretmeninin eğitim programının bireyselleştirilmesi ve etkili davranış yönetimi tekniklerini uygulama konusundaki becerilerinde nasıl bir değişim meydana gelmiştir?	✓	✓	✓				✓	✓	✓

Tablo 2.4. *Durum saptama aşamasında veri toplama sürecine ilişkin özet bilgiler*

Tarih	Olay	Saat	Süre	Veri Kaynağı
21.10.2016 - 06.12.2016	Gözlem	08:45-12:15	2156 dk.	Saha notları
17.10.2016 - 02.02.2017	Geçerlik Komitesi Toplantıları		678 dk.	Ses kaydı
13.12.2016	Okul ve sınıfa ilişkin fiziksel verinin alınması	09:12 - 09:13 14:55 - 15:02	8 dk.	Görüntü kaydı
13.12.2016	Öğretmen ile sözleşme			Gönüllü katılım formu
13.12.2016	Okul müdürü ile sözleşme			Gönüllü katılım formu
13.12.2016 - 07.02.2017	Gözlem	08:45-12:15	1100,10 dk.	Görüntü kaydı
21.12.2016 - 16.01.2017	Veliler ile sözleşme			Gönüllü katılım formu
23.12.2016	Rehber öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme	10:00 - 10:45	44,37 dk.	Ses kaydı
27.12.2016	Öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme	11:00 - 12:07	67 dk.	Ses kaydı
3.01.2017	Anne ile yarı yapılandırılmış görüşme	14:05 - 14:40	34,42 dk.	Ses kaydı

Tablo 2.5. *Uygulama aşamasında veri toplama sürecine ilişkin özet bilgiler*

Tarih	Olay	Saat	Süre	Veri Kaynağı
07.02.2017 - 09.05.2017	Özel Eğitim Danışmanlığı & Yansıtma Toplantıları (23 toplantı)	Pazartesi - Salı - Cuma	825,25 dk.	Ses kaydı
09.02.2017 - 18.05.2017	Geçerlik Komitesi Toplantıları		810 dk.	Ses kaydı
10.02.2017 - 09.05.2017	Gözlem	08:45 - 12:15	3491 dk	Görüntü kaydı
14.03.2017	BEP Toplantısı	12:00 - 12:52	51,29 dk.	Ses kaydı
30.05.2017	Rehber öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme	11:00 - 11:19	18,15 dk.	Ses kaydı
30.05.2017	Öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme	12:00 - 12:30	29,20 dk	Ses kaydı
31.05.2017	Uygulama öğrencileriyle yarı yapılandırılmış görüşme	11:00 - 11:21	20,53 dk (Toplam)	Ses kaydı
31.05.2017	Anneyle yarı yapılandırılmış görüşme	14:00 - 14:17	16,50 dk.	Ses kaydı

2.4.1. Gözlem

Nitel veri toplama araçlarından biri olan gözlem belirli bir ortamda ve belirli bir zaman diliminde görülen ve duyulanların dikkatli bir biçimde izlenmesi ve sistematik biçimde kaydedilmesidir (Efron ve Ravid, 2013, s. 86). Gözlem verileri bir uygulamanın neden başarılı ya da başarısız olduğunu ve araştırma ortamının çalışmayı nasıl etkilediğinin belirlenmesini sağlaması bakımından eylem araştırması sürecindeki en önemli veri kaynağı olarak görülmektedir (Hendricks, 2017, s. 82). Kaydedilen bu veriler katılımcılar, ortam, davranışlar, etkinlikler, olaylar, nesneler, amaçlar, süre ve duygulara ilişkin verilerdir (Stringer, 2007; 2008). Stringer (2007) eylem araştırmasında uygulanan gözlem tekniğinin gözlemcinin gözlemlenen kişilerin dünyalarını ve günlük etkinliklerinin nasıl devam ettiğini anlamasına yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte gözlem tekniğinin bazı avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır (Mertler, 2006). Bu avantajlar gözlemin, katılımcıların ifade edemeyeceği gerçek durumları görmeye olanak tanınması ve özellikle görüntü kayıtlarının kayıt almadan yapılan gözleme göre daha fazla veri sağlaması olarak sıralanmaktadır. Buna karşın kağıt kalem kullanarak öğretmenin ya da dışarıdan bir araştırmacının not ya da görüntü kaydı alıyor olması, katılımcıların doğal davranmasını engelleyebilmekte ya da gözlemlenmek istenen davranışın ortaya çıkmasını geciktirebilmektedir.

Sınıf içinde yapılan gözlemler genellikle saha notları olarak sınıfta görülenlerin olduğu gibi yazılmasıyla kaydedilmektedir. Araştırmacılar belirlenen süre içinde ne görülürse yazılması gerektiğini ve zaman ilerledikçe neye odaklanılması gerektiğinin ortaya çıkarak veri toplama sürecini de şekillendireceğini belirtmektedir (Johnson, 2005; Mertler, 2006). Bununla birlikte saha notları bazı durumlarda yeterince zengin ve detaylı veri sağlamadığı için gözlem verilerinin görüntü kayıtları yoluyla elde edilmesi söz konusu olmaktadır. Ayrıca görüntü kayıtlarının araştırmacı dışında başka uzmanlar tarafından ya da araştırmacı tarafından farklı zamanlarda izlenebilir olması yapılacak uygulamalar konusunda rehberlik edilmesi ve uygulamaların sonuçlarının izlenmesi konusunda da önem taşımaktadır (Koshy, 2005, s. 104). Görüntü kaydı süreci gözlemlenen kişiler açısından rahatsız edici olabilmektedir. Ancak pek çok kez kayıt yapmak katılımcıların kameraya alışmalarını ve doğal davranmalarını sağlayabilmektedir (Johnson, 2005).

Araştırmacı durum saptama ve uygulama aşamaları boyunca gözlem yapmayı sürdürmüştür. Durum saptama aşamasında ilk gözlemlerine 28.10.2016 tarihinde

başlamıştır. Söz konusu tarihte henüz araştırma izni alınmadığından okul yöneticisi ve sınıf öğretmenin yönlendirmesiyle yalnızca gözlem yaparak not alabileceği belirtilmiştir. Bu nedenle araştırmacı görüntü kayıtları almaya başladığı 13.12.2016 tarihine dek sınıfta haftada iki gün gözlemler gerçekleştirmiş ve gözlemlerini saha notu olarak kaydetmiş, ardından notlarını ayrıntılı gözlem formuna işlemiştir (EK-7). Geçerlik komitesi ile yapılan görüşmelerde farklı saatlerde gözlem yapmaya başlamanın rutin ders ve ders aralıkları bulunmadığı için büyük bir önem taşımadığına karar verilmiştir. Bu kararla ilgili ifadeler araştırmacı günlüğünde şu şekilde yer vermiştir: *“Gözlem saatleri hakkında merak ettiğim durum, farklı saatlerde gözleme başlamanın sorun yaratıp yaratmayacağıydı. Rutin dersler ve ders aralıkları olmadığı için bunun büyük bir soruna yol açmayacağını söyledi hocalarım. Ancak gözlemlerin bazılarında çocukların okuldan çıkış saatlerini görmemin iyi olacağını söylediler.”* (Araştırmacı Günlüğü, s. 34). Buna paralel olarak gözlemler 08:30-09:15 aralığında başlatılmış, 11:45-12:15 aralığında sonlandırılmıştır. Araştırmacı ya da katılımcılara ilişkin hastalık ya da toplantılar gibi zorunlu nedenlerden dolayı bazı gözlem günlerinde gözlem süresi daha kısa tutulmuştur.

Araştırmacı ilk gözlem gününde öğretmen ve çocukların dikkatini en az düzeyde etkileyebileceği ancak sınıf ortamını rahatça gözlemleyeceği bir yer belirlemeye çalışmış ve öğretmenin de yönlendirmesiyle gözlemler için sabit yerini belirlemiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 22). Araştırmacı 20.12.2016 tarihinde yaptığı gözlem öncesinde okulun iç ve dış ortamına ilişkin fiziksel verilere odaklanmış, ilgili verileri kendi sesini kaydederek elde etmiş ve ardından bu verileri yazılı forma geçirmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 28). Araştırmacı 15.11.2016 tarihi itibarıyla notlarını kağıt kalem aracılığıyla değil, yanında götürdüğü dizüstü bilgisayarı aracılığıyla almaya başlamıştır. Araştırmacı bu değişikliği, bilgisayar aracılığıyla daha hızlı yazdığı için daha zengin veri kaydedebilmek amacıyla yapmıştır. Bu değişikliği araştırma günlüğüne şu ifadeyle kaydetmiştir: *“Bu bana epey zaman kazandıracak diye düşündüm. Çocuklar ara ara ne yazdığımı merak edip yanıma geldiler ama kağıt kalemle olduğundan daha sık değildi. Bu yüzden doğru yolda olduğumu anladım.”* (Araştırmacı Günlüğü, s. 40). Araştırmanın durum saptama aşamasında alınan saha notlarına ilişkin betimsel veriler Tablo 2.6’da yer almaktadır.

Tablo 2.6. Saha notlarına ilişkin özet bilgiler

Tarih	Gün	Saat	Süre	Odak
21.01.2016	Cuma	08:10 - 11:45	215 dk.	Sınıf içinde sunulan kaynaştırma uygulamaları
25.01.2016	Salı	08:05 - 09:30	85 dk.	Sınıf içinde sunulan kaynaştırma uygulamaları
28.10.2016	Cuma	08:30 - 10:15	105 dk.	Sınıf içinde sunulan kaynaştırma uygulamaları
1.11.2016	Salı	09:00 – 11:35	155 dk.	Sınıf içinde sunulan kaynaştırma uygulamaları
8.11.2016	Salı	08:40 – 12:10	210 dk.	Sınıf içinde sunulan kaynaştırma uygulamaları
9.11.2016	Çarş.	09:00 – 11:10	130 dk.	Sınıf yönetimine ilişkin uygulamalar
14.11.2016	Pztesi	08:30 – 12:00	210 dk.	Sınıf yönetimine ilişkin uygulamalar
15.11.2016	Salı	08:45 - 11:55	190 dk.	Çocuğun davranış özellikleri
18.11.2016	Cuma	08:45 – 11:15	150 dk.	Çocuğun davranış özellikleri
22.11.2016	Salı	08:55 - 11:16	141 dk.	Çocuğun öğrenme özellikleri
25.11.2016	Cuma	08:45 - 11:15	150 dk.	Çocuğun öğrenme özellikleri
29.11.2016	Salı	08:45 - 11:50	175 dk.	Çocuğun akran ilişkileri
2.12.2016	Cuma	09:05 - 12:20	195 dk.	Çocuğun akran ilişkileri
6.12.2016	Salı	10:00 - 11:50	110 dk.	Çocuğun akran ilişkileri

İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan araştırma izninin ardından araştırmacı 13.12.2016 tarihinde görüntü kayıtlarını almaya başlamıştır. İlk kayıt gününde araştırmacı okul ve sınıfın fiziksel verilerine odaklanmış ve çocukların bulunmadığı bir zaman diliminde okul ve sınıfın görüntülerini kaydetmiş ve fotoğraflarını çekmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 53). Araştırmacı durum saptama aşamasında haftada iki gün, uygulama aşamasında ise haftada üç gün gözlem için sınıfta belirlemiş olduğu yerde kamerasıyla çekim yapmıştır. Başlangıçta kameranin tripoda sabitlenmesiyle çekim yapmaya çalışmış, ancak öğretmenin bu durumdan gerildiğini ve tripodun çocukların çok dikkatini çektiğini gördüğü için elinde çekim yapmayı düşünmüştür. Araştırmacının bu düşüncesi 15.12.2016 tarihinde gerçekleştirilen TİK'de komite üyeleri tarafından da onaylanmıştır. Araştırmacı bu durumu araştırmacı günlüğüne şu ifadelerle kaydetmiştir: *“Tripod yerine elde görüntü almaya karar vermiştim zaten. Hocalarım da bunu desteklediler. Aysun hocam kameraman gibi davranıp hiç ortamda değil gibi hareket etmenin ortamda kaygı yaratabileceğini ve benim de doğal olmam gerektiğini söyledi.”* (Araştırmacı Günlüğü, s. 56). Araştırmanın durum saptama aşamasında alınan görüntü kayıtları var olan durumu belirlemeye yönelik veriler olarak kullanılmıştır. Ancak uygulama aşamasında görüntü kayıtları farklı bir işlev daha üstlenmiştir. Araştırmacı uygulama aşamasında görüntü kaydı alırken bir yandan öğretmenle yansıtma toplantısında üstünde durabilecekleri önemli durumların görüntü kaydındaki zamanlamalarını not almıştır. Yansıtma toplantılarında öğretmenle birlikte görüntüler

hızla gözden geçirilerek önemli noktaların görüntüler eşliğinde konuşulması sağlanmıştır. Araştırmanın durum saptama ve uygulama aşamalarında alınan görüntü kayıtlarına ilişkin betimsel veriler Tablo 2.7 ve Tablo 2.8’de yer almaktadır.

Tablo 2.7. *Durum saptama aşamasına ait görüntü kayıtlarına ilişkin özet bilgiler*

Tarih	Gün	Süre	Odak
13.12.2016	Salı	10,38 dk.	Okul ve sınıfın fiziksel özellikleri
20.12.2016	Salı	100,38 dk.	Sınıf içinde sunulan kaynaştırma uygulamaları
23.12.2016	Cuma	141,43 dk.	Sınıf içinde sunulan kaynaştırma uygulamaları
27.12.2016	Salı	63,7 dk.	Sınıf yönetimine ilişkin uygulamalar
30.12.2016	Cuma	135,25 dk.	Sınıf yönetimine ilişkin uygulamalar
4.01.2017	Çarşamba	142,54 dk.	Çocuğun davranış ve öğrenme özellikleri
6.01.2017	Cuma	135,38 dk.	Çocuğun davranış ve öğrenme özellikleri
12.01.2017	Perşembe	94,30 dk.	Çocuğun davranış ve öğrenme özellikleri
17.01.2017	Salı	136,15 dk.	Çocuğun akran ilişkileri
7.02.2017	Salı	141,59 dk.	Çocuğun akran ilişkileri

Tablo 2.8. *Uygulama aşamasına ait görüntü kayıtlarına ilişkin özet bilgiler*

Tarih	Gün	Süre	Odak
10.02.2017	Cuma	143,12 dk.	Özel Eğitim Danışmanlığı (ÖED) kararlarının uygulanması & Kaynaştırma Uygulamaları
14.02.2017	Salı	145,52 dk.	ÖED kararlarının uygulanması & Kaynaştırma Uygulamaları
17.02.2017	Cuma	114,08 dk.	ÖED kararlarının uygulanması & Kaynaştırma Uygulamaları
24.02.2017	Cuma	131,07 dk.	ÖED kararlarının uygulanması & Sınıf yönetimine ilişkin uygulamalar
27.02.2017	Pazartesi	138,08 dk.	ÖED kararlarının uygulanması & Sınıf yönetimine ilişkin uygulamalar
28.02.2017	Salı	146,04 dk.	ÖED kararlarının uygulanması & Sınıf yönetimine ilişkin uygulamalar
6.03.2017	Pazartesi	169,20 dk.	ÖED kararlarının uygulanması & çocuğun davranış ve öğrenme özellikleri
7.03.2017	Salı	137,52 dk.	ÖED kararlarının uygulanması & çocuğun davranış ve öğrenme özellikleri
10.03.2017	Cuma	150,50 dk.	ÖED kararlarının uygulanması & çocuğun davranış ve öğrenme özellikleri
13.03.2017	Pazartesi	152,45 dk.	ÖED kararlarının uygulanması & çocuğun davranış ve öğrenme özellikleri
14.03.2017	Salı	122,43 dk.	ÖED kararlarının uygulanması & çocuğun davranış ve öğrenme özellikleri
17.03.2017	Cuma	95,35 dk.	ÖED kararlarının uygulanması & çocuğun davranış ve öğrenme özellikleri
20.03.2017	Pazartesi	131,52 dk.	ÖED kararlarının uygulanması & çocuğun davranış ve öğrenme özellikleri
21.03.2017	Salı	135,07 dk.	ÖED kararlarının uygulanması & çocuğun davranış ve öğrenme özellikleri
27.03.2017	Pazartesi	147,56 dk.	ÖED kararlarının uygulanması & Uygulamaları
28.03.2017	Salı	101,04 dk.	ÖED kararlarının uygulanması & Uygulamaları
31.03.2017	Cuma	59,17 dk.	ÖED kararlarının uygulanması & Uygulamaları
3.04.2017	Pazartesi	174,11 dk.	ÖED kararlarının uygulanması & Uygulamaları
4.04.2017	Salı	166,41 dk.	ÖED kararlarının uygulanması & çocuğun davranış ve öğrenme özellikleri
7.04.2017	Cuma	174,15 dk.	ÖED kararlarının uygulanması & çocuğun davranış ve öğrenme özellikleri

Tablo 2.8. (Devam) *Uygulama aşamasına ait görüntü kayıtlarına ilişkin özet bilgiler*

Tarih	Gün	Süre	Odak
10.04.2017	Pazartesi	145,27 dk.	ÖED kararlarının uygulanması & çocuğun davranış ve öğrenme özellikleri
11.04.2017	Salı	143,44 dk.	ÖED kararlarının uygulanması & çocuğun davranış ve öğrenme özellikleri
25.04.2017	Salı	119,41 dk.	OSB olan çocuğun bulunmadığı durumda sınıf ortamı
4.05.2017	Perşembe	130,19 dk.	OSB olan çocuğun bulunmadığı durumda sınıf ortamı
9.05.2017	Salı	171,48 dk.	ÖED kararlarının uygulanması & çocuğun davranış ve öğrenme özellikleri

2.4.2. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler

Görüşmeler eylem araştırması sürecinde oldukça değerli veriler elde edilmesini sağlayan veri toplama araçlarından biridir. Görüşme, iki ya da daha fazla kişi arasında belirlenmiş bir konu üzerinde görüş alışverişinin yapıldığı amaçlı konuşma olarak tanımlanmaktadır (Efron ve Ravid, 2013, s. 68). Görüşmeler yoluyla katılımcıların durumu kendi ifadeleriyle tanımlaması ve deneyimlerinin araştırılan konu üzerinde etkili olan yönlerinin ortaya çıkarılması sağlanmaktadır (Stringer, 2007; s. 69). Görüşme yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış olmak üzere sınıflandırılmaktadır. Yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı önceden belirlenmiş sorularla görüşmeyi yürütmektedir. Ancak nitel verilerin en iyi yarı-yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış görüşmeler yoluyla elde edilebildiği belirtilmektedir (Mertler, 2006, s. 95). Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı temel soruları önceden hazırlamakta, ancak görüşmenin yapıldığı kişinin verdiği yanıtlara bağlı olarak duruma uygun alternatif sorular yöneltebilmektedir (Mertler, 2006, s. 96). Görüşmeler gerçekleştirilirken katılımcının söyledikleri not edilebilir, görüntü veya ses kaydı alınabilir. Ses kayıt cihazının kullanımı verilerin detaylı ve doğru biçimde elde edilmesini sağlaması bakımından oldukça avantajlıdır. Ancak ses kayıt cihazını kullanması için araştırmacının görüşmeyi yapacağı kişilerle belli oranda güven ilişkisi geliştirmiş olmayı beklemesi, görüşmenin yapıldığı kişilerin kendilerini rahat ve dürüst biçimde ifade edebilmesini sağlamaktadır (Stringer, 2007; 2008).

Araştırmanın durum saptama aşamasında özel gereksinimli çocuğun annesi, sınıf öğretmeni ve okul rehber öğretmeniyle yarı-yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Bu görüşmeler araştırmacının sınıf içinde gözlemlere başlamasından yaklaşık iki ay sonra gerçekleştirilmiştir. Bu durum, hem araştırma izninin alınmasının beklenmesi hem de araştırmacı ve katılımcılar arasında belli düzeyde bir güven ilişkisinin gelişmesinin beklenmesi nedeniyle gerçekleşmiştir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları öncelikle geçerlik komitesi üyeleriyle paylaşarak 01.12.2016 tarihinde yapılan geçerlik komitesi toplantısında önerilen değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Ardından yine komite üyelerinin önerisiyle görüşme formları altı farklı öğretim üyesiyle paylaşarak görüşleri istenmiştir. 19.12.2016 tarihinde tüm öğretim üyelerinden gelen görüşler incelenerek görüşme sorularına son hali verilmiştir (EK-8, EK-9, EK-10). Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Katılımcılardan hem görüşmeyi gerçekleştirmek istediklerine hem de seslerinin kaydedilmesine izin verdiklerine ilişkin onay sözlü ve yazılı olarak alınmıştır. Görüşmelerin ardından ses kayıtları dinlenerek araştırmacı tarafından yazılı hale getirilmiştir. Ses kayıtlarının %30'u bir alan uzmanı tarafından dinlenerek metin incelemesi ve doğrulaması yapılmıştır.

İlk görüşme okul rehber öğretmeniyle 23.12.2016 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Rehber öğretmenin odasında gerçekleştirilen görüşme 44,37 dk. sürmüştür. Görüşmenin yazılı hale getirilmesiyle 16 sayfalık bir görüşme metni elde edilmiştir. Sınıf öğretmeni ile görüşme 27.12.2016 tarihinde rehber öğretmenin odasında gerçekleştirilmiştir. 67 dakika süren görüşme yazılı hale getirildiğinde 18 sayfalık bir metin elde edilmiştir. Son görüşme özel gereksinimli çocuğun annesi ile çocuğun devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin görüşme odasında gerçekleştirilmiş ve 35 dakika sürmüştür. Görüşme sonunda 14 sayfalık bir görüşme metni elde edilmiştir.

Araştırmanın uygulama aşamasında özel eğitim danışmanlığı uygulaması sona erdikten sonra okul rehber öğretmeni, sınıf öğretmeni, özel gereksinimli çocuğun annesi, uygulama öğrencileri ve özel gereksinimli çocuğun bir önceki öğretmeniyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulama aşamasında yapılan informal görüşmeler uygulama öğrencileri ve özel gereksinimli çocuğun bir önceki sınıf öğretmeniyle yapılacak olan görüşmelerin uygulamaya ilişkin önemli veriler sağlayabileceğini göstermiştir. Bu nedenle durum saptama aşamasında görüşülen kişilere ek olarak bu kişilerle de görüşme yapılmasına karar verilmiştir. Hazırlanan görüşme sorularına geçerlik komitesi üyelerinin görüşleriyle son hali verilmiştir. Görüşme soruları EK-11, EK-12, EK-13, EK-14 ve EK-15'te yer almaktadır. 30 Mayıs 2017 tarihinde rehber öğretmen ve öğretmenle rehber öğretmenin odasında bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Rehber öğretmenle gerçekleştirilen görüşme 18 dakika sürmüştür ve beş sayfalık bir metin elde edilmiş, sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilen görüşme 29 dakika sürmüştür ve sekiz sayfalık bir metin elde edilmiştir. 31 Mayıs'ta

uygulama öğrencileri, özel gereksinimli çocuğun bir önceki sınıf öğretmeni ve özel gereksinimli çocuğun annesiyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İki uygulama öğrencisiyle yapılan bireysel görüşmeler toplam 20 dakika sürmüş ve yedi sayfalık bir görüşme metni elde edilmiştir. Özel gereksinimli çocuğun bir önceki sınıf öğretmeniyle görüşme 16 dakika sürmüş ve altı sayfalık bir görüşme metni elde edilmiştir. Özel gereksinimli çocuğun annesiyle gerçekleştirilen görüşme 16 dakika sürmüş ve beş sayfalık bir görüşme metni elde edilmiştir.

2.4.3. Yapılandırılmamış görüşmeler

Yapılandırılmamış görüşmeler veri toplama sürecinde katılımcılarla günlük etkileşimlerin bir parçası olarak kendiliğinden ortaya çıkan görüşmelerdir ve önemli veriler sağlamaktadır (Mertler, 2006, s. 99). Günlük etkileşimler sırasında ortaya çıkan ve zengin veriler sağlayan informal sohbetlerin bu nedenle kaydedilmesi gerekmektedir.

Durum saptama ve uygulama aşamasında araştırmacının veri toplama sürecinde katılımcılarla planlı olmayan pek çok etkileşimi söz konusu olmuştur. Araştırmacı sınıf öğretmeni, rehber öğretmen, uygulama öğrencileri, sınıftaki tipik gelişen çocuklar, onların aileleri ve özel gereksinimli çocuğun önceki sınıf öğretmeniyle kendiliğinden gelişen sohbetler sırasında ortaya çıkan ve araştırma açısından önem taşıyan noktaları araştırmacı günlüğüne kaydetmiştir. Bu sohbetler sırasında edinilen veriler uygulama öğrencileri ve özel gereksinimli çocuğun önceki sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış birer görüşme yapılmasının önemli bir katkı sunacağını düşündürmüştür. Dolayısıyla informal görüşmeler veri toplama sürecinin şekillenmesini de etkilemiştir.

2.4.4. Araştırmacı günlüğü

Araştırmacı günlüğü araştırmanın tüm bölümleriyle ilgili gözlem ve görüşlerin kaydedildiği bir defter olarak tanımlanmaktadır. Bu defterde yer verilebilecek veriler gözlemler, şekiller, analizler, alıntılar, yorumlar, sınav sonuçları, görüşler, izlenimler ve duygular olarak sayılmaktadır (Johnson, 2005). Yazma eylemi yansıtıcı işleve sahip olması nedeniyle araştırmacının uzmanlığının gelişimine de destek olmaktadır. Ayrıca diğer veri kaynaklarına ek veriler sağlaması bakımından araştırmanın ilerlemesinin takibinde önemli bir role sahiptir (Koshy, 2005, s. 97). Defter olarak tanımlanmasına karşın araştırmacı günlüğü elektronik olarak da oluşturulabilmektedir. Bu konuda araştırmacının kendisi için en uygulanabilir yolu izlemesi önerilmektedir.

Araştırmacı tez önerisinin kabul edilmesinin ardından tez konusuyla bağlantılı olarak özel bir okul öncesi kurumunda gerçekleştirmeye başladığı gözlemler sırasında 30 Nisan 2016 tarihinde araştırmacı günlüğünü tutmaya başlamıştır. Araştırmacı günlüğe araştırmaya ilişkin deneyim, gözlem, izlenim, duygu ve düşüncelerini ayrıntılı biçimde yazmıştır. Dolayısıyla araştırmanın planlanmaya başlanmasından sonlandırılmasına kadar geçen sürecin kronolojik bir kaydı oluşmuştur. Araştırmacı günlüğü 131 sayfa olarak oluşmuştur. Araştırmacı geçerlik komitesi toplantılarından önce ilgili verilerle birlikte araştırmacı günlüğünü de komite üyelerine elektronik posta olarak ulaştırmış ve süreçle ilgili bilgilenmelerini sağlamıştır.

2.4.5. Geçerlik ve tez izleme komitesi kararları

Araştırmanın planlanması, uygulanması ve izlenmesinde rehberlik etmek üzere geçerlik komitesi toplantılarının haftalık olarak gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Bununla birlikte araştırmacının ya da komite üyelerinin görevlendirmeleri ve şehirler arası yol koşulları nedeniyle bütün toplantılar birer hafta arayla gerçekleştirilememiştir. Ancak durum saptama aşamasının başından uygulama aşamasının sonuna kadar geçen süreçte iki toplantı arasında geçen süre en fazla iki hafta olmuştur. Geçerlik komitesi toplantıları Prof. Dr. Emine Sema Batu'nun ofisinde gerçekleştirilirken TİK toplantıları Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde gerçekleştirilmiştir. Durum saptama ve uygulama aşamaları boyunca 20 geçerlik komitesi toplantısı, iki TİK toplantısı yapılmıştır. Toplantılara ilişkin özet veriler Tablo 2.9 ve Tablo 2.10'da yer almaktadır.

Bu süreçte gerçekleştirilen tüm toplantılara tüm komite üyeleri katılım sağlayabilmiştir. Araştırmacı toplantı boyunca konuşulanları ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydetmiş, ardından kaydı dinleyerek raporlaştırmıştır. Daha sonra bu raporlar komite üyelerine elektronik posta yoluyla ulaştırılmıştır. Ayrıca araştırmacı günlüğüne geçerlik komitesi toplantısında görüşülen konular ve alınan kararlara ilişkin gözlem, duygu ve düşüncelerine ilişkin notlar almıştır. Araştırmacı her geçerlik komitesi toplantısı öncesinde komite üyelerine bir önceki toplantının raporunu, belkiyse gelecek toplantının gündemine ilişkin maddeleri ve araştırmacı günlüğünü ulaştırmıştır. Toplantılar sırasında araştırmacı o haftaki gözlemleri ya da uygulamaları özetlemiş ve görüntü kayıtlarından önemli noktaları komite üyeleriyle paylaşmıştır. Ardından varsa

araştırmacının soruları yanıtlanmış, komite üyelerinin görüş ve önerileri paylaşılmış ve uygulamaların devamı konusunda planlama yapılmıştır.

Tablo 2.9. *Durum saptama aşamasında gerçekleştirilen geçerlik ve tez izleme komitesi toplantılarına ilişkin veriler*

No	Tarih	Toplantı Türü	Süre	Katılımcılar
1	17.10.2016	Geçerlik Komitesi	41,05 dk.	Emine Sema Batu, Aysun Çolak, Mine Sönmez Kartal
2	27.10.2016	Geçerlik Komitesi	52,13 dk.	Emine Sema Batu, Aysun Çolak, Mine Sönmez Kartal
3	3.11.2016	Geçerlik Komitesi	49,43 dk.	Emine Sema Batu, Aysun Çolak, Mine Sönmez Kartal
4	10.11.2016	Geçerlik Komitesi	53,09 dk.	Emine Sema Batu, Aysun Çolak, Mine Sönmez Kartal
5	17.11.2016	Geçerlik Komitesi	46,53 dk.	Emine Sema Batu, Aysun Çolak, Mine Sönmez Kartal
6	1.12.2016	Geçerlik Komitesi	57,46 dk.	Emine Sema Batu, Aysun Çolak, Mine Sönmez Kartal
7	8.12.2016	Geçerlik Komitesi	40,06 dk.	Emine Sema Batu, Aysun Çolak, Mine Sönmez Kartal
8	15.12.2016	Tez İzleme Komitesi	62,44 dk.	Emine Sema Batu, Aysun Çolak, Mine Sönmez Kartal
9	22.12.2016	Geçerlik Komitesi	71,48 dk.	Emine Sema Batu, Aysun Çolak, Mine Sönmez Kartal
10	5.01.2017	Geçerlik Komitesi	75,19 dk.	Emine Sema Batu, Aysun Çolak, Mine Sönmez Kartal
11	19.01.2017	Geçerlik Komitesi	79,54 dk.	Emine Sema Batu, Aysun Çolak, Mine Sönmez Kartal
12	2.02.2017	Geçerlik Komitesi	49,57 dk.	Emine Sema Batu, Aysun Çolak, Mine Sönmez Kartal

Tablo 2.10. *Uygulama aşamasında gerçekleştirilen geçerlik ve tez izleme komitesi toplantılarına ilişkin veriler*

No	Tarih	Toplantı Türü	Süre	Katılımcılar
1	9.02.2017	Geçerlik Komitesi	52,43 dk.	Emine Sema Batu, Aysun Çolak, Mine Sönmez Kartal
2	16.02.2017	Geçerlik Komitesi	33,38 dk.	Emine Sema Batu, Aysun Çolak, Mine Sönmez Kartal
3	23.02.2017	Geçerlik Komitesi	101,19 dk.	Emine Sema Batu, Aysun Çolak, Mine Sönmez Kartal
4	2.03.2017	Geçerlik Komitesi	121,23 dk.	Emine Sema Batu, Aysun Çolak, Mine Sönmez Kartal
5	16.03.2017	Geçerlik Komitesi	91,44 dk.	Emine Sema Batu, Aysun Çolak, Mine Sönmez Kartal
6	23.03.2017	Geçerlik Komitesi	102,48 dk.	Emine Sema Batu, Aysun Çolak, Mine Sönmez Kartal
7	6.04.2017	Geçerlik Komitesi	106,30 dk.	Emine Sema Batu, Aysun Çolak, Mine Sönmez Kartal
8	13.04.2017	Geçerlik Komitesi	108,18 dk.	Emine Sema Batu, Aysun Çolak, Mine Sönmez Kartal
9	27.04.2017	Geçerlik Komitesi	43,01 dk.	Emine Sema Batu, Aysun Çolak, Mine Sönmez Kartal
10	18.05.2017	Tez İzleme Komitesi	39,24 dk.	Emine Sema Batu, Aysun Çolak, Mine Sönmez Kartal

2.4.6. Özel eğitim danışmanlığı ve yansıtma toplantıları

Araştırmanın uygulama aşamasının başlamasıyla birlikte araştırmacı öğretmenle özel eğitim danışmanlığı ve yansıtma toplantıları gerçekleştirmeye başlamıştır. Bu toplantılar durum saptama aşamasında olduğu gibi salı ve cuma günleri yapılmaya devam edilmiştir. Ancak ailenin nisan ayının ortasından itibaren bir süre şehir dışında bulunacak olmasının öğrenilmesi bu konuda araştırmacı ve geçerlik komitesi üyelerinin farklı bir karar almasına neden olmuştur. Buna göre 23.02.2017 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantısında araştırmacının gözlem günlerini haftada üçe çıkarması ve bu günlerden ikisinin ardından yansıtma, birinin ardından ise özel eğitim danışmanlığı toplantısı yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmacı bu kararla ilgili araştırmacı günlüğüne şu ifadeleri kaydetmiştir:

“Özlem öğretmene sunduğum danışmanlık için düşündüğüm çalışma düzenini hocalarım uygun buldular. Buna göre haftada bir gün özel eğitim danışmanlığı toplantısı yapacağım ve bu toplantılarda daha çok önceden kararlaştırılmış uygulamalarımız, uygulanması ve sonuçları ile ilgili değerlendirmeler yapacak ve yeni gereksinimler için öneriler geliştireceğiz. Haftanın diğer iki gününde ise kararlarımızın nasıl uygulandığı ile ilgili yansıtma toplantıları yapabiliriz diye düşündük. Bu toplantılar daha çok video görüntülerin izlenmesi ve geri bildirimlerin sunulması ile geçecek. Böylece her toplantıdan sonra yeni bir karar dosyası hazırlamak ve öğretmene sunmak gerekmeyecek. Çünkü zaten aldığımız kararların uygulanması için zamana ihtiyacımız oluyor. Üstelik öğretmene çok sık doküman vermek kafa karıştırıcı olabilir diye düşündüm.”

24.02.2017 tarihinden itibaren öğretmenle gerçekleştirilen toplantılar haftanın bir günü özel eğitim danışmanlığı toplantısı, iki günü ise yansıtma toplantıları gerçekleştirilecek şekilde düzenlenmiştir. Özel eğitim danışmanlığı ve yansıtma toplantılarına ilişkin özet veriler Tablo 2.11’de yer almaktadır. Tüm toplantılar sırasında ses kaydı alınmış ve sonrasında araştırmacı tarafından dökümü yapılmıştır. Toplantının yapıldığı ortamlar uygunluk durumuna göre rehber öğretmenin odası, boş bir sınıf ya da okul bahçesi olarak değişmiş ve toplantılar 12:00-12:30 saatleri arasında başlatılmıştır. Özel eğitim danışmanlığı toplantısında özel eğitim danışmanlığının basamakları izlenmiş, önceki haftaya ilişkin uygulamalar gözden geçirilmiş, belirlenen gereksinimlere yönelik çözüm önerileri geliştirilmiş ve yeni kararlara ilişkin uygulama planı yapılmıştır. Özel eğitim danışmanlığı toplantılarının ardından araştırmacı güncel olan uygulamalara ilişkin kararları, özel eğitim danışmanlığı kararları başlığını taşıyan bir tablo ile öğretmene ulaştırmıştır. Öğretmenin hafta boyunca uygulamalara ilişkin yaptığı işaretlemeler sonraki özel eğitim danışmanlığı toplantısı başında incelenmiştir.

Yansıtma toplantılarında ise o gün yapılan gözlem sırasında alınan görüntü kayıtları öğretmenle birlikte izlenerek önemli noktalar üzerinde durulmuş ve uygulamaların değerlendirmesi yapılmıştır. Toplantıların ses kaydının yapılmasının yanı sıra araştırmacı günlüğüne önemli gördüğü durumları kaydetmiştir.

Tablo 2.11. *Uygulama aşamasında öğretmenle gerçekleştirilen özel eğitim danışmanlığı ve yansıtma toplantıları*

No	Tarih	Gün	Toplantı Türü	Süre
1	07.02.2017	Salı	ÖED ve Yansıtma Toplantısı	55,45dk
2	10.02.2017	Cuma	ÖED ve Yansıtma Toplantısı	30,36 dk.
3	14.02.2017	Salı	ÖED ve Yansıtma Toplantısı	31 dk.
4	17.02.2017	Cuma	ÖED ve Yansıtma Toplantısı	27,52 dk.
5	24.02.2017	Cuma	ÖED Toplantısı	55,58 dk.
6	27.02.2017	Pazartesi	Yansıtma Toplantısı	44 dk.
7	28.02.2017	Salı	Yansıtma Toplantısı	34,43 dk.
8	06.03.2017	Pazartesi	ÖED Toplantısı	51,32 dk.
9	07.03.2017	Salı	Yansıtma Toplantısı	15,29 dk
10	10.03.2017	Cuma	Yansıtma Toplantısı	54,21 dk.
11	13.03.2017	Pazartesi	ÖED Toplantısı	51,49 dk.
12	17.03.2017	Cuma	Yansıtma Toplantısı	53,40 dk.
13	20.03.2017	Pazartesi	ÖED Toplantısı	58,26 dk.
14	27.03.2017	Pazartesi	ÖED Toplantısı	50,35 dk.
15	28.03.2017	Salı	Yansıtma Toplantısı	54,40 dk.
16	31.03.2017	Cuma	Yansıtma Toplantısı	09,12 dk.
17	03.04.2017	Pazartesi	ÖED Toplantısı	47,32 dk.
18	04.04.2017	Salı	Yansıtma Toplantısı	24,28 dk.
19	07.04.2017	Cuma	Yansıtma Toplantısı	24,40 dk.
20	10.04.2017	Pazartesi	ÖED Toplantısı	42,14 dk.
21	11.04.2017	Salı	Yansıtma Toplantısı	29 dk.
22	04.05.2017	Perşembe	ÖED Toplantısı	7,13 dk.
23	09.05.2017	Salı	Yansıtma Toplantısı	24,20 dk.

2.4.7. Resmi belgeler

Araştırmacı, özel gereksinimli çocuk ve sınıf arkadaşlarının davranış ve öğrenme özelliklerine ve okulda sunulan kaynaştırma uygulamalarına ilişkin daha zengin veri elde edebilmek amacıyla okul yönetimi ve özel gereksinimli çocuğun annesinden izin alınarak bazı resmi belgeleri edinmiş ve incelemiştir. Bu belgeler okula ait krokiler, rehberlik çerçeve planı, rehberlik servisinden velilere giden bilgilendirme belgeleri, öğrencilerin okul öncesi eğitim gelişim raporları, özel gereksinimli çocuğa ait yerleştirme raporu, özel gereksinimli çocuğa ait BEP dosyaları, PEP-R Ölçeği Değerlendirme Raporu ve sınıfa ait yoklama listeleridir. Araştırmacı bu belgelerin birer kopyasını alarak arşivine eklemiştir.

2.4.8. Kontrol listeleri

Kontrol listesi, bir alanda önceden belirlenmiş olan davranış ya da etkinliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemeye yarayan bir değerlendirme aracıdır (Efron ve Ravid, 2013, s. 96). Bu araştırmada kontrol listeleri iki farklı biçimde veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmacının geçerlik komitesi üyelerinin 01.12.2016 tarihinde gerçekleştirdikleri toplantıda özel gereksinimli çocuğun hem durum saptama hem de uygulama aşamalarında beceri düzeyini belirlemek üzere okul öncesi eğitim programı kazanım değerlendirme formunun kullanılabileceği görüşülmüştür. Ancak araştırmacı bu durumu öğretmene açıkladığında öğretmen bu formların artık kullanılmadığını ve değerlendirme aracı olarak yalnızca portfolyo ve gelişim raporlarının kullanıldığını belirtmiştir. Araştırmacı bu durumu günlüğüne şu ifadelerle yansıtmıştır:

“Sonra ben öğretmene komite ile toplantımızda konuştuğumuz kontrol listeleri hakkında sorular sordum. Değerlendirmede artık kazanım kontrol listelerinin olmadığını, karnelerin ve gelişim formlarının olduğunu ve bunların her dönem sonunda hazırladığını söyledi.” (Araştırmacı Günlüğü, s. 52). “Kazanım kontrol listesini yalnızca Emre için doldurup dolduramayacağını sorduğumda yapabileceğini, ancak Emre’nin zaten BEP’inin olduğunu ve kazanımların Emre için çok ileri düzey olduğunu söyledi. Ben de bunun sorun olmayacağını, yapmıyorsa kazanımları yapamadığını işaretleyebileceğini, bunların ikinci dönemki planlarımıza ışık tutabileceğini söyledim.” (Araştırmacı Günlüğü, s. 71).

Özlem öğretmen hem durum saptama aşaması hem de uygulama aşaması için Emre’nin performans düzeyini okul öncesi eğitim programı kazanım değerlendirme formu ile değerlendirmiştir. Durum saptama aşaması için değerlendirme 18.01.2017 tarihinde, uygulama aşaması için değerlendirme ise 24.05.2017 tarihinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada kontrol listesinin veri toplama aracı olarak kullanıldığı bir diğer alan özel eğitim danışmanlığı kararlarına ilişkin olmuştur. Araştırmacı ve öğretmenin haftada bir kez gerçekleştirdiği özel eğitim danışmanlığı toplantısında alınan kararlar için özel eğitim danışmanlığının basamaklarıyla uyumlu biçimde gereksinimlerin belirlenmesi, çözüm önerilerinin geliştirilmesi, çözüm önerilerinin uygulanması ve değerlendirme başlıklarını içeren bir tablo hazırlanmıştır (EK-16). Bu tabloda öğretmen uygulama basamaklarını gerçekleştirip gerçekleştirmediğine ilişkin işaretlemeleri yapmıştır. Dolayısıyla söz konusu kontrol listesinin kullanılmasıyla öğretmenin özel eğitim danışmanlığı kararlarını uygulama düzeyi hem öğretmenin kendisi hem de danışman tarafından izlenebilmiştir.

2.4.9. Günlük plan

Araştırmacı öğretmenden aylık ve günlük planlarını öğrenmiş ve bunların kopyalarını almak istemiştir. Bu durum araştırmacı günlüğüne şu ifadelerle yansımıştır:

“Aylık ve günlük planlarla ilgiliyse şunları öğrendim: Hazır plan üzerinde değişiklik yapıyorlar. Günlük planları stajyerler hazırlıyor. Her gün bir sonraki günün planı hazırlanıyor. Öğretmen günlük planların hepsini almamın biraz zor olacağını, çok fazla doküman olacağını söyledi. Bu konuyu danışman hocalarıma danışmam lazım. Belki temsili olarak belli bir ayın planlarını alırım.” (Araştırmacı Günlüğü, s. 71).

Geçerlik komitesi üyelerinin de önerisiyle araştırmacı aylık planların tümünün, günlük planlar için ise her aydan üç farklı günün planlarının kopyalarını almıştır.

Uygulama aşamasında uygulama öğrencilerinden elde edilen günlük planlar üzerinde özel gereksinimli çocuk için uyarlamalar araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve yeniden uygulama öğrencileri ve öğretmene iletilmiştir. Bu nedenle planların bir gün öncesinden değil bir hafta önceden hazır olması istenmiştir. Bu değişiklikler araştırmacı günlüğüne şu ifadelerle kaydedilmiştir:

“Sohbetimiz sırasında planlarla ilgili zamanlamada değişiklik yapıp yapamayacağımızı sordum. Stajyerlerin günlük planları bir hafta öncesinden hazırlamaları durumunda benim hazırlık yapabileceğimi ve buna göre planlamalarımızı daha kolay yapabileceğimizi paylaştım. Öğretmen de bunu yapabileceğimizi, stajyerlerden planları buna göre hazırlamalarını isteyebileceğimizi söyledi. (Araştırmacı Günlüğü, s. 77)”.

Uygulama aşamasında günlük planlar uyarlamaların planlanması için bir hafta önceden araştırmacıya ulaştırılmış ve araştırmacının planın uyarlama kısmını tamamlamasının ardından plan ders öncesinde uygulama öğrencileri ve öğretmene iletilmiştir.

2.4.10. Süreç ürünleri

Bu araştırmada araştırma boyunca araştırmacı ya da katılımcılar tarafından oluşturulan ürünler olarak tanımlanan süreç ürünlerinden veri kaynağı olarak yararlanılmıştır. Durum saptama aşamasında çocukların oluşturduğu ürünlerden fotoğraf örnekleri, etkinlik kitabından örnek sayfaların fotoğrafları ve sınıfta gerçekleştirilen çeşitli uygulamaların örneklerini ya da sınıf düzeninde yapılan küçük değişiklikleri gösteren fotoğraflar edinilmiştir. Uygulama aşamasında ise durum saptama aşamasından farklı olarak özel eğitim danışmanlığı kararlarına paralel olarak gerçekleştirilmiş yeni uygulamaların (örn., broşürler, çevresel düzenlemeler, materyal değişiklikleri vb.) örnek fotoğrafları alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada nitel veri toplama araçlarından yararlanılmış ve nitel veri analizi gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen tümevarım analizinde amaç toplanan verilerin yoğunluğunun azaltılması için araştırmanın önemli bulguları sunulurken bir ereve oluşturması amacıyla verilerin tanımlanması ve önemli temalarda birleştirilmesidir (Hatch, 2002, s. 148; Johnson, 2005). Bir diğer deyişle eylem araştırması bağlamında nitel analiz, verilerin kolayca anlaşılması için eylem araştırmasının bulgularının sistematik biçimde organize edilmesi ve sunulması olarak tanımlanmaktadır (Mertler, 2006). Bu süreç saha notları, ses ya da görüntü kayıtlarının dökümleri ya da elde edilen belgeler okunurken ya da incelenirken benzer bilgileri içeren verilerin gruplanması, bir diğer deyişle kodlanmasını içermektedir. Bu veriler incelenirken yeni kategoriler oluşmaya devam etmekte ve süreç ilerledikçe bu veri gruplarının tekrar ettiği görülmektedir (Mertler, 2006). Kodlama sürecinde verilerin tekrar tekrar okunması ya da incelenmesi ve araştırmacının analiz sırasında verilerini çok iyi tanınması gerekmektedir. Kodlama süreci tamamlandığında araştırma sorularıyla verilerin arasında bağlantı kurmak için kodlama ile ortaya çıkan kategorilerin temel özelliklerini tanımlanmasının gerekli olduğu ifade edilmektedir (Mertler, 2006).

Eylem araştırmasında veri analizini sıralı bir süreç olarak değerlendirmemek gerekmektedir. Veri toplanırken ve analiz edilirken araştırma sorusunda uyarlamalar gerekebilmektedir. Bir diğer ifadeyle analizin kendisi yeni bir veri toplama sürecine neden olabilmektedir (Bruce ve Pine, 2010). Dolayısıyla eylem araştırmalarında hem veri toplanırken hem de toplandıktan sonra analizin devam ettiği söylenebilir. Bu araştırmada veri analizi, hem verilerin toplanmaya devam edildiği durum saptama ve uygulama aşamalarında hem de uygulama aşamasının sonunda tüm veriler toplandıktan sonra yapılmıştır. İzleyen başlıklar altında süreç içinde ve tüm veriler toplandıktan sonra yapılan analiz basamakları açıklanmıştır.

2.5.1. Süreç içinde yapılan analiz

Eylem araştırmalarının doğasında olduğu gibi bu araştırmada veri analizi yalnızca verilerin tümünün toplanmasının ardından yapılmamış, veriler toplanırken aynı zamanda analiz edilmiştir. Süreç içinde gerçekleştirilen analiz şekil 2.3.'te özetlenmiştir. Araştırmanın durum saptama aşamasında veri analizi için pek çok adım izlenmiştir. Katılımcılarla gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerin dökümü

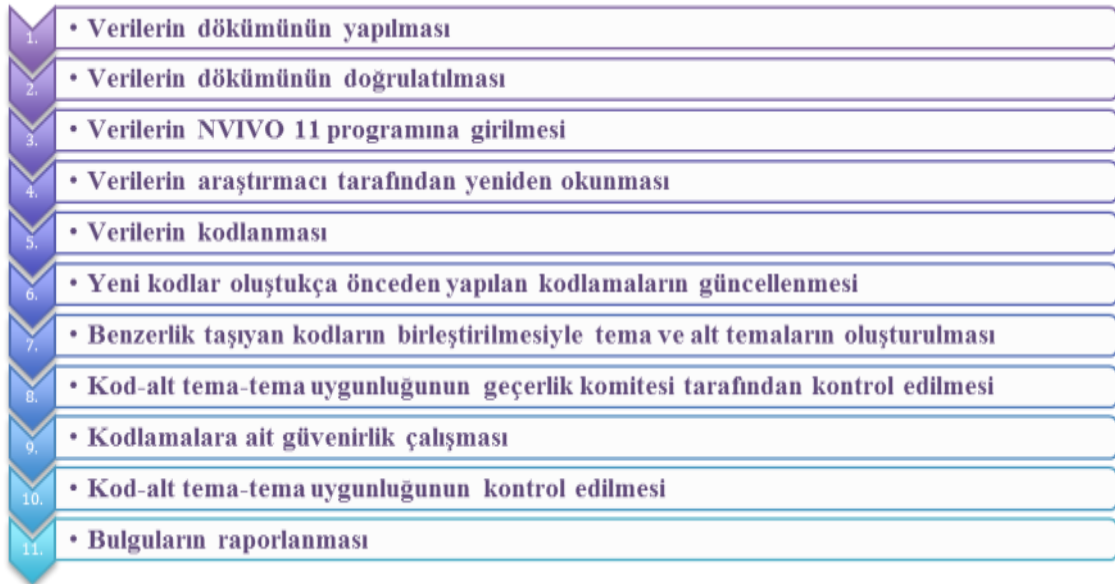
yapılarak makro analizi gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda görüşme verilerinin dökümü word dokümanı olarak kaydedilmiş ve verilerin makro analizi word dosyası üzerinde açıklamalar eklenerek yapılmıştır. Söz konusu analize ilişkin bir örnek EK-17’de yer almaktadır. Bu aşamada araştırmacı özellikle katılımcıların kaynaştırma uygulamaları ve OSB olan çocuğa ilişkin gereksinimlerle ilgili verilere odaklanmıştır. Söz konusu veriler var olan durumu anlamaya ışık tutmuş ve ikinci dönem yapılacak uygulamalar için rehberlik etmiştir. Ayrıca saha notları veri toplama süreci devam ederken makro düzeyde analiz edilmiş, görüntü kayıtları düzenli olarak izlenerek notlar alınmıştır. Saha notlarının makro analizine ait bir örnek EK-18’de yer almaktadır. Nitekim bu notlar eşliğinde görüntü kayıtlarının önemli görülen bölümleri geçerlik komitesiyle birlikte izlenmiş ve görüş alışverişinde bulunulmuştur. OSB olan çocuğa ve diğer çocuklara ilişkin durumun belirlenmesi için gelişim raporları, yerleştirme raporu, BEP, kazanım değerlendirme formu, aylık ve günlük planlar gibi resmi belgeler incelenmiş, arşivlenmiş ve gerekli notlar araştırmacı günlüğüne kaydedilmiştir. Yapılan makro analiz sonucu elde edilen bilgiler geçerlik komitesi ile düzenli olarak paylaşılmış ve bu bilgilere bağlı olarak gelişen öneriler geçerlik komitesi toplantılarına ilişkin tutanaklara ve araştırmacı günlüğüne yansıtılmıştır. Durum saptama aşaması boyunca gerçekleştirilen makro analiz sonucu elde edilen tüm bilgiler ışığında araştırmacı uygulama aşaması için taslak eylem döngüleri planlamış ve bunları geçerlik komitesi ile paylaşmıştır.

Uygulama aşamasında durum saptama aşamasından farklı olarak öğretmenle gerçekleştirilen özel eğitim danışmanlığı ve yansıtma toplantıları da veri analizi için kaynak oluşturmuştur. Araştırmacı bu toplantıların ses kayıtlarını dinleyip özet verilerine ilişkin notlar almıştır. Ayrıca özel eğitim danışmanlığı toplantılarında alınan kararlardan oluşan bir karar dosyası her toplantının ardından oluşturulmuş ve öğretmenle paylaşılmıştır. Bu dosyada bulunan ve öğretmenin doldurduğu bir kontrol listesi süreç içinde düzenli olarak kontrol edilmiş ve uygulamaya ilişkin bilgiler gerekli uyarlamaların ya da sonraki uygulamaların planlanmasında etkili olmuştur. Benzer biçimde görüntü kayıtlarının incelenmesi, önemli noktalarla ilgili notlar alınması ve geçerlik komitesi ile birlikte izlenmesi, öğretmenin uygulamalarında bir gelişme olup olmadığıyla ilgili fikir vermiş ve bir yol haritası oluşturmuştur. Ayrıca araştırmacı görüntü kayıtlarını aldığı sırada yansıtma toplantısında konuşulması gerektiğini düşündüğü anların görüntü kaydı içindeki zamanlarını ve konu başlığını not almış ve

toplantılarda bu anların izlenerek üzerinde tartışılmasını sağlamıştır. Araştırmacı hem durum saptama hem de uygulama aşamalarında katılımcılarla arasında kendiliğinden geçen sohbetlerin araştırma açısından önem taşıyan kısımlarını araştırmacı günlüğüne not almıştır. Araştırmacı günlüğü düzenli olarak geçerlik komitesi üyeleriyle paylaşılmış ve bu veriler uygulamanın şekillenmesine katkıda bulunmuştur.

2.5.2. Tüm veriler toplandıktan sonra yapılan analiz

Araştırmanın durum saptama ve uygulama aşamalarında veri toplama süreci sırasında gerçekleştirilen veri analizi, tüm verilerin toplanmasının ardından mikro analiz düzeyinde sürdürülmüştür. Araştırmacı, geçerlik komitesi üyelerinin önerisiyle verilerin analizini verilerin toplanma sırasına göre gerçekleştirmiştir. Buna dayanarak öncelikle durum saptama aşamasında gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler, ardından durum saptama aşamasında alınan görüntü kayıtları, daha sonra uygulama aşamasında alınan görüntü kayıtları ve en son basamakta uygulama aşamasının sonunda gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerin analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen tümevarım analizi, izleyen satırlarda yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve görüntü kayıtlarıyla elde edilen gözlem verileri için ayrı başlıklarda açıklanmaktadır. Ayrıca tüm veriler toplandıktan sonra yapılan analiz Şekil 2.3'te özetlenmektedir.



Şekil 2.3. Tüm veriler toplandıktan sonra yapılan analiz

2.5.2.1. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerin analizi

Araştırmacı durum saptama ve uygulama aşamalarında gerçekleştirdiği yarı-yapılandırılmış görüşmelerin yazılı forma dönüştürülmesi için ses kayıtlarını dinleyerek

görüşme metnini yazmıştır. Bu işlem sonrasında toplamda 79 sayfalık veri elde edilmiştir. Hazırlanan dökümlerin %30'u belirlenmiş ve erken çocuklukta özel eğitim alanında yüksek lisans yapmakta olan bir çocuk gelişimi uzmanı tarafından ses kayıtlarının dinlenmesi yoluyla doğrulanmıştır. Durum saptama aşamasında gerçekleştirilen üç görüşmeden biri olan öğretmenle yapılan görüşme kaydı ve bu görüşmenin dökümü ile uygulama aşamasında gerçekleştirilen altı görüşmeden ikisi olan rehber öğretmenle gerçekleştirilen görüşme ve uygulama öğrencilerinden biri ile gerçekleştirilen görüşmenin kaydı ve dökümleri uzmana iletilmiştir. Uzman tarafından fark edilen küçük farklılıkların olduğu kısımlar araştırmacı tarafından yeniden dinlenerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Yazılı forma geçirilen ses kayıtlarının doğrulatılmasının ardından analiz süreci başlatılmıştır. Araştırmacı görüşme ve görüntü kayıtlarının veri analizi süreçlerini NVIVO 11 programında gerçekleştirmiştir. Bunun için durum saptama ve uygulama aşamaları için ayrı klasörler oluşturmuş ve görüşme verilerinin ve görüntü kayıtlarının dökümlerini ilgili klasöre yüklemiştir. Durum saptama aşamasında gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerin dökümleri sınıfın fiziksel ortamına ilişkin araştırma sorusunun dışında durum saptama aşamasında yanıtlanması planlanan araştırma sorularının tümünü yanıtlamaya yönelik olarak analiz edilmiştir. Uygulama aşamasında gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerin dökümleri ise uygulama sonrası süreçte yanıtlanması planlanan 1. ve 2. araştırma sorularını yanıtlamak üzere analiz edilmiştir. Araştırmacı görüşme dökümlerini yeniden okuyarak kodlama işlemine başlamıştır. Her bir belgeyi kodlarken önceden kodladığı belgelerdeki kodlarla benzerlikler kontrol edilmiş ve ortak bir kod havuzu oluşturulmuştur. Kod havuzunun oluşturulmasının ardından benzerlik taşıyan kodlar birleştirilerek tema ve alt-temalara ulaşılmıştır.

Araştırmacı, durum saptama aşaması için oluşturulmuş olan kod, alt-tema ve temalardan ve metinlerde bunlara karşılık gelen alıntı örneklerinden oluşan raporu 21.05.2019 tarihli TİK toplantısında komite üyelerine sunmuş ve ardından e-posta yoluyla iletişim kurularak geçerlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrasında gerçekleştirilen görüşmelerin analiziyle oluşan kod, alt-tema ve temalar ise geçerlik komitesi üyelerinin de ulaşabildiği ortak bir Google Drive dosyasına eklenmiştir. Komite üyeleri görüşlerini bu dosya üzerinde ya da e-posta yoluyla ulaştırmış ve araştırmacı analize son halini vermiştir. Bu çalışmanın ardından kod, alt-tema ve

temalardan oluşan liste ve her bir görüşmenin dökümü özel eğitim bölümünde görev yapan ve çok sayıda nitel araştırma gerçekleştirmiş olan bir öğretim üyesine gönderilmiş ve her bir dökümün %30'u için kodlama yapması istenmiştir. Bu işlem tamamlandıktan sonra araştırmacı ve uzman bir araya gelerek kodlamada gerçekleşen farklılıkları gözden geçirmiştir. Bu çalışma sonrasında bazı kodlarda değişiklik meydana gelmiştir. Araştırmacı bu değişiklikleri göz önünde bulundurarak görüşmelerin güvenilirlik çalışması yapılmayan kısımları için yapılan kodlamaları gözden geçirerek gerekli değişiklikleri yapmıştır. Bu işlem tamamlandıktan sonra araştırmacı tema alt-tema uyumunun kontrolü için kod, alt-tema ve temalardan oluşan listenin son halini yeniden uzmana ulaştırmıştır. Bu çalışma sonunda uzman ve araştırmacının görüşleri arasında herhangi bir uyumsuzluk belirlenmemiştir.

2.5.2.2. Görüntü kayıtları ile görüşme verilerinin analizi

Durum saptama aşamasında elde edilen görüntü kayıtlarının toplamda 1100 dakika, uygulama aşamasında elde edilen görüntü kayıtlarının ise toplam 3491 dakika sürdüğü görülmüştür. Görüntü kayıtlarının sürelerinin çok uzun olması nedeniyle tümünün dökümü ve analizinin gerçekleştirilemeyeceği ve temsili görüntü kayıtlarının belirlenmesi kararlaştırılmıştır. Bu kararın ardından araştırmacı görüntü kayıtlarının tarih, gün, süre ve özel durumları içeren bilgilerinden oluşan bir liste hazırlamıştır. Bu liste temsili kayıtların seçilebilmesi için geçerlik komitesi ile birlikte incelenmiştir. Durum saptama aşamasında olağan gözlem günleri salı ve cuma, uygulama aşamasında ise pazartesi, salı ve cuma günleri olmuştur. Pazartesi günleri görüntü kayıtlarının İstiklal Marşı'nın okunması ve haftanın açılışı için gerçekleştirilen tören nedeniyle daha fazla bölündüğü için cuma günleri ise görüntü kayıtlarının bir kısmında veli katılımı etkinliğinin yer alması nedeniyle salı günleri yapılan gözlemlerin sınıf içi uygulamaları daha iyi yansıttığı ve temsil ettiğine karar verilmiştir. Bu nedenle salı günleri alınan görüntü kayıtlarının bilgileri yeniden incelenmiş ve Tablo 2.12'de yer alan bilgiler listelenmiştir. Bu bilgilerin değerlendirilmesi sonucunda durum saptama aşamasında ve uygulama aşamasında alınan görüntü kayıtlarından daha geniş bir kapsayıcılığa sahip olması bakımından en uzun süreli ikişer kaydın dökümünün ve mikroanalizinin yapılmasına karar verilmiştir. Buna göre temsili kayıtlar durum saptama aşaması için 17.01.2017 ve 07.02.2017 tarihli ve uygulama aşaması için 28.02.2017 ve 04.04.2017 tarihli görüntü kayıtları olmuştur. Uygulama aşamasındaki son kayıt olan 09.05.2017

tarihli kayıt ise özel gereksinimli çocuğun yaklaşık bir aydır şehir dışında bulunmasının ardından sınıfa döndüğü ilk günün kaydı olması dolayısıyla uygulamaya ilişkin gerçek durumu yansıtmayabileceği düşünülerek devre dışı bırakılmıştır.

Temsili kayıtlar belirlendikten sonra görüntü kayıtlarının yazıya dönüştürülmesi araştırmacı tarafından videoların durdurulup yeniden oynatılmasıyla bir word dosyası üzerinde yapılmıştır. Dosyaların toplam sayfa sayısı 168 olarak belirlenmiştir. Daha sonra oluşan dört word dosyasının her birinden %30'luk bir bölümün, görüşmelerin doğrulanmasında rol alan uzmana ulaştırılması ve dökümlerin doğrulanması sağlanmıştır. Doğrulamayı yapan uzmanın özellikle bazı konuşmaları kayıttan anlayamaması nedeniyle meydana gelen farklılıklar uzman ve araştırmacı tarafından gözden geçirilmiştir. Araştırmacının gözlem yapan olarak o sırada sınıfta bulunması ve diyalogları net biçimde hatırlaması bu uyumsuzlukların çözülmesini sağlamıştır. Görüntü kayıtlarının dökümlerinin mikroanalizi durum saptama aşaması için belirlenen tüm araştırma soruları, uygulama sonrası süreç için belirlenen 1. ve 2. araştırma sorularının yanıtlanması amacını taşımıştır. Dökümleri içeren word dosyalarının NVIVO programına yüklenmesi, kodlanarak tema ve alt-temaların oluşturulması ile güvenilirlik çalışmaları yarı-yapılandırılmış görüşmelerde olduğu biçimde gerçekleştirilmiştir. Görüntü kayıtlarının analiziyle ortaya çıkan tema, alt tema ve kodlara örnek olması amacıyla 28.02.2017 tarihli kayda ait etkinlik zamanı için belirlenmiş tema, alt tema ve kodların listesi Tablo 2.13'te gösterilmektedir.

Tablo 2.12. *Salı günleri gerçekleştirilen görüntü kayıtlarına ilişkin bilgiler*

Aşama	Tarih	Gün	Kayıt Süresi	Açıklamalar
Durum Saptama	13.12.2016	SALI	10:38 dk.	
	20.12.2016	SALI	100:38 dk.	
	27.12.2016	SALI	63:07 dk.	
	17.01.2017	SALI	136:15 dk.	
	07.02.2017	SALI	141:59 dk.	
Uygulama	14.02.2017	SALI	145:52 dk.	
	28.02.2017	SALI	146:04 dk.	
	07.03.2017	SALI	137:52 dk.	
	14.03.2017	SALI	122:43 dk.	
	21.03.2017	SALI	135:07 dk.	
	28.03.2017	SALI	101:04 dk.	Teknik sorun: Parçalı kayıtlar
	04.04.2017	SALI	166,41 dk.	
	11.04.2017	SALI	143,44 dk.	
	25.04.2017	SALI	119,41 dk.	OSB olan çocuğun sınıfta bulunmadığı gözlem günü
	09.05.2017	SALI	171,48 dk.	OSB olan çocuğun uzun süredir şehir dışında bulunmasının ardından yapılan ilk gözlem.

2.5.2.3. Araştırmacı günlüğü ve toplantı tutanaklarına ait verilerin analizi

Araştırma kapsamında belirlenen tüm araştırma sorularının yanıtlanmasında araştırmacı günlüğü verilerinden destek veri olarak yararlanılmıştır. Geçerlik komitesi toplantı tutanaklarına ait verilerden durum saptama aşamasında karşılaşılan sorun ve gereksinimlere ilişkin araştırma sorularının yanıtlanmasında ve uygulama aşaması için belirlenmiş olan tüm araştırma sorularının yanıtlanmasında yararlanılmıştır. Benzer biçimde uygulama aşaması için belirlenmiş olan tüm araştırma soruları yanıtlanırken öğretmenle gerçekleştirilen özel eğitim danışmanlığı ve yansıtma toplantılarının tutanakları destek veri olarak kullanılmıştır. Bu veri kaynaklarına ait Word dokümanları üzerinde araştırma soruları ve diğer veri kaynaklarının analiziyle oluşan kod, alt-tema ve temalar göz önünde bulundurularak açıklamalar eklenerek analiz yapılmıştır. Bu analize bir örnek olarak araştırmacı günlüğüne ait bir kesit EK-19'da paylaşılmıştır.

Tablo 2.13. 28.02.2017 tarihli kayda ait etkinlik zamanı için belirlenmiş tema, alt tema ve kodlar

Emre'nin Davranışları
Rutinler
Emre'ye ait materyal kutusunun olması
Emre'ye ait oyuncak kutusu uygulamasının gerçekleştirilmesi
Akranlarıyla uyumlu davranışlar
Etkinliğe bağımsız olarak katılma
Etkinlik sırasında yerinde oturma
Etkinlik sonunda materyallerini materyal dolabına koyma
Kendine ait oyuncaklarla oynama/Oyuncakları kutusuna atma
Mola zamanında koltuğa oturma
Nesne ya da oyuncaklarla işlevine uygun oynama
Öğretmenin kendisine özel başlattığı etkinliğe devam etme
Öğretmenin yönergesini yerine getirme
Öğretmen yardımıyla etkinliğe katılma
Yiyecek pekiştireci sunulurken etkinliğe devam etme
Akranlarından farklı davranışlar
Kendini uyaran davranışlar
Kendi kendine sesler çıkarma
Yerinde sallanma
Zıplama
Materyallere izinsiz dokunma ya da alma
Arkadaşlarının materyal dolaplarına bakma ya da materyallerini alma
Oyuncak kutusu dışından oyuncak alma
Öğretmenin eşyalarını alma ya da onlara dokunma
Sınıf materyallerine zarar verme
Nesnelerle uygun olmayan biçimde ilgilenme
Ağızına ya da yüzüne nesne değdirme ya da sokma

Tablo 2.13. (Devam) 28.02.2017 tarihli kayda ait etkinlik zamanı için belirlenmiş tema, alt tema ve kodlar

Ayağıyla yerde nesne sürüklenme
Elinde kağıt tutma ya da sallama
Elinde nesne tutma ya da sallama
Elindeki nesneleri düşürme
Oyuncaklar ya da materyallerle işlevine uygun olmayan biçimde oynama
Uygun olmayan yerlerde ya da durumlarda bulunma
Toplanma zamanında sandalyede oturma
Ayakta etkinlik devam ederken oturma
Cam kenarında durma ya da dışarıyı izleme
Dizleri üstünde yürüme
Etkinliğe devam ederken etkinlik dışı yerlere bakma
Etkinlik sırasında yerinden kalkma ya da etkinliği bırakma
Koltukta oturma ya da yatma
Koşma
Sınıfta dolaşma
Sınıftan çıkıp sınıfa geri gelme
Yere oturma ya da yatma
Sosyal etkileşim ve iletişim davranışları
Olumlu
Araştırmacıyla sözel iletişim kurma
İstedığı nesneyi parmakla gösterme
Öğretmenin yönergesini yerine getirme
Olumsuz
Ağlama
Öğretmenin sorusuna ya da yönergesine tepki vermeme
Öğretmenin yönergesine uygun olmayan biçimde tepki verme

2.6. Verilerin Geçerlik ve Güvenirliğinin Sağlanması

Nitel araştırmalarda geçerlik araştırmacının araştırmakta olduğu konuyu mümkün olduğu kadar yansız gözlenmesi olarak tanımlanmakla birlikte bunun elde edilen veri ve bulguların çeşitleme, katılımcı teyidi ve meslektaş teyidi gibi bazı ek yöntemlerle teyit edilerek sağlanabileceği ifade edilmektedir (Stringer, 2008, 48-50; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmalarda geçerliği sağlayabilecek stratejiler araştırmacının araştırma alanına yakınlığı, ayrıntılı ve derinlemesine bilgi edinme, gözlemler yoluyla doğal ortamda uzun süreli bilgi toplama, yapılan uygulamalar, ulaşılan veri ve bilgilerin doğrudan alıntılarla ayrıntılı biçimde raporlanması, süreç içinde araştırmacının kendisini ve araştırma süreçlerini eleştirel gözle sorgulaması ve denetlemesi olarak sayılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Nitel araştırmalarda güvenirlik nicel araştırmalara göre farklı değerlendirilmektedir. Buna göre nitel araştırmalarda güvenirliği sağlamının en önemli yolu tüm araştırma süreçlerinin, başkalarının da benzer biçimde uygulayabileceği düzeyde açık ve ayrıntılı anlatılmasıdır. LeCompte ve Goetz (1982) bu amaçla ayrıntılı biçimde raporlanması gereken unsurları araştırmacının araştırma sürecindeki konumu, veri kaynağı olan bireyler, araştırma sürecinde oluşan sosyal ortam ve süreçler, veri analizini biçimlendiren kavramsal ereve ile veri toplama ve analiz yöntemleri olarak saymıştır (Yıldırım ve şimşek, 2013).

Tüm bunlara karşın nitel araştırmaların nicel araştırmalarda olduğu gibi geçerlik ve güvenirlik kavramıyla değil inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik özellikleriyle değerlendirilmesi gerektiği de dşlmektedir (Lincoln ve Guba, 1985; akt. Hendricks, 2017, s. 64). Buna göre nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla kullanılabilecek stratejiler uzun süreli etkileşim, derinlemesine veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi, ayrıntılı betimleme, amaçlı örnekleme, tutarlık incelemesi ve teyit incelemesi olarak sayılmaktadır (Johnson, 2012, s. 109-110; Mertler, 2006, s. 102).

Bu araştırmada geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla pek çok uygulama gerçekleştirilmiştir. Bunlardan ilki araştırmacının araştırma ortamında uzun süre bulunarak katılımcılarla etkileşim içinde olmasıdır. Veri toplama süresinin çok kısa olmasının, araştırma ortamına ilişkin gerçekçi olmayan bir izlenim oluşturması gibi bir riskin bulunduğu belirtilmektedir (Johnson, 2012, s. 21). Araştırmacı durum saptama ve uygulama aşamalarında yaklaşık üçer ay haftada iki ya da üç gün sınıfta gözlemci olarak yer almış ve toplamda yaklaşık 4590 dakikalık görüntü kaydı almıştır. Uzun süreli etkileşim araştırmacının ortamdaki biri olarak görülmesine ve katılımcıların doğal davranışlarını sürdürmesine katkı sunmuştur. Gözleme ek olarak kullanılan dokuz veri toplama aracı hem derinlemesine veri toplama hem de çeşitleme olanağı sunmuştur. Araştırma sürecinde tüm basamaklarda geçerlik komitesi rehberliğinde ilerlenmiş ve uygulamalar komite tarafından kontrol edilmiştir. Ayrıca görüşme sorularının belirlenmesi, kodlama güvenirliği ve kayıtların yazılı forma dönüştürülmesinde doğrulama amacıyla sıklıkla hem komite yeleri hem de başka uzmanların görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacı araştırmacı günlüğü ve öğretmenle gerçekleştirdiği yansıtma toplantıları yoluyla kendisine ve araştırma süreçlerine eleştirel gözle bakma olanağına sahip olmuştur. Tez alışması Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma

Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklendiği için araştırma süreçleri her altı ayda bir verilen raporların incelenmesi yoluyla komisyon üyeleri tarafından da denetlenmiştir. Son olarak araştırma, araştırmacının konumu, katılımcılar, veri toplama ve analizi süreçleri ile bulgular gibi unsurlar açısından ayrıntılı biçimde raporlanmıştır.

2.7. Araştırma Etiği

Her türlü araştırmada araştırmacıların izlemesi gereken bazı ahlaki kurallar ve etik ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler bilinçli onay, gizlilik, yanıltmama ve verilere sadık kalma olarak sayılmaktadır (Mills, 2003, s. 92-93; Stringer, 2008, s. 44-46). Bu araştırmada etik ilkeleri ihlal etmemek adına pek çok önlem alınmıştır.

Araştırmada etik ilkeler arasında bulunan bilinçli onayı sağlamak amacıyla alınan önlemler izleyen satırlarda açıklanmaktadır. Anadolu Üniversitesi'nden araştırma için Etik Kurul Raporu (EK-20) alınmıştır. Araştırma için İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izin alınmadan önce katılımcılarla görüşme yapılmış ancak herhangi bir kayıt alınmamıştır. Katılımcılar araştırmaya katılma konusunda gönüllü olduklarını öncelikle sözel olarak bildirmişler ve resmi izin alınana kadarki süreçte herhangi bir kayıt alınmadan araştırmacının sınıf ortamında bulunabileceğini belirtmişlerdir. Resmi iznin alınmasının hemen ardından katılımcılar gönüllü katılım sözleşmelerini imzalayarak araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını onaylamışlardır. Resmi iznin ardından araştırmacı görüntü ve ses kayıtlarını almaya başlamıştır. Bununla birlikte katılımcılarla gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerin öncesinde de katılımcılar gönüllü katılım sözleşmelerini imzalamışlar ve ses kaydı alınacağına ilişkin bilgilendirilmişlerdir. Ayrıca ses kaydı alınırken katılımcılar görüşmeyi gönüllü olarak yaptıklarına ilişkin onayı sözlü olarak da vermişlerdir. Sınıf ortamında görüntü kaydı alınacağı için araştırmacı tüm velileri araştırmayla ilgili bilgilendirmiş ve görüntü kaydı için onlardan da izin istemiştir. Çocuklardan yalnızca birinin velisi görüntü kaydına izin verdiğine dair formu imzalamayı reddetmiş, çocuğunun görüntülerinin bulanıklaştırılmasını istemiştir. Söz konusu çocuğun görüntüleri bulanıklaştırılmıştır.

Araştırmada gizliliği sağlamak amacıyla da bazı önlemler alınmıştır. Görüntü ve ses kayıtları öğretmen, geçerlik komitesi üyeleri ve güvenirlik ve doğrulama çalışmalarında destek veren iki uzman haricinde kimse ile birlikte izlenmemiştir. Tüm veriler araştırmacının kişisel bilgisayarında ve harici bir bellekte saklanmıştır.

Araştırmanın katılımcılarının, okul ve sınıfın gerçek isimleri raporlanmamış, yerine kod isimler kullanılmıştır.

Yanıltmama ve verilere sadık kalma ilkelerine yönelik olarak araştırmada veri çeşitlemesi sağlanmış ve verilerin birbiriyle örtüştüğü görülmüştür. Araştırma süreci geçerlik komitesi toplantıları, öğretmenle gerçekleştirilen yansıtma ve özel eğitim danışmanlığı toplantıları ve güvenilirlik çalışmaları yoluyla birbirinden bağımsız uzmanlar tarafından izlenerek veri toplama, analiz ya da bulguların yorumlanması konusunda yanlılığın oluşmaması sağlanmıştır. Ayrıca araştırma raporlanırken veri analizi süreci ayrıntılı biçimde açıklanmış, ilgili kategori için örnek sağlaması amacıyla olabildiğince fazla veri birimi okuyucuya sunulmuştur.



3. BULGULAR

Araştırmanın durum saptama, uygulama ve uygulama sonrasına ait araştırma sorularının yanıtlanması için toplanan verilerden elde edilen bulgular durum saptama sürecinde, uygulama süresince ve uygulama sonrasında toplanan verilere ilişkin bulgular başlıkları altında izleyen bölümde açıklanmaktadır.

3.1. Durum Saptama Sürecinde Toplanan Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın durum saptama aşamasında Yıldızlar sınıfının fiziksel ortamı, OSB olan çocuğun gelişimsel ve davranışsal özellikleri, öğretmenin kaynaştırmaya yönelik tutum ve görüşleri, Yıldızlar sınıfının kaynaştırmaya hazırlanması, eğitim programının bireyselleştirilmesi ve etkili davranış yönetimi için yapılanlar, karşılaşılan sorunlar ve gereksinimlere ilişkin bulgulara ulaşılması amaçlanmıştır. Bu amaçla veri toplama aracı olarak, gözlem, yarı yapılandırılmış görüşmeler, çocuğun gelişim raporu, kazanım kontrol listesi ve Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Eğitim Planından yararlanılmıştır. Araştırma sorularına göre yararlanılan veri toplama araçlarının ağırlıkları farklılaşmıştır.

3.1.1. Sınıfın fiziksel ortamına ilişkin bulgular

Yıldızlar sınıfı okulun ikinci katında bulunan dört sınıftan biridir. Sınıf kapısından içeri girildiğinde sol tarafta yer alan duvarın önünde sırasıyla plastik bir çöp kutusu, bir geri dönüşüm kutusu, çocukların ulaşabilecekleri yükseklikte, montların asılı olduğu ve üzerinde çocukların çantalarının durduğu iki kapaklı bir portmanto, üzerinde çocukların çantalarının durduğu iki kapaklı alçak bir dolap ile on altı bölmeli, bölmelerinde çocukların sulukları, hamur, boncuk, kağıt ya da boyalar gibi materyallerin bulunduğu kutuların yer aldığı bir raf sistemi yer almaktadır. Raf sisteminin üstünde duvara dayalı biçimde Gençliğe Hitabe'nin yer aldığı bir çerçeve ve duvarların birleştiği köşeye dayanır biçimde çocukların yerde gerçekleştirdiği etkinliklerde kullanılan kare biçiminde 15 adet ince kırmızı minder üst üste sıralanmıştır. Sınıfın kapısından girildiğinde karşı duvarın sol tarafında, bitişik duvarın sonunda yer alan raf sisteminin devamı yer almaktadır. Söz konusu raf sistemi on iki bölmelidir ve bölmelerde yapboz ya da lego parçaları gibi materyallerin bulunduğu şeffaf kutular yer almaktadır. Raf sisteminin üzerinde duvarda çocukların ürünlerinin asıldığı sarı bir pano bulunmaktadır. Raf sisteminin yanında daha küçük bölmeleri bulunan ve daha alçak bir raf sistemi daha yer almaktadır. Bu raf sisteminde ise otuz altı bölme bulunmakta ve bölmelerde çocukların bireysel materyallerinin yer aldığı şeffaf kutular yer almaktadır. Bu kutuların

üstünde çocukların isimlerinin yazılı olduğu etiketler bulunmaktadır. Bölmelerin tamamı dolu değildir. Bölmelerin üstünde duvarda büyük bir projeksiyon perdesi asılıdır. Bölmelerin yanında çamaşır makinesi, bulaşık makinesi ve fırından oluşan ahşap bir mutfak oyuncacı bulunmaktadır. Oyuncacın üstünde duvarın sonuna kadar çocukların ürünlerinin yer aldığı başka bir sarı pano asılıdır. Mutfak oyuncacın yanında duvarın sonuna kadar 1,5 metrelik bir boşluk bulunmaktadır. Boşluğun ardından başlayan duvar boyunca dışarıda demir korumalıları olan dört pencere ve pencerelerin altında iki kalorifer peteği yer almaktadır. Pencerelerde açık halde bulunan stor perdeler bulunmaktadır. İkinci ve üçüncü pencere arasındaki kolonda çocukların o günkü duygu durumlarını işaretleyebilmeleri için çeşitli duygu ifadelerinin yer aldığı karton bir etkinlik materyal asılıdır. Çocuklar üzerinde fotoğraflarının yer aldığı mandalları ilgili görselin üzerine takmışlardır. Sınıf kapısından girildiğinde hemen sağdaki duvar boyunca yüksek bir dolap ve raf sistemi bulunmaktadır. Burada dörder kapaklı olan üç adet dolap bulunmaktadır. Dolabın bazı kapaklarının üzerinde sınıf listesi, haftanın çocuğu listesi gibi sınıfa ait bilgilerin olduğu kağıtlar yapıştırılmıştır. Dolapların hemen yanında bilgisayar masası, masanın üzerinde büyük bir monitör bulunmaktadır. Masanın önünde bir öğretmen koltuğu bulunmaktadır. Masanın sağ tarafında, solunda bulunan dörder kapaklı dolaplardan iki adet daha yer almaktadır. Bu dolapların altındaki raflarda çeşitli renklerde fon ya da el işi kağıtları sıralanmıştır. Sınıfın zemini parke ile kaplıdır. Sınıfta toplamda dört adet turuncu renkte dikdörtgen masa ve bir adet yeşil renkte dikdörtgen masa bulunmaktadır. Bunlar birleştirilmiş biçimde sınıfın ortasında bulunmakta ve etrafında çocukların oturduğu sarı, kırmızı ve mavi renklerde küçük ahşap sandalyeler dizilmiştir. Tavanda projeksiyon perdesinin karşısında bir projeksiyon cihazı asılıdır (Fiziksel veri, 13.12.2016).

3.1.2. OSB olan çocuğun özelliklerine ilişkin bulgular

Araştırmanın durum saptama aşamasında araştırmacı Emre'nin annesi Feride hanım, öğretmeni Özlem hanım ve okul rehber öğretmeni Demet hanım ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirerek uygulama öncesinde Emre'nin özellikleri ile ilgili bilgi almıştır. Ayrıca durum saptama aşaması boyunca sınıf içinde alınan görüntü kayıtlarından da, yarı yapılandırılmış görüşmeler gibi ana kaynak olarak yararlanılmıştır. Görüşme verilerinin ağırlıklı olarak Emre'nin farklı gelişim alanlarında sahip olduğu düzey, gözlem verilerinin ise daha çok Emre'nin davranışları hakkında

bilgi verdiği görülmüştür. Bunun yanı sıra araştırımcı özel gereksinimli çocuğun gelişim raporu, kazanım kontrol listesi ve zel Eğitim Değerlendirme Kurulu Eğitim Planından da destek veri kaynakları olarak yararlanmıştır.



Görsel 3.1. Yıldızlar sınıfı (1)



Görsel 3.2. Yıldızlar sınıfı (2)



Görsel 3.3. Yıldızlar sınıfı (3)

3.1.2.1. OSB olan çocuğun gelişimsel özelliklerine ilişkin bulgular

İzleyen başlıklar altında Emre'nin uygulama öncesinde çeşitli veri kaynaklarından elde edilen verilerle belirlenmiş olan gelişimsel özellikleri olumlu ve olumsuz gelişimsel özellikleri olarak sınıflandırılarak açıklanmaktadır.

3.1.2.1.1. OSB olan çocuğun olumlu gelişimsel özelliklerine ilişkin bulgular

Emre'nin olumlu gelişimsel özellikleri iletişim, özbakım, sosyal, bilişsel ve motor gelişim alanları altında değerlendirilmiştir. Emre'nin iletişim alanı dahilinde sahip olduğu olumlu özelliklere bakıldığında sınırlı sayıda da olsa işlevsel sözcüğe sahip olduğu ifade edilmiştir. Emre'nin annesi bu sözcükleri “anne” ve “hadi” gibi sözcüklerle örneklerken, Özlem öğretmen Emre'nin “aç” ve “ver” gibi işlevsel sözcüklere sahip olduğunu belirtmiştir. Benzer biçimde Demet öğretmen Emre'nin zorunda kalması durumunda bazı sözcükler çıkardığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, Emre'nin konuşma harici çeşitli yollarla kendini ifade etmeyi başardığı Feride hanım ve Özlem öğretmen tarafından belirtilmiştir. Feride hanım bu yolları işaret dili olarak adlandırırken Özlem öğretmen bu yolları beden dili olarak tanımlamıştır. Feride hanım Emre'nin karmaşık yönergeleri yerine getirmeye başladığını ifade ederken; Demet öğretmen de benzer bir biçimde Emre'nin öğretmenin yönergelerini yerine getirmeye başladığını belirtmiştir. Araştırmacı bu ifadeleri destekleyen gözlemlerini şu ifadelerle

dile getirmiştir: *“Emre’nin alıcı dil düzeyi oldukça iyi görünüyor. Uzaktan verilen karmaşık yönergeleri yerine getirebiliyor. Özellikle sınıf öğretmeninin verdiği yönergelere daha iyi uyuyor”* (Araştırmacı günlüğü, s. 26). Demet öğretmen ayrıca Emre’nin iletişim kurarken göz kontağını sürdürdüğünü söylemiştir.

Öz bakım alanında sahip olunan olumlu özellikler incelendiğinde Feride hanım ve Demet öğretmen Emre’nin tuvalete bağımsız olarak gidip gelebildiğini, ellerini küçük bir destek ile bağımsız yıkayabildiğini, çorap ve ayakkabılarını bağımsız olarak çıkarabildiğini belirtmiştir. Feride hanım Emre’nin kıyafetlerini giydirenken kendisine yardım ettiğini ve fermuar çekebildiğini söylerken Özlem öğretmen sınıfta montunu çıkarabildiğini ve çantasını alabildiğini belirtmiştir. Bununla birlikte 17.01.2017 ve 07.02.2017 tarihlerinde gerçekleştirilen gözlemlerde Emre’nin eve gitmek üzere hazırlanırken hazırlıkları tamamlamak için öğretmenlerin yönerge ve fiziksel desteğine gereksinim duyması, benzer biçimde Emre’yi eve götürmek üzere gelen servis şoförünün bazı durumlarda Emre’nin hazırlanmasına fiziksel olarak yardım etmesi Özlem öğretmenin özbakım becerilerine ilişkin olumlu ifadeleriyle çelişmektedir. Bu durumun sıkça ifade edilen bir özellik olan Emre’nin sahip olduğu becerileri hayata geçirememesi durumunun bir yansıması olabileceği düşünülebilir. Bunların yanı sıra Feride hanımın ifadelerine göre Emre çatal, kaşık ve bıçak kullanarak yemek yiyebilmekte ve banyoda saçını büyük ölçüde bağımsız yıkamaktadır. Demet öğretmen ayrıca genel bir görüş olarak Emre’nin öz bakım becerilerinin iyi düzeyde olduğunu belirtmiştir. Öz bakım becerileriyle ilgili olumlu görüşler 20.01.2017 tarihli gelişim raporunda da şu ifadelerle belirtilmiştir: *“Tuvalet gereksinimine yönelik işleri minimum destekle yapar. Okulda eşyalarını tanır. Giysilerini ve ayakkabılarını çıkarır. Giysi ve ayakkabılarını destekle giyebilir. Yiyecekleri yardımsız yer.”*.

Sosyal gelişim alanında Emre’nin sahip olduğu olumlu özelliklerden Feride hanım ve Demet öğretmenle yapılan görüşmelerde söz edilmiştir. Feride hanım Emre’nin kendisi ve babasıyla olan ilişkisini vurgulamış; Emre ile aralarında özel bir bağın bulunduğunu ve Emre’nin babasıyla olan ilişkisinin zaman içinde iyileştiğini ifade etmiştir. Demet öğretmen ise Emre’nin etrafındakilerle fiziksel temas kurmaktan hoşlandığını belirtmiştir. Demet öğretmen bunu *“Emre eeh ... teması çok seven bir çocuk. Sarılmayı, kucağa alınmayı, oturmayı çok seven bir çocuk. Eee.. bu yönüyle daha geldiği ilk andan itibaren zaten okulda kendine özel bir yer buldu”* ifadesiyle açıklamıştır. Bu durum 17.01.2017 tarihinde gerçekleştirilen gözlem verilerine de

“arkadaşlarıyla fiziksel temas kurma” davranışıyla yansımış ve Emre’nin arkadaşlarının elini ya da kolunu tuttuğu ve kıyafetine dokunduğu görülmüştür: “...ve sonra gülümseyerek’nın yanına yaklaştı.’nın yünlüğü yeleğine dokundu”. Ayrıca Emre’nin etrafıyla ilgili olduğu, akranlarıyla bir arada olmaktan keyif aldığı, kendini herkese sevdirdiği ve gruba katılma becerilerinin son sene içinde geliştiği Demet öğretmen tarafından bildirilmiştir. 20.01.2017 tarihinde Emre için verilen gelişim raporunda sosyal-duygusal gelişimle ilgili olarak grup etkinliklerine sözel yönerge ile katıldığı belirtilmiştir. Emre’nin etrafıyla ilgili olması serbest zaman ve etkinlik zamanı gözlemlerinde belirlenen “sınıf ortamıyla kısa süreli ilgilenme” davranışı ve etkinlik zamanı gözlemlerinde belirlenen “yapılan etkinliği izleme” davranışıyla desteklenmektedir. Bu bağlamda, Emre’nin zaman zaman arkadaşlarına ve sınıfta gerçekleşen etkinliklere kısa süreli de olsa baktığı ya da onları izlediği görülmüştür (Görüntü kaydı, 17.01.2017-07.02.2017).

Bilişsel gelişim alanı ve motor gelişim alanına ilişkin olumlu ifadeler Özlem öğretmenle yapılan görüşmede rastlanmıştır. Özlem öğretmen Emre’nin bilişsel gelişimi ile büyük ve küçük kas becerilerinin iyi düzeyde olduğunu belirtmiştir. Feride hanımın ifadeleri de Emre’nin büyük ve küçük kas gelişimiyle ilgili benzer veriler sunmuştur. 20.01.2017 tarihli gelişim raporunda motor gelişimle ilgili olarak Emre için şu ifadeler yer almıştır: “Sözel yönergeye uygun olarak yürür, oturur ve kalkar. Belirli bir yüksekliğe çıkar ve uygun şekilde iner. Nesneleri toplar, takar, çıkarır. Farklı ağırlıktaki nesneleri iter, çeker ve kaldırır.”. Özlem öğretmen bilişsel ve motor gelişim alanlarındaki durumu aşağıda yer alan ifadelerle açıklamıştır: “Sandalyeyi çekip işte masaya yaklaşması bence bu bilişsel durumunda da hani çok kötü bir durum değil gibi düşündürüyor beni”, “Ama kas gelişimi olarak fena da bir çocuk değil”.

3.1.2.1.2. OSB olan çocuğun olumsuz gelişimsel özelliklerine ilişkin bulgular

Emre’nin olumsuz gelişimsel özellikleri iletişim, sosyal ve akademik gelişim alanlarında değerlendirilmiştir. Tüm katılımcılar yapılan görüşmede Emre’nin iletişim alanındaki olumsuz özelliklerine değinmişlerdir. Bununla ilgili olarak Feride hanım oğlunun ifade edici dil becerilerinin zaman içinde gerilediğini ifade etmiştir. Benzer biçimde Özlem öğretmen ifade edici dilinin ilerlemediğini “Eee işte keşke bu konuşma belki bir dil gelişimi ile ilgili de bir şeyler kazanabilse ama şu ana kadar gördüğüm böyle bir durum yok maalesef” ifadeleriyle belirtmiş; “Emre uuu... yani vericilik

konusunda sıkıntı oldu o noktada çünkü yani Emre'nin alıcı dili çok iyi, bence çok şeyi alıyor ama bunları verme noktasında sıkıntı olduğu için hani biz bunu kestiremiyoruz” sözleriyle alıcı dil ve ifade edici dil düzeyi arasında farklılık olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Özlem öğretmen zaman zaman Emre'nin kendisini ağlayarak ifade ettiğini belirtmiştir. Ağlama davranışı durum saptama aşamasında yapılan gözlemlerde de hem serbest zamanda hem de etkinlik zamanında ortaya çıkan olumsuz sosyal etkileşim ve iletişim davranışları arasında yer almıştır (Görüntü kaydı, 17.01.2017-07.02.2017). Benzer biçimde araştırmacı Emre'nin ağlamayı bir araç olarak kullandığını araştırmacı günlüğüne kaydetmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 38). Feride hanımın tersine, Demet öğretmen Emre'nin sınıf etkinlikleri sırasında karmaşık yönergeleri yerine getirmediğine ilişkin olarak *“Ama hala işte masa başı aktivitelerinde bir süreci yürütmek, uı... işte 'masaya otur' yönergelerini alıyor ama ondan sonraki kısımları yürütmek için gerekli olan yönergeleri hala almıyor.”* ifadesini kullanmıştır. Ayrıca durum saptama aşamasında yapılan gözlemlerde Emre'ye çok sık yönerge verilmemekle birlikte, Emre'nin bazı durumlarda öğretmenin yönergesi ya da uyarısına tepki vermediği görülmüştür: *“Özlem öğretmen montların yanında durarak “Emre çantayı al” diyerek seslendi. Emre kartonu elinde tutarken etkinlik malzemelerinin olduğu masaya bakıyordu”* (Görüntü kaydı, 17.01.2017). Bu durum Emre'nin yönergeleri yerine getirme konusunda evde ve sınıfta farklı davranışlar sergilediğini düşündürmüştür.

Tüm katılımcılarla yapılan görüşmelerde Emre'nin sosyal alanda sahip olduğu olumsuz özelliklere rastlanmıştır. Bu bağlamda Feride hanım Emre'nin akranlarıyla sınırlı ilişkiler kurduğu ve kendinden büyük çocuklarla ilişki kurmayı tercih ettiğini şu ifadelerle belirtmiştir: *“Yaşıtlarıyla ilişkimiz hiç yok.. Yani kendinden küçüklerle zaten hiç şey değil, kendi yaşıtlarıyla da oynamıyor”*; *“Daha çok büyüklerle ilişkisi gelişmiş durumda Emre'nin”*. Benzer durumu Özlem öğretmen de *“Şimdi aslında Emre'nin arkadaşlarına çok da bir yaklaşımı yok. E gördüğüm gibi çok ara ara onların yanına giriyor. Aslında onları yok sayar gibi bir durumu var Emre'nin.”* ifadeleriyle dile getirmiştir. Araştırmacı da yaptığı gözlemlerde Emre'nin akranlarıyla etkileşim kurmadığını gözlemlemiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 26). Bunun yanı sıra, çocukların Emre ile kurulan ilişkiyi sürdürmediğine ilişkin ifadeler Feride hanım tarafından sunulmuştur. Demet öğretmen Emre'nin fiziksel temas kurmayı sevmesini kendini insanlara sevdirmesi için bir avantaj olarak dile getirmesine karşın, bu özelliğin

Emre'nin yabancı insanlarla fazla bedensel temas kurmasına neden olarak riskli durumlar oluşturduğuna ilişkin görüşlerini de iletmiştir. Benzer gözlemleri araştırmacı da *“Emre genel olarak hem yetişkin hem de arkadaşlarıyla fazla yakın bir fiziksel temas kuruyor. Bu arkadaşları arasında kabulünü zorlaştırabilir”* ifadeleriyle yansıtmıştır (Araştırmacı Günlüğü, s. 33).

Feride hanım Emre'nin akademik becerilerde akranlarının gerisinde olduğunu belirtmiş ve bu becerileri resim yapma, çizgi çizme, renk ve sayı kavramları olarak şu ifadelerle örneklendirmiştir: *“Bunun yanında işte, olumsuzlukları da, akademik anlamda özellikle, resim yapmaktı.”; “Eee onun dışında zaten akademik anlamda yaşıtlarından çok çok geride. İıı... çizgi çizmek olsun, renk kavramları, sayılar... bunları henüz daha tam anlamıyla öğrenmiş değil. İı onun dışında, yani çok çok gerideyiz akademik anlamda”*. Emre'nin ilk dönem sonunda verilen 20.01.2017 tarihli Gelişim Raporu'nda dil gelişimi ve bilişsel gelişim ile ilgili performans düzeyi Emre'nin akademik olarak akranlarının çok gerisinde olduğunu desteklemektedir. Gelişim raporunda dil gelişimi *“Sesin geldiği yönü belirler. İstedğinde göz teması kurar. Görsel materyallere bakar ve özenli kullanır”* ifadeleriyle, bilişsel gelişim ise *“Mavi, kırmızı ve sarı renkteki nesneleri ayırt eder. Nesneleri söylenen belirli özelliklerde ayırt edebilir. Verilen yönerge doğrultusunda durumu/olayı fark eder. Aynı renkteki iki ya da üç nesneyi eşleştirir.”* ifadeleriyle özetlenmiştir.

01.12.2016 tarihinde geçerlik komitesi ile gerçekleştirilen toplantıda *çocuğun* becerilerini ölçmek için okul öncesi kazanımlar kontrol listesinin zaten öğretmen tarafından doldurulduğu için kullanılabileceği konuşulmuştur. Bununla uyumlu olarak, durum saptama aşamasında Emre'nin gelişim düzeyiyle ilgili bilgi almak ve uygulama aşamasının sonunda bu düzeyi yeniden değerlendirmek üzere Kazanım Değerlendirme Formu Özlem öğretmen tarafından doldurulmuştur. Araştırmacının Özlem öğretmenle sohbetleri sırasında öğretmen değerlendirmede artık kazanım kontrol listelerinin olmadığını, karnelerin ve gelişim formlarının olduğunu ve bunların her dönem sonunda hazırladığını söylemiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 52). Araştırmacı, rutin bir uygulama olmasa da kazanım kontrol listesinin kullanılıp kullanılmayacağı konusunda öğretmenin fikrini almış ve aralarındaki diyalog günlüğüne şu ifadelerle yansıtmıştır: *“Emre'nin zaten BEP'inin olduğunu ve kazanımların Emre için çok ileri düzey olduğunu söyledi. Ben de bunun sorun olmayacağını, bunların ikinci dönemki planlarımıza ışık tutabileceğini söyledim”* (Araştırmacı Günlüğü, s. 71). 18.01.2017

tarihinde doldurulan kazanım kontrol listesi incelendiğinde Özlem öğretmenin söyledikleriyle paralel olarak Emre'nin okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım ve göstergeler arasında yalnızca bazı motor gelişim ve özbakım becerileri göstergelerini yardımla yapabildiği, diğer tüm kazanım ve göstergelerinin henüz yapamıyor olarak işaretlendiği görülmüştür. Yardımla yapabildiği işaretlenen göstergeler aşağıda yer almaktadır:

- Yönergeler doğrultusunda yürür.
- Belli bir yükseklikten atlar.
- Belli bir yüksekliğe tırmanır.
- Tırmanılan yükseklikten iner.
- Sekerek belirli mesafede ilerler.
- Atlama, konma, başlama, durma ile ilgili denge hareketlerini yapar.
- Çizgi üzerinde yönergeler doğrultusunda yürür.
- Nesneleri toplar.
- Nesneleri kaptan kaba boşaltır.
- Nesneleri üst üste/ yan yana/ iç içe dizer.
- Nesneleri takar, çıkarır, ipe vb. dizer.
- Bedenini, nesneleri ve vürmalı çalgıları kullanarak ritim çalışması yapar.
- Müzik ve ritim eşliğinde dans eder.
- Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı ardına yapar.
- Saçını tarar, dişini fırçalar, elini, yüzünü yıkar, tuvalet gereksinimine yönelik işleri yapar.
- Yiyecek ve içecekleri yeterli miktarda yer/içer.
- Öğün zamanlarında yemek yemeye çaba gösterir.
- Beslenme zamanında uygun araç ve gereçleri kullanır.

Emre'nin yardımla yapabildiği az sayıda gösterge incelendiğinde durumun yarı yapılandırılmış görüşmelerde Emre'nin gelişimsel özelliklerine ilişkin elde edilen bilgilerle benzerlik gösterdiği görülmektedir. Emre'nin yardımla gerçekleştirebildiği becerilerin görüşmelerde Emre'nin daha iyi olarak değerlendirilen gelişim alanları olan motor gelişim ve özbakım alanları altında yer aldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra durum saptama aşamasında geçerli olan, Emre'ye ilişkin son Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Eğitim Planında yer alan Eğitim Performansı bölümünde

Emre'nin yalnızca motor beceriler ve öz bakım becerileri arasından bazılarını gerçekleştirebildiği raporlanmıştır. Ayrıca Feride hanımın Emre'nin akademik olarak akranlarının gerisinde olduğuna ilişkin ifadeleri, kazanım kontrol listesinde bilişsel gelişim alanındaki bütün göstergelerin henüz yapamıyor olarak işaretlenmesiyle desteklenmektedir. Bu durum PEP-R ölçeği değerlendirme sonucu ile de uyumludur. Emre için devam ettiği özel eğitim kurumunda Temmuz 2016'da tamamlanmış olan PEP-R ölçeği değerlendirme sonuçları incelendiğinde de özellikle kaba motor becerilerinin takvim yaşıyla uyumlu olduğu, diğer gelişim alanlarının ise takvim yaşının oldukça gerisinde olduğu görülmüştür. Bu değerlendirmeye göre Emre'nin takvim yaşı 6 olmasına karşın, farklı gelişim alanlarındaki performansı incelendiğinde taklit 1 yaş 7 ay, algı 2 yaş 7 ay, ince motor 2 yaş 10 ay, kaba motor 5 yaş 2 ay, el-göz koordinasyonu 2 yaş 4 ay, bilişsel 1 yaş 7 ay, sözel 1 yaş 5 ay olarak değerlendirilmiştir.

3.1.2.2. OSB olan çocuğun davranış ve kişilik özelliklerine ilişkin bulgular

Emre'nin durum saptama aşamasında belirlenmiş olan özelliklerinden bazıları davranış ve kişilik özellikleri olarak sınıflandırılmıştır. Davranış ve kişilik özellikleri izleyen başlıklar altında ayrı ayrı açıklanmaktadır.

3.1.2.1.1. OSB olan çocuğun davranış özelliklerine ilişkin bulgular

Durum saptama aşamasında Emre'nin davranış özelliklerine ilişkin bulgular temel olarak gözlem verilerinin analiziyle elde edilmiştir. Analizler yoluyla belirlenen “Emre'nin davranışları” ve “Emre ve arkadaşları arasındaki ilişki” temalarında yer alan bulgular bu başlık altında sunulacaktır. Durum saptama aşamasında gerçekleştirilen gözlemlerde çocuktan beklenen davranışlar bağlama göre değiştiği için Emre'nin davranışları olumlu ve olumsuz başlıkları altında değil, akranlarıyla uyumlu ve akranlarından farklı davranışlar olarak iki başlıkta değerlendirilmiştir. Emre'nin sınıf arkadaşlarıyla olan ilişkisiyle ilgili bulgular da Emre'ye ilişkin özelliklere ilgili bilgiler sunması nedeniyle bu kısımda açıklanacaktır. Bununla birlikte, akran ilişkilerinin tam olarak aktarılabilmesi için yalnızca Emre'nin davranışları değil, bu ilişkiler bağlamında sınıf arkadaşlarının yaklaşımı ve davranışları da aktarılacaktır. Emre ve arkadaşlarının ilişkisi incelendiğinde olumlu davranışlar ve olumsuz davranışlar olarak sınıflandırılabilen davranışların söz konusu olduğu görülmüştür. Öncelikle akranlarıyla uyumlu/olumlu davranış özellikleri, ardından akranlarından farklı/olumsuz davranış özelliklerine ilişkin bulgular sunulacaktır.

OSB olan çocuğun akranlarıyla uyumlu davranış özelliklerine ilişkin bulgular

Emre'nin serbest zamanda sergilediği davranışlara bakıldığında dört davranışın akranlarıyla uyumlu olarak değerlendirildiği görülmüştür. Bu davranışlardan bazıları serbest zamanda, bazıları etkinlik zamanında gerçekleşmiştir. Yalnızca serbest zamanda sergilenen akranlarla uyumlu davranış sınıfta dolaşma davranışdır. Bu davranış etkinlikler içinde olumsuz olarak değerlendirilmişken, serbest zaman içinde çocukların hepsi sınıfta serbest biçimde dolaşabildikleri için bu davranış akranlarıyla uyumlu olarak sınıflandırılmıştır. Bununla birlikte sınıfta dolaşma davranışının olumsuz olarak değerlendirilen bazı davranışlarla bir arada sergilendiği gözlenmiştir: *“Emre, sınıfta dolapların yanında ayağıyla bardağı sürükleyip elleriyle kağıt ve oyuncakları sallayarak dolaşıyordu”* (Görüntü kaydı, 17.01.2017), *“Emre cam kenarından aldığı küçük bir nesneyi ağzına geçirerek yürümeye başladı”* (Görüntü kaydı, 07.02.2017).

Akranlarıyla uyumlu olduğu belirlenen başka bir davranış etkinliğe katılmadır. Bu davranış serbest zamanda yapılandırılmış bir etkinlik söz konusu olmadığı için yalnızca etkinlik zamanında gözlenmiştir. Ancak durum saptama aşaması için içerik analizi yapılan iki gözlem günü boyunca Emre'nin yalnızca bir etkinliğe öğretmenin isteği, uygulama öğrencisinin sözel yönlendirmesi ve fiziksel yardımıyla katıldığı görülmüştür. Emre'nin katıldığı boyama etkinliğinde sık sık hatırlatmalara ve yönerge tekrarına gereksinim duyduğu, bu destekler gelmeden etkinliği sık sık duraklattığı görülmüştür. 07.02.2017 tarihli gözlemde elde edilen veriler bunu örneklemektedir: *“Seden iki eliyle Emre'nin kafasını kağıda doğru çevirdi ve ‘hayır buraya bakıyorsun, boya’ dedi. Seden parmağı ile göstererek ‘şurayı Emre burayı Emre evet orayı’ dedi ve Emre orayı boyadı”*. Son olarak, etkinliği yerinde oturarak bekleme ve etkinlik sırasında yerinde oturma davranışları yine etkinlik zamanında ve oldukça nadir gözlenen, uygulama öğrencisi eşliğinde ve kısa süren olumlu davranışlar olmuştur.

Son olarak, hem serbest zamanda hem de etkinlik zamanında Emre'nin kısa süreli de olsa zaman zaman sınıf ortamıyla ilgilendiği görülmüştür. Benzer biçimde Özlem öğretmeni de durum saptama aşamasında yapılan görüşmede Emre'nin sınıf içinde arkadaşlarını gözlemlediğini belirtmiştir: *“Bazen koruduğu arkadaşlarının oynadığı bir oyununa gidip oradan bir nesne alıp, oturup yani onları gözlemlediği zamanları da gördüm ben”*. Bu davranışın genellikle oldukça kısa süreli olduğu ve kişilere ya da etkinliklere bakma, izleme ya da ilişkili materyallere dokunma gibi davranışları içerdiği görülmüştür. Bu davranış için 17.01.2017 tarihli görüntü kaydının dökümünden izleyen

örnekler sunulabilir: “Emre, Özlem öğretmenin yaptıklarına ve sınıf ortamına iki saniye bakıp ardından kağıt ve oyuncuğu sallamaya devam etti”, “Emre ise o sırada arkadaşlarını izliyordu”. 07.02.2017 tarihli görüntülerden ise “Emre yerden kalkarak hemen yanındaki sarı koltuğa oturdu ve sınıfı izliyordu” ve “Şarkı başlayınca Emre kartonu tutmaya devam ederek arkasına dönüp sınıfa baktı. ‘uu’ şeklinde ses çıkarmayı durdurdu” ifadeleri örnek olarak sunulabilir. Emre’nin bu davranışının akranlarıyla uyumlu davranışlar arasında değerlendirilmesine karşın davranışın genellikle akranlarından farklı ve olumsuz olarak değerlendirilebilecek bazı farklı davranışlarla bir arada gerçekleştirildiği görülmüştür. “Emre zıplamayı durdurdu ve yerde lego oynayan iki arkadaşına baktı. ‘uu’ şeklinde ses çıkarmaya devam ediyordu” (Görüntü kaydı, 07.02.2017) ifadesi bu durumu yansıtan örneklerdendir.

OSB olan çocuk ve diğer çocuklar arasındaki ilişkide olumlu davranışlara ilişkin bulgular

Hem serbest zamanda hem de etkinlik zamanında olumlu davranışların biri haricinde tümünün Emre’nin arkadaşları tarafından başlatıldığı ya da sürdürüldüğü görülmüştür. Olumlu davranışların bazıları arkadaşlarının Emre’ye sundukları destek niteliğindeki davranışlardır. Bunlardan biri Emre’nin davranış problemleri karşısında fiziksel destek sunarak davranışı önleme, durdurma ya da Emre’yi başka yere yönlendirmeyi içermektedir. Bu davranışın hem serbest zaman hem de etkinlik zamanında gözlemlendiği belirlenmiştir. 07.02.2017 tarihinde gerçekleşen gözlemlere ilişkin notlar bu davranışı örneklemektedir: “Emre’nin elinden havucu alıp tabağa koydu. bir eli ile Emre’nin arkasından yavaşça tutarak diğer eli ile de tekrar havucu almaması için elinden tutup elini iterek Emre’yi arka tarafa doğru yönlendirdi.”. Etkinlik zamanında çocukların bazılarının Emre’nin uygun olmayan durumlarda çeşitli materyallere dokunma ya da ağzına alma, sınıftan dışarı çıkma, sınıfta dolaşma, etkinliği bırakma gibi davranış problemlerini elini ve kolunu tutma, ortamdan uzaklaştırma, dolabı kapatma, dışarıdan sınıfa geri getirme ve yerine oturtma gibi yollarla durdurmaya çalıştıkları gözlenmiştir. 17.01.2017 ve 07.02.2017 tarihli gözlemlerden bu davranışlara örnekler sunulabilir: “S... çocuk sandalyelerini düzeltti ve Emre’yi kolundan tutarak sandalyesine oturttu”, “Cam kenarına doğru yaklaştı, daireden çıkmaması için A... eliyle engel olmaya çalıştı fakat Emre dairenin içinden çıktı”. Olumlu davranışlardan bir diğeri çocukların hem serbest zamanda hem de

etkinlik zamanında Emre'nin davranış problemleri karşısında onu “Emre hayır” ya da “Emre bizim değil” gibi ifadelerle uyarımlardır. Bu davranış problemlerinin materyalleri izinsiz alma, zıplama ve cam kenarında durma olduğu belirlenmiştir. Çocukların bazı durumlarda ise Emre'nin davranış problemlerini görüp müdahale etmeleri için öğretmenlere haber verdikleri görülmüştür.

Çocukların Emre'yle kurdukları ilişkide sergiledikleri olumlu davranışlardan diğer ikisi Emre'nin arkadaşlarının materyallerini alma davranışıyla ilişkilidir. Bu konuda arkadaşının kendi materyalini Emre'den geri alması ve Emre'ye alternatif materyal sunması olumlu davranışları sergilenmiştir. Örneğin; 17.01.2017 tarihinde yapılan gözlemin verileri bazı durumlarda arkadaşlarının olumsuz bir tutum içinde olmadan materyalini Emre'den geri alarak ya da Emre'ye başka bir materyal sunarak sorunu kendi kendine çözdüklerini göstermektedir: *“Emre diğer yanındaki G....'in kağıdını eline aldı. G.... 'Emre o benim' diyerek Emre'nin elinden kağıdı aldı”, “Emre S... 'nın kalem kutusuna dokunuyordu.... A... Emre'ye farklı bir kalem kutu uzattı. Emre o kalem kutuyu eline alıp ilgilenmeye başladı”*. Araştırmacının 22.11.2016 tarihli gözlemleri de bu verileri desteklemektedir:

“Sonra Emre'nin ayakta olduğu bir zamanda A... gidip Emre'yi yavaşça arkasından yönlendirerek Emre'yi çivilerin önüne oturttu. Sanki küçük bir öğretmen gibiydi. Sonra Ş..., çok akıllıca bir şey yaptı bugün. Emre onun kağıdını almıştı ve Ş... 'ya geri vermek istemiyordu. Ş... 'nın vazgeçip geri döndüğünü düşündüm ama Ş... elinde bir oyuncakla döndü. Emre'ye o oyuncağı verdi ve kağıdını aldı. Hiç çatışmadan durumu çözmüş oldu ☺” (Araştırmacı Günlüğü, s. 44).

Çocukların bir başka destek sunma yolu ise Emre'nin iletişim kurmasını sağlamak üzere ona soru sormak olarak belirlenmiştir.

Olumlu davranışlardan diğerleri Emre ile ilişki kurmaya yönelik çabaları yansıtmaktadır. Bunlar Emre'yle fiziksel temas kurma, Emre'nin davranışları hakkında soru sorma, Emre'ye seslenme ve Emre'nin hareketlerini izleme olarak belirlenmiştir. Fiziksel temas içeren davranışlar Emre ya da arkadaşları tarafından sergilenen sarılma, elini ya da kolunu tutma, saçına dokunma gibi davranışları içermiştir. Araştırmacının 25.11.2016 tarihli gözlemleri bu durumu yansıtmaktadır: *“Emre bugün dolapta gizli çikolata kutusunu keşfetti ve ondan bir çikolata aldı...Sonra 8-9 çocuk (belki daha fazlası) Emre'nin yanına gitti, onu izledi, yanağına dokundu, hatta bazıları arkadan ona sarıldılar”* (Araştırmacı Günlüğü, s. 46). İlişki kurmaya yönelik olduğu düşünülen olumlu davranışlardan bir diğeri arkadaşlarının Emre'nin davranışlarını

anlamlandırmaya yönelik soruları olmuştur: “Emre ‘ıı’ şeklinde sesler çıkarmaya devam ederken öğrencilerden biri ‘öğretmenim Emre ağlıyor mu?’ dedi” (Görüntü kaydı, 17.01.2017). Emre ile ilişki kurmaya yönelik çabaları yansıtan diğer olumlu davranışlar ise Emre’ye seslenme ve Emre’nin hareketlerini izleme olmuştur. Gözlemler yoluyla ortaya çıkan bu olumlu davranışların neredeyse hepsinin diğer çocuklar tarafından başlatılan ya da sürdürülen davranışlar olduğu dikkati çekmektedir.

OSB olan çocuğun akranlarından farklı davranış özelliklerine ilişkin bulgular

Emre’ye ait akranlarından farklı davranışlar incelendiğinde, hem serbest zaman hem de etkinlik zamanı boyunca bu davranışların akranlarıyla uyumlu davranışlara göre çok daha çeşitli olduğu ve kendini uyaran davranışlar, materyallere izinsiz dokunma ya da alma, nesnelerle uygun olmayan biçimde ilgilenme, olumsuz sosyal etkileşim ve iletişim davranışları, uygun olmayan yerlerde bulunma ve rutinler başlıkları altında sınıflanabileceği görülmüştür.

Sergilenen kendini uyaran davranışlar serbest zaman ve etkinlik zamanında benzerlik göstermiştir. Kendi kendine sesler çıkarma, zıplama ve yerinde sallanma davranışları en sık ve uzun süreli sergilenen kendini uyaran davranışlar olarak değerlendirilmiştir. Emre’nin “ı” sesini uzatarak, çok sık uzun süreli olarak çıkardığı, daha nadir olarak da ağlamaya benzer sesler çıkardığı görülmüştür. Araştırmacı kendi kendine sesler çıkarma davranışı ile ilgili gözlemlerini şu şekilde kaydetmiştir: “Emre genellikle anlamsız sesler çıkarıyor. Ama bu sesin düzeyi sınıfın düzenini çok etkilemiyor ya da artık herkes kanıksadığı için çok dikkat çekmiyor...Yani aslında bir nevi görmezden gelme yapılıyor farkında olmadan” (Araştırmacı Günlüğü, s. 26). Emre’nin zamanının büyük bir kısmını kendi kendine sesler çıkararak geçirdiği ve bu davranışla eş zamanlı olarak farklı olumsuz davranışlar sergilediği görülmüştür. 07.02.2017 tarihinde gerçekleştirilen gözleme ait veriler bu durumu örneklemektedir: “Emre ‘ıı’ şeklinde ses çıkararak zıplıyordu ve zıplarken bir elinde kağıdı tutuyor diğer eliyle su şişesini çenesine değdiriyordu”. Zıplama ya da zıplayarak oturup kalkma davranışının ikinci en sık sergilenen kendini uyaran davranış olduğu gözlenmiştir. Emre’nin zaman zaman birkaç kez zıplayarak durduğu, zaman zamansa bu davranışı uzun sürdürerek sınıf içinde yer değiştirebildiği görülmüştür. 17.01.2017 ve 07.02.2017 tarihlerinde gerçekleştirilen gözlemlerde bu durumun örneklerine rastlanmıştır: “Zıplayarak cam kenarına doğru gitmeye başladı.”, “Emre zıplayarak mont dolabına

doğru koşmaya başladı ve ‘uu’ şeklinde ses çıkarmayı durdurdu.”. Ayrıca zıplama davranışının da çeşitli olumsuz davranışlarla bir arada sergilendiğine ilişkin bulgular elde edilmiştir: “Emre zıplamaya ve kartonu çenesine değdirmeye devam ediyordu ve ‘uu’ şeklinde ses çıkarmaya başladı”. Benzer biçimde, araştırmacı ilgili gözlemlerinden bir örneği “Emre ben girdiğimde yine sınıfta dolaşıyordu. Pantolonu düşmek üzereydi. Ben müdahale etmedim, stajyeri de uyarmadım. Emre zıpladıkça pantolonu daha da indi ve stajyer 10 dk sonra fark edip Emre’nin pantolonunu topladı.” ifadesiyle yansıtmıştır (Araştırmacı Günlüğü, s. 41). Bu davranışın gözlemlendiği anlara bakıldığında genellikle kendi kendine sesler çıkarma davranışı ile bir arada sergilendiği belirlenmiştir. Bir diğer sık sergilenen kendini uyaran davranış yerinde sallanma olmuştur. Emre’nin bir ayağı önde ve diğer ayağı arkada biçimde durarak yerinde sallanma davranışını sergilediği görülmüştür. Bu davranışın ayakta, öğretmenin kucağında ya da bir ayağı masadayken sergilendiği gözlenmiştir. Bununla birlikte diğer kendini uyaran davranışlara göre daha nadir görüldüğü ve genellikle diğer olumsuz davranışlarla birlikte sergilendiği belirlenmiştir: “Emre cam kenarına doğru yürüdü ve sarı koltuğun üzerine çıkarak camdan bakmaya ve sallanmaya başladı.” (Görüntü kaydı, 07.02.2017).

Serbest zamanda gerçekleşen kendini uyaran davranışlardan farklı olarak etkinlik zamanında ortaya çıkan ve diğer davranışlardan daha nadir sergilenen davranışlar kendi kendine gülme, burnunu karıştırma ve ellerini ağzına götürme olmuştur. Kendi kendine gülme, bağlamdan bağımsız biçimde sesli gülme ya da gülümseme biçiminde gerçekleşmiştir. Burnunu karıştırma ve ellerini ağzına götürme davranışları yalnızca birer kez gözlemlenmiş ve genel olarak şikayet edilen davranışlar arasında yer almamıştır. Kendini uyaran davranışlara genel olarak bakıldığında bu davranışların ağırlıklı olarak Emre’nin anlamlı bir etkinlikle meşgul olmadığı ve amaçsız biçimde ayakta olduğu zamanlarda gerçekleştiği görülmüştür. Araştırmacı buna ilişkin gözlemlerini günlüğüne şu ifadelerle kaydederek durumu örneklendirmiştir: “Stajyerler bir sanat etkinliği yaptırıldılar ama Emre’ye etkinlikle ilgili görev vermediler. Emre boş kaldığı için sürekli gezinmek ve elinde bir şey sallamak istedi” (Araştırmacı Günlüğü, s. 38); “Emre oyuna katılmadı, her zamanki gibi elinde kağıt ve oyuncaklarla dolaşmayı tercih etti” (Araştırmacı Günlüğü, s. 63).

Durum saptama aşamasında gerçekleştirilen gözlemlerde belirlenen bir grup davranış materyallere izinsiz dokunma ya da alma başlığında değerlendirilmiştir.

Bunlardan biri hem serbest zamanda hem de etkinlik zamanında gözlemlenen dolabı açma ya da dolaptan materyal alma davranışdır. Emre'nin bazı durumlarda yalnızca amaçsızca dolap kapaklarını açtığı ya da dolapların içine baktığı, bazı durumlarda da dolapların içinden kendini uyaran davranışlarını gerçekleştirebileceği kağıt vb. nesneler aldığı görülmüştür. Serbest zamandan farklı olarak etkinlik zamanında öğretmenin eşyalarını alma ya da onlara dokunma ve arkadaşının materyalini alma davranışları görülmüştür. Özellikle öğretmenin eşyalarını alma ya da dokunma davranışının oldukça sık sergilendiği ve daha çok kendini uyarma işlevi gören nesnelere odaklandığı görülmüştür. Bu durumu örneklendiren veriler 17.01.2017 tarihli gözlemden alınmıştır: *“Emre cam kenarının yanına gitti ve camın önündeki kağıtlarla ilgilenmeye başladı”, “Emre, cam kenarındaki öğretmen masasında araştırmacının önünde durarak Seden'in masada yaptıklarına bakıyordu. Bu sırada masadaki dosyalara ve kağıtlara dokunmaya başladı”*. Arkadaşının materyalini almanın diğer davranışlara göre daha nadir sergilendiği görülmüş ancak bu davranışının akran ilişkilerini ve sınıf düzenini olumsuz etkilemesi nedeniyle kayda değer olduğu düşünülmüştür. Nitekim gözlemler sonucu elde edilen veriler söz konusu davranışın akran tepkilerine yol açtığını göstermektedir: *“Emre yanında oturan ...'nın kalem kutusuna dokundu ve ‘aaa’ diyerek bağırdı. Emre diğer yanındaki'in kağıdını eline aldı. ‘Emre o benim’ diyerek Emre'nin elinden kağıdı aldı...”, “...Emre ...'nın kalem kutusuna dokunuyordu o sırada kalem kutu arkadaşının resminin üzerine düştü ve ‘aaa’ diye bağırarak kalem kutusunu düzeltti.”* (Görüntü kaydı, 17.01.2017). Bu duruma ilişkin gözlemlerini araştırmacı günlüğüne şu ifadelerle aktarmıştır: *“Bazen “keşke Emre'nin elinde kağıt kalsa” dediğim bile oldu, çünkü yerine bir şey koymadıkları için Emre arkadaşlarının eşyalarını alabiliyor ve bu, arkadaşlarının öfkelerini çekebiliyor”* (Araştırmacı Günlüğü, s. 38).

Emre hem serbest zamanda hem de etkinlik zamanında nesnelerle uygun olmayan biçimde ilgilenmeyi içeren davranışlar sergilemiştir. Bu davranışlar elinde nesne tutma, sallama ya da döndürme, elinde kağıt tutma ya da sallama, nesneleri ağzına sürme/sokma, oyuncak ya da materyallerle işlevine uygun olmayan biçimde oynama, elindeki nesneleri düşürme ve ayağıyla yerde nesne sürüklenme olarak belirlenmiştir. Kağıt Emre için bir takıntı nesnesi olduğu için bununla ilgili davranışlar diğer nesnelerle olan davranışlardan ayrı değerlendirilmiştir. Bu davranışlar içinden özellikle elinde nesne tutma ya da sallama, elinde kağıt tutma ya da sallama, nesneleri ağzına

sürme/sokma davranışlarının oldukça sık ve uzun süreli gerçekleştiği görülmüştür. Oldukça sık gerçekleştiği gözlemlenen elinde nesne tutma, sallama ya da döndürme ile elinde kağıt tutma ya da sallama davranışlarının genellikle başka olumsuz davranışlarla birlikte meydana geldiği belirlenmiştir. Emre'nin serbest zaman boyunca vaktinin büyük bir kısmında elinde kağıt ve/veya herhangi bir nesne olduğu, bu kağıt ya da nesneyi elinde tuttuğu ya da salladığı görülmüştür. Durum saptama aşamasında yapılan gözlemlerde ortaya çıkan verilerden bazıları bu durumu örneklendirmektedir: “*Emre cam kenarında durmaya ve elindeki kağıt ve oyuncağı sallamaya devam ediyordu*”, “*Emre cam kenarında durup elindeki kağıdı sallayıp diğer eli ile de oyuncağı döndürmeye devam ediyordu*” (Görüntü kaydı, 17.01.2017). Gözlemlenen bir diğer davranış da nesneleri yüzüne/ağızına sürme/sokma olarak belirlenmiştir. Söz konusu üç davranış nesnelerle uygun olmayan biçimde ilgilenme başlığı altında değerlendirilmiştir; ancak bu davranışların aynı zamanda kendini uyarıcı davranışlar arasında değerlendirilebileceği görülmektedir. Feride hanım ile durum saptama aşamasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede Feride hanım Emre'nin nesnelerle gerçekleştirdiği bu davranışları “takıntı” olarak nitelendirmiş ve bu davranışların Emre'yi rahatlattığını düşündüğünü belirtmiştir. Yapılan gözlemlerde oldukça sık gerçekleştirildiği görülen bu davranışların öğretmen ve rehber öğretmenle yapılan görüşmelerde dile getirilmemiş olması dikkati çekmiştir. Bunun Emre'nin söz konusu davranışlarının sınıf düzenini olumsuz etkileyen bir davranış olarak dikkat çekmemesinden kaynaklanabileceği düşünülmüştür. Nitekim araştırmacının sınıfı olumsuz olarak etkilemeyen davranışların bir sorun olarak öğretmenlerin dikkatini çekmediği yönündeki tespiti, araştırmacı günlüğüne şu ifadelerle yansımıştır:

“Sonra bana neden özellikle Emre'yi seçtiğimi sordu Demet öğretmen, Emre'nin çok ağır bir çocuk olmadığını söyleyerek. Yapacağımız işin bireyselleştirmeyle ilgili olduğunu, bu yüzden işlevde bulunma düzeyine göre bir tercih yapmamızın gerekmediğini anlattım. Ancak bir taraftan şüphelendim ve Emre'nin sizce böyle bir desteğe hiç ihtiyacı yok mu, her şey yolunda mı gidiyor diye sordum. Bunun karşısında ikisi de Emre'nin masada oturma süresiyle ilgili sorunları olduğunu, bazı vokal stereotipilerinin olduğunu, arkadaşlarıyla etkileşiminin çok kısıtlı olduğunu, bu sebeplerden dolayı bir sene daha anaokulu tekrarı yapılmasına karar verildiğini anlattılar. Anladığım kadarıyla öğretmenler şiddet içeren ve sınıfı etkileyen davranışlar haricindeki olumsuz davranışları davranış problemi olarak görmüyorlar (Araştırmacı Günlüğü, s. 18)”.

Ayağıyla yerde nesne sürüklemeye davranışının ise diğer davranışlara göre oldukça nadir görüldüğü belirlenmiştir. Bu davranışın yeni başlamış olduğu Feride hanım ile

gerçekleştirilen görüşmeden anlaşılmaktadır. Feride hanım bu davranışla ilgili şu idafeyi kullanmıştır: *“Çıplak yere gidiyor, nesneyi atıyor ve o sesi bekliyor ondan. Ayağında sürüyor falan. Bu sene de o başladı”*. Serbest zamandan farklı olarak etkinlik zamanında görülen iki davranış oyuncak ya da materyallerle işlevine uygun olmayan biçimde oynama ve elindeki nesneleri düşürmedir. Emre’nin sınıfta bulduğu materyaller ve oyuncaklarla kendini uyarma işlevi de gören ve amacına uygun olmayan biçimde oynadığı görülmüştür. Örneğin; elindeki nesneyi atıp tutma, nesnenin parçalarını inceleme, nesneyi bedenine sürme gibi davranışlar bu çerçevede değerlendirilmiştir. 07.02.2017 tarihli gözlem verileri durumu örneklemektedir: *“Elinde sarı plastik şekil oyuncuğı ve kağıt vardı. Sarı oyuncuğı masaya bıraktı ve kağıdı salladı ardından masadan mandalı aldı ve onu alıp tekrar koyarak oynuyordu”*. Son olarak, Emre’nin elinde tuttuğı nesneleri sık sık düşürdüğü ve bazı durumlarda yerden geri almadığı görülmüştür. Bu sırada Emre’nin durumun farkında olmadığını ya da önemsemediğini gösteren bir tavrı olduğu gözlenmiştir. Davranışın herhangi bir kendini uyarma işlevi olmadığı düşünülmüş, ancak genellikle kendini uyaran davranışlar sırasında gerçekleştiğı görülmüştür. Durumu örneklendiren gözlem verileri şu şekilde sunulabilir: *“Oyuncak dolabının bir rafından oyuncak aldı. Farklı bir raftan oyuncak alırken, aldığı diğer oyuncuğı elinden düşürdü”, “Emre elinden tekrar arabayı düşürdü ve arabanın düştüğü yöne doğru bir defa zıpladı o sırada elindeki kağıdı sallıyordu ve arabayı yerden almadı.”* (Görüntü kaydı, 17.01.2017).

Durum saptama aşamasında gözlemlenen akranlarından farklı davranışlardan bazıları, olumsuz sosyal etkileşim ve iletişim davranışları arasında değerlendirilmiştir. Bunlar etkinlik sırasında öğretmen ya da uygulama öğrencileriyle fiziksel temas kurma, öğretmenin yönergesi ya da uyarısına tepki vermeme, ağlama ve bağırma davranışlarıdır. Yalnızca ağlama davranışı hem serbest zaman hem de etkinlik zamanında gözlenmiş, diğer davranışlar yalnızca etkinlik zamanında gerçekleşmiştir. Emre’nin etkinlikler devam ederken uygulama öğrencisine sarıldığı, saçıyla oynadığı ve elini tuttuğı görülmüştür. Bu davranışlar uygulama öğrencisinin etkinlik sırasında Emre’yi kucağında tutarak ya da sarılarak yerinde tutmaya çalıştığı zamanlarda ortaya çıkmıştır. Emre’nin arkadaşları bir oyun içindeyken öğretmene sarıldığı, öğretmeninse bu davranış karşısında tepkisiz kaldığı görülmüştür. Olumsuz sosyal etkileşim ve iletişim davranışlarından ikincisi öğretmenin yönergesi ya da uyarısına tepki vermemedir. Emre bazı durumlarda öğretmenin verdiği yönerge karşısında hiç tepki

vermemiş, bazı durumlarda ise öğretmenin yönerge/uyarısını duyduğunu belli etmiş ancak uygun davranmamıştır. Bu durumları yansıtan verilere şu ifadelerle örnek verilebilir: *“Emre iki defa zıpladı. Seden arkasından kucakladı ve sınıf kapısına doğru getirdi. Özlem öğretmen ‘Emre çantayı al’ dedi. Emre elindeki karton ile oynuyordu.”* (Görüntü kaydı, 17.01.2017), *“Özlem öğretmen ‘Emre, Emre onu ellemiyoruz’ diyerek seslendi. Emre Özlem öğretmene baktı, ‘ıı’ şeklinde ses çıkarmayı durdurdu ve kafasını diğer tarafa doğru çevirip kartonu tutmaya devam ederek bir defa zıpladı.”* (Görüntü kaydı, 07.02.2017). Olumsuz bir sosyal etkileşim ve iletişim davranışı olarak Emre’nin ağladığı ve bağırdığı gözlenmiştir. Bazı durumlarda bu davranışların doğrudan iletişim amaçlı olduğu görülmüştür. 17.01.2017 tarihli gözlemler bu duruma örnekler sağlamıştır: *“Emre cam kenarı ile dolap arasında oturur şekilde elini uzatarak ‘hadi, anne’ kelimelerine benzer sesler çıkararak bağırmaya başladı”, “Emre iki elini uzattı araştırmacı Emre’nin sıkıştığını fark edip Seden’e söyledi. Emre o sırada ağlıyordu”.* Benzer biçimde, Özlem öğretmen yapılan görüşmelerde Emre’nin zaman zaman ağlayarak iletişim kurduğunu dile getirmiştir. Ayrıca araştırmacı ilgili gözlemlerini araştırmacı günlüğüne şu ifadelerle kaydetmiştir: *“Çok kararsız ve tutarsız tepkileri vardı. Emre ağlamayı bariz biçimde silah olarak kullandı. Genel olarak sınıf kontrolünde çok zorlandılar.”* (Araştırmacı Günlüğü, s. 38). Bununla birlikte ağlama davranışının gözlemler boyunca oldukça nadir gerçekleştiği görülmüştür.

Durum saptama aşamasında Emre’nin davranışlarına ilişkin gözlemler akranlarından farklı bazı davranışların uygun olmayan yerlerde ya da durumlarda bulunma başlığı altında değerlendirilebileceğini göstermiştir. Etkinlik zamanı genel olarak öğretmen yönlendirmesiyle çocukların aktif zaman geçirdikleri ve küçük boşluklar haricinde serbest zaman fırsatı olmayan bir zaman dilimi olduğu için Emre’nin diğer çocukların içinde bulundukları etkinlik ve durumlardan uzaklaşması akranlarından farklı davranışlar olarak değerlendirilmiştir. Nitekim bu davranışların tümü Emre’nin etkinliklere katılmadığı zamanları da yansıtmaktadır. Hem serbest zaman hem de etkinlik zamanında, Emre’nin sınıfta geçirdiği zamanın önemli bir kısmında cam kenarında durarak ya da camdan dışarıya bakarak geçirdiği görülmüştür. Ayrıca bu davranışın genellikle diğer olumsuz davranışlarla birlikte sergilendiği belirlenmiştir. 17.01.2017 ve 07.02.2017 tarihlerinde gerçekleştirilen gözlemlerde kaydedilen ifadeler bu davranışı örneklemektedir: *“Emre cam kenarında ayakta durup elindeki kağıt ile oynamaya ve oyuncağı döndürmeye devam ediyordu”, “Emre kartonu*

tutmaya devam ederek camdan dışarıya bakmaya başladı". Etkinlik zamanı içinde, uygun olmayan yerlerde bulunma kapsamında yine oldukça önemli bir sıklıkta sınıfta dolap ve cam arasında bulunan küçük boşlukta durduğu ve hatta zaman zaman burada sıkıştığı görülmüştür. Benzer biçimde Emre'nin sınıftaki herhangi bir koltuğa veya sandalyeye uzanması, dolabın üstüne çıkması, yerde oturması etkinlik zamanında gözlemlenen diğer davranışlardan olmuştur. Ayrıca etkinlik zamanında Emre'nin sık sık sınıftan dışarı çıktığı, bazı durumlarda kendi kendine sınıfa döndüğü, bazı durumlarda ise sınıftaki ya da dışarıdaki öğretmenlerin Emre'yi sınıfa geri getirdiği görülmüştür. Bu durumu yansıtan ifadeler araştırmacı günlüğünde yer almıştır: *"Emre'nin arada sınıftan çıkıyor ve bunun geç fark ediliyor olması canımı sıkıyor. Çoğu zaman benim uyarıma gerekiyor. Bugün Emre'yi dışarıdan başka bir öğretmen getirdi bir defasında"* (Araştırmacı Günlüğü, s. 63). Uygun olmayan durumlarda bulunma ise sınıfta dolaşma, yerinden kalkma, sınıfta koşma, etkinliğe devam ederken etkinlik dışı yerlerle ilgilenme, etkinliği bırakma ve sıranın en önüne geçme davranışlarını içermektedir. Bu davranışlar arasında en yoğun görülen davranışın amaçsız biçimde sınıfta dolaşma olduğu görülmüştür. Serbest zamanda akranlarıyla uyumlu olarak değerlendirilen bu davranış etkinlik zamanında gözlemlendiğinde akranlarından farklı olarak değerlendirilmiştir. Ancak serbest zamanda diğer çocukların oyuncakları topladığı zaman diliminde Emre'nin sınıfta dolaşması akranlarından farklı bir davranış olarak değerlendirilmiştir. Bu süre içinde Emre'nin sınıfın toplanmasına katkıda bulunmadığı ve serbest vakit geçirmeye devam ettiği belirlenmiştir. Ayrıca Emre'nin zaman zaman etkinlikler sırasında sınıfta koşarak yer değiştirdiği gözlenmiştir. Emre'nin öğretmen ya da uygulama öğrencisi tarafından etkinlikler sırasında yerine oturtulduğu durumlarda izin verilmeden yerinden kalktığı gözlenmiştir. Bu durumda öğretmenler ya da arkadaşları tarafından durdurulmadığı durumlarda Emre'nin kalkıp sınıfta dolaşmaya başladığı görülmüştür. 17.01.2017 tarihli gözlemde yer alan şu ifadeler bu durumu örneklemektedir: *"Emre sandalyeden kalktı. Özlem öğretmen 'şşt' dedi ve Emre sandalyeye dizlerinin üzerinde Seden'e arkası dönük şekilde oturdu", "Emre ayağa kalktı. Özlem öğretmen 'şşt' diyerek seslendi. Emre'ye sandalyeyi işaret etti ve Emre yerine oturdu"*. Benzer biçimde öğretmenler tarafından etkinliğe katılma konusunda yönlendirildiğinde Emre'nin yerinden kalkmasa bile zaman zaman etkinliğe devam etmeyi bıraktığı görülmüştür. Ayrıca Emre'nin etkinliğe devam ederken bir yandan etkinlik dışındaki yerlere baktığı ve bu sırada etkinlikle ilgilenmediği gözlenmiştir.

Serbest zaman içinde bir rutin olarak çocuklar kahvaltı zamanı geldiğinde sınıf kapısının önünde sıraya geçerek öğretmenin yönergesiyle sınıftan çıkmaktadır. Her gün sınıftaki başka bir çocuk kaptan olmakta ve sıranın en önünde yer almaktadır. Ancak yapılan gözlemler Emre'nin sıraya girme zamanında sıraya girmediği, bireysel olarak yönlendirildiğinde de sıranın en önüne doğru yürüdüğü görülmüştür.

Emre'nin akranlarından farklı olarak değerlendirilebilecek bazı özellikleri sınıf rutinlerine ilişkin olumsuz özelliklerdir ve etkinlik zamanı içinde gözlenmiştir. Bunlardan ilki, sınıfta yer alan çocuklara ait materyallerin bulunduğu kutularla ilgilidir. Sınıfta bulunan raf sisteminde üzerinde her çocuğun isminin yazı olduğu bir bireysel materyal kutusu olduğu halde Emre'ye ilişkin böyle bir kutunun olmadığı ve Emre'nin etkinliğe katılması istendiğinde materyallerin öğretmenler tarafından verildiği görülmüştür. Bununla ilgili olarak 17.01.2017 tarihli gözlem sırasında araştırmacı ve uygulama öğrencisi arasında şöyle bir diyalog gerçekleşmiştir: *“Araştırmacı, öğretmene bireysel kutuların olduğu yerde Emre'nin kutusu olup olmadığını sordu. Seden ‘yok, daha baştan yapmamışlar’ diyerek cevap verdi”*. Rutinlere ilişkin bir başka farklı özellik Emre'nin eve gitmek üzere hazırlanırken hazırlıkları bağımsız tamamlayamaması ve öğretmenlerin yönerge ve fiziksel desteğine gereksinim duymasıdır. Son olarak, Emre'yi eve götürmek üzere, servis şoförünün sınıfa kadar gelmesi ve bazı durumlarda Emre'nin hazırlanmasına fiziksel olarak yardım etmesi dikkat çeken bir farklılık olarak öne çıkmıştır.

OSB olan çocuk ve diğer çocuklar arasındaki ilişkide olumsuz davranışlara ilişkin bulgular

Durum saptama aşamasında yapılan gözlemlerde Emre ve arkadaşları arasındaki ilişkinin içerdiği olumsuz davranışların olumlu davranışların tersine, neredeyse hepsinin Emre tarafından başlatıldığı ya da sürdürüldüğü veya Emre'nin olumsuz davranışlarına tepki olarak diğer çocuklar tarafından sergilendiği görülmüştür. Emre tarafından başlatılan ya da sürdürülen olumsuz davranışların; arkadaşının oyun başlatma girişimine tepki vermeme, arkadaşını itme ve arkadaşının materyalini alma olduğu belirlenmiştir. Arkadaşlarının Emre'nin olumsuz davranışına tepki olarak sergilediği olumsuz davranışların ise materyalini Emre'den bağırarak isteme, materyalini geri almak için Emre'yi itme ya da Emre'yi şikayet etme olduğu gözlenmiştir. Bu davranışlar incelendiğinde çoğunluğunun Emre'nin arkadaşlarının eşyalarını alma davranışıyla

ilişkili olduğu görülmüştür. Benzer bir gözlemi araştırmacı, günlüğüne şu ifadelerle kaydetmiştir: *“Bugün ilk kez Emre’nin bir arkadaşını bilerek ve isteyerek ittirdiğini gördüm...Emre dönüp’yı ittirdi, öğretmen Emre’yi ittirmemesi için uyardı. Aslında arkadaşlarıyla sorun yaşadığı zamanlar yalnızca onların eşyalarını aldığı zamanlar”* (Araştırmacı Günlüğü, s. 43). Etkinlik sırasında Emre’nin arkadaşlarının kağıdını, boyalarını ya da kalem kutusunu aldığı gözlenmiştir. Arkadaşlarının bu davranışa tepkisi bazı durumlarda olumlu olarak nitelendirilebilecek davranışlarla olurken bazı durumlarda materyalini bağırarak geri isteme ya da Emre’yi şikayet etme davranışlarıyla gerçekleşmiştir. Ayrıca arkadaşlarının Emre’nin uygun olmayan yerlerde bulunması ya da yerine oturmaması gibi konularda onu öğretmene şikayet ettikleri görülmüştür. Arkadaşlarının söz konusu olumsuz davranışlarının tamamının Emre’nin olumsuz davranışlarına tepki olarak gerçekleştiği dikkati çekmektedir. Çocukların aynı olumsuz davranışlara kimi zaman olumlu, kimi zamansa olumsuz davranışlarla karşılık verdikleri belirlenmiştir. Durum saptama aşamasında gerçekleştirilen görüşmelerde, Emre’nin arkadaşlarına karşı sergilediği davranışlar hakkında Özlem öğretmen Emre’nin arkadaşlarına hırçın davrandığını, Demet öğretmen ise Emre’nin başkalarının eşyalarını izinsiz alıp kullandığını dile getirmiştir. Bu durum, araştırmacının gözlemleriyle de desteklenmiştir: *“Emre arkadaşlarının eşyalarını aldığı anda onların tepkisini çekebiliyor. Bugün bu şekilde birkaç olay oldu. Bunların birinde Emre arkadaşının gözlüğünü aldı. Öğrenciler gözlüğü geri almaya çalıştılar ama Emre vermedi”* (Araştırmacı Günlüğü, s. 30).

3.1.2.2.2. OSB olan çocuğun kişilik özelliklerine ilişkin bulgular

Emre’nin olumlu/akranlarıyla uyumlu ya da olumsuz/akranlarından farklı davranışlarının yanı sıra durum saptama aşamasında anne, öğretmen ve rehber öğretmenle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde ortaya çıkan ve gözlemlerle davranışsal olarak doğrudan belirlenemeyen bazı kişilik özelliklerinin bulunduğu belirlenmiştir. Bu özelliklere ilişkin bulgular olumlu ve olumsuz olmak üzere iki başlık altında izleyen bölümde sunulmaktadır.

OSB olan çocuğun olumlu kişilik özelliklerine ilişkin bulgular

Emre’nin olumlu kişilik özellikleri incelendiğinde bazı özelliklerin görüşmelerin gerçekleştirildiği kişiler tarafından ortak biçimde ifade edildiği görülmüştür. Örneğin; her üç katılımcı da Emre’nin müzikten çok hoşlandığını belirtmiştir. Benzer biçimde

Feride hanım ve Özlem öğretmen Emre’yi sıcakkanlı bir çocuk olarak tanımlamıştır. Katılımcıların belirttiği diğer olumlu kişilik ve davranış özellikleri çeşitlilik göstermiştir. Feride hanım oğlunun yüzmeyi sevdiğini, etkinlik, nesne ve yiyecek pekiştireçleriyle motive olduğunu, bulunduğu ortama uyum sağladığını ve hiperaktif olmadığını belirtmiştir. Özlem öğretmen Emre’nin yemek yemekten hoşlandığını ifade etmiştir. Demet öğretmen ise *“Davranış problemleri yok..”, “Ama söylediğim gibi hani ağır davranış problemleri yok”* ve *“Ama söylediğim gibi Emre’nin davranış problemlerinin olmaması işimizi çok kolaylaştırdı.”* ifadeleriyle Emre’nin ciddi davranış problemlerinin olmadığını düşündüğünü belirtmiştir.

OSB olan çocuğun olumsuz kişilik özelliklerine ilişkin bulgular

Durum saptama aşamasında yapılan görüşmelerde belirtilen bazı olumsuz kişilik özellikleri de belirlenmiştir. Feride hanım ve Özlem öğretmen Emre’nin olumlu davranış ve beceriler sergilemeye ilişkin motivasyonunun oldukça düşük olduğunu vurgulamıştır. Feride hanım bunu *“Emre’nin en temel özelliği, isteksiz bir çocuk olması. Hayata karşı motivasyonu çok eksik. Hani yapsam ne olacak, bunun bana getirisi ne (güldü)”* sözleriyle; Özlem öğretmen ise *“İşte o motivasyon da gerçekten çok düşük bir çocuk. Yani hani baktığınızda birazcık istek olsa belki çok daha iyi noktalara varılabilir”* sözleriyle dile getirmiştir. Bunun yanı sıra Feride hanım Emre’nin dikkat dağınıklığına sahip olduğunu ve motivasyon eksikliği ve dikkat dağınıklığının birleşmesiyle öğrenme hızının oldukça düşük olduğunu vurgulamıştır. Feride hanım bu durumu ayrıca araştırmacıyla gerçekleştirdiği sohbetler sırasında da dile getirmiştir: *“Bir de bana ilginç bir şey söyledi. Emre sizin için çok ilginç bir örnek olabilir, çünkü bunca yıldır eğitim alıp bu kadar az gelişen bir çocuk görmemişsinizdir belki dedi.”* (Araştırmacı Günlüğü, s. 28). Bağlantılı biçimde, Emre Özlem öğretmen tarafından inatçı ve üşengeç bir çocuk olarak tanımlanmış; bu durumun Emre’nin sahip olduğu becerileri sergilemesine engel olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Özlem öğretmen Emre’nin tepkilerinin kararlı olmadığını *“Çünkü şey gayet şey yani böyle yapmaz dediğiniz şeyleri yapıyor. Ama bazen yapar dediğiniz şeyi yapmıyor. Yani işte artık”* sözleriyle ifade etmiştir.

3.1.3. Kaynaştırma uygulamaları, otizm spektrum bozukluğu ve eğitim ortamlarıyla ilgili görüşlere ilişkin bulgular

Durum saptama aşamasında yapılan görüşmelerde, özellikle Özlem öğretmenin kaynaştırmaya ilişkin tutum ve görüşlerini öğrenmeye yönelik sorular yöneltilmiştir. Ancak Özlem öğretmenin aynı zamanda otizm spektrum bozukluğu ve diğer eğitim ortamlarına ilişkin görüşleri de belirlenmiştir. Ayrıca benzer temalara Demet öğretmen ile yapılan görüşmelerde de ulaşılmıştır.

Durum saptama aşamasında Özlem öğretmenle yapılan görüşmenin verilerinin analiziyle OSB ve OSB olan bireylere sunulan eğitim hizmetlerine ilişkin görüşler teması altında kaynaştırmayla ilgili görüşler, OSB ile ilgili görüşler ve özel eğitim sınıflarıyla ilgili görüşler alt temalarına ulaşılmıştır. Demet öğretmenle yapılan görüşmenin verilerinin analizi yoluyla ise kaynaştırmaya ilişkin görüş ve düşünceler teması altında kaynaştırma uygulamalarının katkıları, kaynaştırma sürecindeki aksaklıklar ve kaynaştırmaya ilişkin gereksinimler alt temalarına ulaşılmıştır. İzleyen başlıklarda söz konusu alt temalara ilişkin bulgular ortak başlıklar altında sunulacaktır.

3.1.3.1. Kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili görüşlere ilişkin bulgular

Özlem öğretmenle durum saptama aşamasında yapılan görüşmeye ilişkin veriler incelendiğinde kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili görüşlerin olumlu ve olumsuz görüşler başlıkları altında değerlendirilebileceği görülmüştür. Olumlu görüşlerin tamamının kaynaştırma uygulamalarının katkılarıyla ilgili olduğu, olumsuz görüşlerin tamamının ise kaynaştırma uygulamalarının güçlükleriyle ilgili olduğu görülmüştür. Ayrıca olumsuz görüşlerin sayı ve çeşitlilik bakımından olumlu görüşlerden çok daha fazla olduğu belirlenmiştir.

3.1.3.1.1. Kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili olumlu görüşlere ilişkin bulgular

Özlem öğretmenin kaynaştırmaya ilişkin olumlu görüşlerinden biri kaynaştırmanın diğer çocuklar ve ailelerine yönelik katkısıdır. Bu katkı kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli bireylerle ilgili farkındalığı artırması olarak adlandırılmıştır. Özlem öğretmen bu durumu izleyen satırlardaki gibi anlatmıştır: *“Kaynaştırma, şimdi özellikle hani çocukların... bence en önemli noktası e çocukların farkındalığını artırması. Çocukların ailelerinin işte bu konuda bilgilenmesi...Bence en büyük kazanım bu diye düşünüyorum”*. Özlem öğretmenin bu ifadeleriyle uyumlu biçimde Demet öğretmen kaynaştırma uygulamalarının farklılıklarla bir arada yaşama

alışkanlığı kazandırdığını dile getirmiştir. Demet öğretmen bu görüşünü şu ifadelerle örneklendirmiştir: *“Sadece farklı gelişim gösteren çocuklar açısından değil, eee... onların diğer çocuklar, normal gelişim gösteren çocuklar tarafından kabulü, benimsenmesi, onlarla birlikte yaşamaya alışmaları bakımından çok önemli olduğunu düşünüyorum”*.

Özlem öğretmenin kaynaştırmaya ilişkin olumlu görüşlerinden diğer ikisi kaynaştırma uygulamalarının OSB olan çocuğa yönelik katkıları olmuştur. Bunlardan ilki kaynaştırma uygulamalarının öğretim için doğal ortam sağlaması olarak adlandırılmıştır. Bu durumu yansıtan öğretmen ifadeleri şöyle olmuştur: *“İyi kötü genellemeleri alıyor...Çünkü burada aldığı eğitim, belki evet birebir onun için bireysel aldığı eğitim vs her şey onun için yapılıyor. Ama burada doğal bir ortamda öğrenirse yani bir öğrenme gerçekleşiyor. Yani bunu zaten görebiliyoruz”*. Son olarak, Özlem öğretmen kaynaştırma uygulamalarının sosyalleşme ortamı sağladığını belirtmiştir. Bu durumu Özlem öğretmen şu sözlerle ifade etmiştir: *“Şimdi, yani en genel sosyalleştiği alan olarak bakıyorum ben sınıfa. Hani sosyalleşme anlamında kaynaştırma öğrencimiz, yani bu en büyük kazanım diye düşünüyorum.”*

3.1.3.1.2. Kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili olumsuz görüşlere ilişkin bulgular

Özlem öğretmenle yapılan görüşmede kaynaştırmaya ilişkin olumsuz görüşlerin genellikle kaynaştırma uygulamalarının güçlükleriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Bu olumsuz görüşlerin bir kısmı özel gereksinimli çocuklara ilişkin güçlükler olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda davranış problemlerinin kaynaştırma ortamlarında güçlük yaratması ve özel gereksinimli çocukların okula uyum sürecinin diğer çocuklara göre daha uzun olması ifade edilmiştir. Özlem öğretmenin bu ifadeleri şu şekilde örneklendirilebilir: *“Ya tükürme, ısırma mesela bir otizmlili işte arkadaşının kolunu ısırıp kemiğe kadar hani orayı, o eti tamamen parçaladığını biliyorum. İşte böyle bir durumda belki bu çok kaynaştırma mümkün olmayabilir”, “Yani siz de görüyorsunuz hani bir süredir. Şimdi kaynaştırma gibi bir öğrenci olmadığında bizim, eee yani zorluk sürecimiz maksimum bir aydır. Bir ay sonra bütün öğrenciler işte, siz öğrencileri tanırırsınız, öğrenciler sizi tanır ve bir dinamik yakalayabiliriz”*. Demet öğretmen de özel gereksinimli çocukların yoğun davranış problemlerinin velilerin olumsuz tepkilerine yol açtığını ifade etmiştir.

Özlem öğretmenin ifade ettiği olumsuz görüşlerden bazıları eğitim sistemine ilişkin görüşlerdir. Bu bağlamda Özlem öğretmen RAM'dan gelen BEP'lerin çocuklarda yeterli gözlem yapılmadan hazırlandığı ve BEP'teki hedeflerin çocuğun performansı ile uyumsuz olduğunu ifade etmiştir: *“İşte o hedefleri bize RAM'dan geliyor şeyler, hedefler ve kazanımlar. Onun üzerine oynuyorsunuz. Bazı şeyler çok kalıplaşmış. Yani çocuk gözlemlenmeden yapılmış durumda gelebiliyor”*. Demet öğretmen de bu durumu örneklendiren şu ifadeleri kullanmıştır: *“Yani bununla ilgili standart bir form geçiyor elimize. Bir bakıyoruz, çocuğun yapabildiği şeyler var.....veya yapmasına imkan olmayan, çok uzak hedefler var”*. Araştırmacı durum saptama aşamasında katıldığı BEP toplantısında bu görüşlerin yansıdığı notlarını araştırmacı günlüğüne şu şekilde aktarmıştır: *“Toplantıda herkes bu hedeflerin prosedürden ibaret olduğunu ve kağıt üzerinde kaldığını düşündüğünü söyledi. Gerçekten de hedeflerde tutarsızlıklar vardı. Çocuk daha 3-4 tane tek kelimeyi ara sıra söylerken ifade edici dil hedeflerinde ailesini tanıtmaya vardı”* (Araştırmacı Günlüğü, s. 28). Rehberlik Araştırma Merkezleriyle bağlantılı başka bir güçlük Demet öğretmen tarafından öğretmenlere kaynaştırma uygulamaları konusunda yeterli desteğin verilmemesi ve kadro eksikliği nedeniyle RAM'ların daha fazla özel gereksinimli çocuğun yer aldığı okullara öncelik vermek durumunda kalması olarak bildirilmiştir.

Ayrıca sınıfta yardımcı personele gereksinim duyulması da olumsuz bir görüş olarak iletilmiştir: *“Şimdi stajyerlerimiz olmasa ben sınıfta tek başıma olsam gerçekten bu güç bir durum. Çünkü ben yani kaynaştırma öğrencisini mi takip edip kontrol sağlamaya çalışacağım, diğer sınıfın düzenini mi?.... Evet yardımcı personel kesinlikle şart”*. Bununla bağlantılı olarak Demet öğretmen stajyerlerin kaynaştırma uygulamaları konusunda donanımsız olduklarını vurgulamıştır. Demet öğretmen ayrıca sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları konusunda yeterli donanıma sahip olmadıklarını dile getirmiştir. Bu sınıflamada değerlendirilebilecek bir olumsuz görüş de sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına sıcak bakmaması olarak belirlenmiştir. Demet öğretmen de benzer biçimde öğretmenler arasında kaynaştırma uygulamalarına ilişkin kabul düzeyinin düşük olduğunu belirtmiştir. Özlem öğretmen çevresinde görüştüğü pek çok öğretmen tarafından kaynaştırma uygulamalarına sıcak bakılmadığı ve uygulamaların fazladan bir yük olarak görüldüğünü belirtmiştir. Bağlantılı biçimde Demet öğretmen öğretmenlerde aynı zamanda motivasyon eksikliğinin bulunduğunu şu ifadelerle dile getirmiştir: *“Eee ama*

sadece bilgi eksikliği değil, motivasyon eksikliği de işi çok olumsuz etkileyebiliyor. Yani öğretmene siz gerekli doneleri verseniz bile, öğretmen o çocuğu benimsemiyorsa, olumsuz duyguları söz konusu ise...çok yol alamıyorsunuz maalesef”.

Özlem öğretmenden farklı olarak Demet öğretmen ayrıca fiziksel koşullar ve mevzuata ilişkin güçlüklerden söz etmiştir. Bunlar okulların fiziksel ortamının kaynaştırma uygulamalarına ve destek eğitim odası açma için uygun olmaması ve sınıf mevcudunun çok fazla olması olarak sıralanmıştır. Ayrıca bağlantılı biçimde mevzuatta kaynaştırma uygulamaları için belirlenen sınıf mevcudunun fazla olduğunu ve koşullar gereği sınıf mevcudu ile ilgili kurallara uyulmadığını dile getirmiştir. Bu amaçla Demet öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır: “Eee mevcut yönetmelikte şöyle bir ibare var: Bir kaynaştırma öğrencisi varsa o sınıf mevcudu 20’yi geçmemeli. Eee.. bir defa 20 sayısı çok yüksek diye düşünüyorum ben. Ee.. ama ikincisi de şu: Genelde buna riayet edilmiyor”.

Özlem öğretmenin ifade ettiği olumsuz görüşler arasından son grup ise kaynaştırma sürecine ilişkin güçlüklerdir. Bu olumsuz görüşlerden ilki özel gereksinimli çocuğu sınıfa dahil etme sürecinin güçlüğüdür. Özlem öğretmen bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Tabi bunu yanında öğrencilerin kabul süreci, velilerin kabul süreci vs var.....Çünkü işte ayrı bir sürü komut yani dahil etme süreci biraz zorlayıcı bir süreç”. Ayrıca Özlem öğretmen araştırmanın yapıldığı sene altı yaş grubuyla çalıştığı için bu yaş grubuna ilişkin güçlüklerden de bahsetmiştir. Bu bağlamda sınıf düzeyi ilerledikçe özel gereksinimli çocuğu etkinliklere dahil etmenin daha güç olduğunu belirtmiştir. Özlem öğretmenin şu ifadeleri durumu örneklendirmektedir: “Ama mesela, nesneleri kaptan kaba boşaltma, işte verilen komutu alma, bununla ilgili etkinlikler yaptırırken diğer çocuklar, sonuçta onun için bir amacı yok yani.”. Demet öğretmen de büyük yaş gruplarında kaynaştırma uygulamaları sırasında özel gereksinimli çocukların daha fazla dışlandığını ve ayrıca vellerin olumsuz tepkisinin daha fazla olduğunu ifade etmiştir.

Özlem öğretmen bireysel eğitimle kıyaslayarak kaynaştırma uygulamalarında yapılacak etkinliklerin net olmadığının ve bunun güçlük yarattığını düşündüğünü bildirmiştir. Demet öğretmen de benzer biçimde kaynaştırma uygulamalarında sürecin el yordamıyla yürütüldüğünü belirtmiştir. Son olarak, kaynaştırma uygulamalarının sınıf öğretmeni açısından fazladan bir enerji gerektirdiğini düşündüğünü ifade etmiştir.

3.1.3.1.3. Kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili gereksinimlere ilişkin bulgular

Demet öğretmenle durum saptama aşamasında gerçekleştirilen görüşmenin verileri analiz edildiğinde kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili gereksinimlere ilişkin bazı bulgulara ulaşılmıştır. Bunlar kaynaştırma uygulamalarına ilişkin aksaklıklarla uyumlu biçimde destek eğitim odası, fiziksel koşullar, personel ve rehberlik araştırma merkezleriyle ilgili gereksinimler olarak belirlenmiştir. Demet öğretmen ilk olarak destek eğitim odalarında gerçekleştirilen uygulamaların denetlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Okulların fiziksel koşullarının iyileştirilmesi için bütçe ayrılması gerekliliği de ifade edilmiştir. Bunların yanı sıra Demet öğretmen özel gereksinimli öğrenciler için “kolaylaştırıcı kişi” kadrosunun açılmasının yararlı olacağını belirtmiştir. Demet öğretmen bu gereksinimden “gölge öğretmen” ifadesiyle söz etmiştir. Ancak MEB, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün Ocak 2020 tarihli resmi yazısıyla söz konusu kişileri “kolaylaştırıcı kişi” olarak adlandırmıştır. Bu tezde doğrudan alıntı yapılmayan bölümlerde “kolaylaştırıcı kişi” ifadesi kullanılmaktadır. Değerlendirme ve planlama aşamalarında ise RAM’ların verdiği hizmetlere ilişkin gereksinimlerden söz edilmiştir. Bunlar değerlendirme aşamasında okul ile işbirliği yapılması ve hedefler belirlenirken standart test sonuçlarının görüşmelerle desteklenmesi ve öğretmenlere BEP hazırlamada danışmanlık sunulması olarak öne çıkmıştır.

3.1.3.2. Özel eğitim sınıfları ve destek eğitim ile ilgili görüşlere ilişkin bulgular

Durum saptama aşamasında yapılan görüşmede Özlem öğretmenin otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için de hizmet sunan özel eğitim sınıflarıyla ilgili olumsuz bir görüşü belirlenmiştir. Özlem öğretmen özel eğitim sınıflarında ağır düzeyde öğrencilerin bulunduğunu ve onların davranışlarının sınıftaki diğer öğrencileri olumsuz etkilediğine ilişkin görüşünü şu ifadelerle dile getirmiştir: “Çünkü özel alt sınıfların durumu oldukça kötü. Yani kötü derken, çok ağır öğrenciler var. Hani otizm sınıflarında 3 kişiler belki ama 1 tane ağır otizmlili olunca diğerlerinin, uuu.. şey yani davranışlarını da kötüye gidebiliyor hani.”. Demet öğretmen de aynı yönde görüşlerini şu ifadelerle bildirmiştir: “Fakat özel alt sınıflardaki izlenimleri rehber öğretmenin, o alt sınıfta bir tane çok ağır davranış problemi olan çocuğun, diğer üç daha otizmi hafif seyreden çocukları inanılmaz geriletliği, aynı davranış problemlerinin diğer üç çocukta da görüldüğü yönünde”.

Demet öğretmen Özlem öğretmenden farklı olarak özel gereksinimli öğrencinin okul içinde desteklenmesine hizmet eden destek eğitim odalarıyla ilgili bir görüşünü iletmiştir. Bu bağlamda destek eğitimin boş geçen saatlere dönüştüğü yönünde endişelerinin olduğunu dile getirmiştir. Bu durumu *“bireysel destek odası açılan okullarda duyduğum şikayetler de var. Kısaca belki bahsedebilirim. İumm.. O çocuğa yeterli destek verilmediği halde...Ek ders almak için boş geçirilen saatlere dönüştüğü, hani bununla ilgili de ciddi endişeler var.”* ifadeleriyle bildirmiştir.

3.1.3.3. Otizm spektrum bozukluğuyla ilgili görüşlere ilişkin bulgular

Özlem öğretmen özel gereksinimli öğrencilerle deneyimlerinden söz ederken otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin kendisinde merak uyandırdığını şu şekilde ifade etmiştir: *“Otizm özellikle ayrı bir yakınlığım olduğunu mesela orada hissettim...Otizmlilerin kendine has duyguları, kendine ait özellikleri, yani her çocuğun kendine özel duyguları ve ifade yetileri olduğu için onlar bana daha hep merak uyandırdı bende”*. Ayrıca Özlem öğretmen otizm spektrum bozukluğu olan çocukların tüm duyguları daha derin yaşadığını belirtmiştir. Bunun için *“Ama otizmlili öğrencinin hani o dikkati, beyinde algısı, görüş açısı vs hani orada onu daha iyi anlamıştım. Çünkü her şey birçok duyguyu bizden çok daha derin yaşıyorlar. Birçok u şeyi bizden çok daha ayrıntılı ve derin görüyorlar, duyuyorlar”* ifadelerini kullanmıştır. Son olarak, otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin şiddete meyilli olduğunu düşündüğünü, deneyimlerinden yola çıkarak ifade etmiştir: *“Davranış problemleri, ee şiddet yani otizmlilerde ciddi şiddetler u gördüm...Bir kere başlangıçta tepkisel olarak şiddete meyil var diye düşünüyorum çünkü bireysel çalıştığım gruplardan yani çocuklardan bunu şey yapıyorum”*.

3.1.4. Emre'nin kaynaştırma sürecine ilişkin bulgular

Durum saptama aşamasında yarı yapılandırılmış görüşmelerde tüm katılımcıların Emre'nin şimdiye kadarki kaynaştırma süreciyle ilgili bilgi ve görüşlerini paylaştığı görülmüştür. Bu bilgi ve görüşlerin Emre'ye ilişkin kaynaştırma sürecini etkileyen faktörler ve kaynaştırma uygulamalarının Emre'ye katkıları temaları altında toplandığı belirlenmiştir.

3.1.4.1. Emre'nin kaynaştırma sürecini etkileyen faktörlere ilişkin bulgular

Görüşme verilerinden elde edilen bulgular Emre'nin kaynaştırma sürecini etkileyen faktörlerin, kolaylaştıran ve zorlaştıran faktörler olmak üzere iki grupta değerlendirilebileceğini göstermiştir.

3.1.4.1.1. Emre'nin kaynaştırma sürecini kolaylaştıran faktörler

Emre'nin kaynaştırma sürecini kolaylaştıran faktörler Emre, Emre'nin ailesi, okul, sınıftaki diğer çocuklar, öğretmen, velilere ilişkin faktörler başlıkları altında değerlendirilmiştir. Emre'ye ilişkin olarak tüm okulun sevgisini kazanmış olma, sınıf düzenini bozmama ve büyük davranış problemlerine sahip olmama kaynaştırma sürecini kolaylaştıran faktörler olarak sayılmıştır. Bununla ilgili olarak Özlem öğretmen Emre'nin sınıf düzenini bozan büyük davranış problemleri olmadığını vurgulamış ve ifadelerinden büyük davranış problemleri olarak şiddet uygulama ya da arkadaşlarına zarar vermeyi tanımladığı anlaşılmıştır. Özlem öğretmen kendisiyle yapılan görüşmede aileye ilişkin olarak Feride hanımın Emre'nin eğitimi konusunda çok çabaladığını belirtmiştir. Özlem öğretmen buna ilişkin olarak şu ifadeleri kullanmıştır: *"Yani aile anlamında da bence çok da şansız bir çocuk değil. Bu noktaya kadar evet, anne gerçekten eğitimi için çaba gösteren hani bizim verdiğimiz ya da bireysel de aldığı eğitimi sürdüren bir anne. O anlamda da şanslı"*.

Emre'nin kaynaştırma sürecini kolaylaştıran faktörler arasından okulla ilişkili olanlar tüm katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Özlem öğretmen okulun devlet okulu olmasını kaynaştırma uygulamaları açısından bir avantaj olarak değerlendirmiştir. Ayrıca okul yönetiminin kaynaştırma uygulamaları konusunda duyarlı olmasını süreci kolaylaştıran bir faktör olarak dile getirmiştir. Özlem öğretmen bu durumu *"Şimdi gerçekten bu anlamda bizim okulumuz, okul idaremiz hani biz bu konuda hassas davranıyoruz.....Mesela okul yönetimi uuu benim şu anda o anlamda yaşadığım bir sıkıntı yok"*. Benzer biçimde Demet öğretmen de okulun yaklaşımının aileyi rahatlattığını söyleyerek okul yönetiminin kaynaştırma uygulamalarına sıcak baktığını şu ifadelerle dile getirmiştir: *"Bir defa okul tarafından kabul edilmeme endişesi ile gelmişlerdi ama okul onlara kapılarını sonuna kadar açtı elbette. Ve bu onları bir defa çok motive etti, mutlu etti"*. Ayrıca Feride hanım da okulda yönetimin, öğretmenlerin ve hizmetlilerin çok anlayışlı ve sabırlı olduğunu ve yardımcı olmak için ellerinden geleni yaptıklarını belirtmiştir. Süreci kolaylaştıran ve okulla ilişkili bir başka faktör okuldaki

herkesin Emre ve ailesine destek olması olarak dile getirilmiştir. Demet öğretmen bu durumu şu ifadelerle bildirmiştir: *“Yani şu ana kadar karşılaştığımız engel boyutlarında personel bizi çok destekledi. Yardımcı oldu. O çocuklara sevecen davrandı. Özel ee.. ihtiyaçları varsa bunları karşılamaları, öz bakım becerilerini kısmen kazanmaları ile ilgili destek de oldu”*. Özlem öğretmen okulda bir rehber öğretmenin bulunmasını bir şans olarak değerlendirmiştir. Bununla uyumlu biçimde Demet öğretmen de okuldaki personelin özel gereksinimli çocuklara nasıl davranacakları konusunda öğretmen ve rehber öğretmen tarafından yönlendirilmesini kolaylaştırıcı bir etken olarak dile getirmiştir. Kaynaştırma uygulamalarının sunulduğu sınıfta stajyer desteğinin bulunması hem Özlem öğretmen hem de Demet öğretmen tarafından kolaylaştırıcı bir etken olarak bildirilmiştir. Stajyer desteğinin kolaylaştırıcılığını Özlem öğretmen şu ifadelerle dile getirmiştir: *“Ama bizim şansımız işte stajyerlerimizin olması. En azından masa etkinliğinde ben grup etkinliği yaptırırken, eee onlar işte kaynaştırma öğrencimizin kontrolünü sağlıyorlar”*. Demet öğretmen ise okulun bu konuda izlediği yolu şöyle ifade etmiştir: *“Kaynaştırma öğrencisinin olduğu sınıflara, ee.. ekstra stajyer sağlanıyor ve sınıf öğretmeni o stajyeri, o çocuğun ihtiyaçlarını karşılaması, gruba adapte olabilmesi, grup sürecini takip edebilmesi için yönlendirmeye çalışıyor”*. Okulla ilgili son bir kolaylaştırıcı faktör Demet öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Demet öğretmen Emre’nin aynı okula uzun süre devam etmesini kolaylaştırıcı olarak değerlendirirken şu ifadeleri kullanmıştır: *“Deneyiminiz arttıkça belki çok profesyonelleşiyorsunuz...İlk yıl ne yapacağımızı bilemezken ondan sonraki yıllarda çocuğu tanıdıkça ve onunla iletişim kurabildikçe, daha isabetli hedefler belirlediğimizi düşünüyorum”*. Tüm bunların yanı sıra Feride hanım Emre’nin bu okuldaki ilk öğretmenin çok iyi olduğunu ve Emre’nin gelişimi için çok çabaladığını vurgulamıştır.

Emre’nin kaynaştırma sürecini kolaylaştıran faktörlerden bazılarının sınıftaki diğer çocuklarla ilişkili durumlar olduğu görülmüştür. İlk olarak Özlem öğretmen sınıf içinde çok davranış problem yaşanmadığını dile getirmiştir. İkinci olarak Özlem öğretmen arkadaşlarının Emre’nin davranışlarına alıştıklarını, benzer biçimde Demet öğretmen arkadaşlarının Emre’yle ilgili korkularının azaldığını bildirmiştir. Bu durumu örneklendiren ifadelerden bazıları şunlardır: *“Ya işte bir süre sonra Emre’nin çıkardığı sesleri artık duymamaya başladılar. Yani bizim sürecimizde”, “Eee... çocukların da korkuları azaldı. Çünkü fark ettikler ki, onun farklı bir iletişim dili var. Kendileri gibi*

değil daha farklı bir iletişim dilleri var. Kendileri ile anlaşmaya çalışıyor o da aslında". Özlem öğretmen, sınıftaki diğer çocukların öğretmenin Emre'ye yönelik davranışlarını model aldığını "Çünkü onlar bu durumu, yani benim o ne diyeyim; yani benim yaptığım davranışı onlar üstlendi. Hani onlar artık onlar o noktalara müdahale ediyorlar" sözleriyle ifade etmiştir. Ayrıca Özlem öğretmen diğer çocukların Emre'ye uygun bazı oyunları sevmesinin Emre'ye uygun etkinlikler düzenleme konusunda kolaylaştırıcı olduğunu bildirmiştir.

Özlem öğretmen ve Feride hanımın dile getirdiği Emre'nin kaynaştırma sürecini kolaylaştıran faktörlerden bazılarının öğretmenin kendisiyle ilgili olduğu görülmüştür. Bu bağlamda Özlem öğretmen eleştiriye açık olduğunu, Emre'yle çalışmayı keyifli bulduğunu, Emre'yi sınıfına gönüllü olarak kabul ettiğini, Emre'yle çalıştığı için kendisini şanslı gördüğünü ve yorgunluğu önemsemediğini dile getirmiştir. Ayrıca Emre'yi iyi tanıdığını ve Emre'ye yararlı olma isteğini bildirmiştir. Benzer biçimde Feride hanım da öğretmenin öğrenme ve işbirliğine açık olması, Emre'yi sevmesi ve onun eğitimi için gönüllü olması gibi faktörleri avantaj olarak değerlendirmiştir. Bunun yanı sıra Emre'nin öğretmenle olan ilişkisi bakımından süreci kolaylaştıran durumlar dile getirilmiştir. Bu bağlamda Özlem öğretmen Emre'nin kendisine bir yatkınlığı olduğunu ve kendisini bir otorite olarak kabul ettiğini şu ifadelerle vurgulamıştır: *"Emre'nin bana bir yatkınlığı vardı.....Belki birkaç kere şey olmuşsunuzdur, eee siz de görmüşsünüzdür, şimdi otorite olarak kabul ettiği biri var kesinlikle. Bunu net olarak (güldü) söyleyebiliriz".*

Emre'nin kaynaştırma sürecini kolaylaştıran faktörlerden bazılarının velilerle bağlantılı olduğu belirlenmiştir. Özlem öğretmen, çocukların velilerinin dönem başında Emre ve kaynaştırma uygulamaları konusunda bilgilendirildiklerini belirtmiştir. Ayrıca velilerin genel olarak çocuklarıyla ilgilenen bireyler olmasının bir şans olduğunu dile getirmiştir. Bunun yanı sıra Özlem öğretmen velilerin duruma duygusal açıdan yaklaştıklarını ve bu yüzden yaşanan güçlüklerin farkında olduklarını vurgulamıştır. Demet öğretmen de bunu destekler nitelikte bazı faktörleri sıralamıştır. Bu bağlamda velilerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin verilen mesajları almaya ve kabul etmeye açık oldukları şu ifadelerle dile getirilmiştir: *"Çünkü genel olarak sosyo ekonomik düzeyi yüksek, kültürel düzeyi daha yüksek, eğitim düzeyi yüksek, eee... Ve ilettiğimiz mesajı alma, işleme konusunda daha açıklar".* Son olarak, Demet öğretmen küçük yaş

grubunda kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumsuz veli tepkisinin alınmadığını belirtmiştir.

3.1.4.1.2. Emre'nin kaynaştırma sürecini zorlaştıran faktörler

Emre'nin kaynaştırma sürecini zorlaştıran faktörler değerlendirildiğinde bu faktörlerin Emre, çocuklar ve öğretmenle ilişkili durumlar olarak dört başlıkta incelenebileceği görülmüştür. Emre ile ilişkili durumların genellikle sahip olduğu davranış problemleriyle ilgili olduğu belirlenmiştir. Özlem öğretmen Emre'nin sınıfta zıplamasının ve çıkardığı seslerin diğer çocukların dikkatini dağıtması nedeniyle güçlük oluşturduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Emre'nin tüm sınıfa verilen yönergelere uymada güçlük yaşaması süreci zorlaştıran bir durum olarak öne çıkmıştır. Bunların yanı sıra Özlem öğretmen Emre'yi sınıf içi etkinliklere dahil etmeye çalışmanın süreci güç hale getirdiğini ifade etmiştir. Sayılan durumlardan farklı olarak Demet öğretmen Emre için önceden uygulanan gluten kazein diyetinin süreci olumsuz etkilediğini şu ifadelerle belirtmiştir: *“Eee.. neredeyse 2 yıl boyunca diyet uygulandı bizim okulumuzdayken. Geçen yılı ve bu yıl biraz daha rahat geçiriyoruz. Hani diyet uygulanmıyor artık. Çünkü, bir artısı görülmedi sanırım. Ee... Ama hani bizim sürecimizi zorlaştırdı”*.

Emre'nin kaynaştırma sürecini zorlaştıran faktörlerden bazılarının sınıftaki diğer çocuklarla ilgili olduğu görülmüştür. Özlem öğretmen Emre'nin sınıfındaki diğer çocukların ilkokula hazırlandıklarını ve çalışmalarının odağının bu olduğunu söyleyerek söz konusu çalışmalar ve Emre'nin performansı arasında bir uçurum olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra çocukların Emre'ye uygun etkinliklerin çoğunu gerçekleştirmeyi istemedikleri şu ifadelerle dile getirilmiştir: *“Mesela başlangıçta, kağıt çalışmaları işte oyunları, müzikleri daha ona yönelik yapıyordum. Mesela bir süre sonra biz bebek miyiz bunları yapıyoruz diye tepkiler de aldım”*.

Özlem öğretmen kendisiyle yapılan görüşmede kendisiyle ilgili yaşanan ve süreci olumsuz etkileyen bir durumu da açıklamıştır. Kendisi Emre'ye yönelik gerçekleştirilebilir hedefler oluşturmada güçlük yaşadığını şöyle ifade etmiştir: *“Şimdi bizim okul öncesi uyguladığımız eee hedefler, kazanımla, BEP'in kazanımı çok ayrı bir boyutta. E o biraz sıkıntı.....Şimdi bu yıl Emre'ye yaparken Emre'yi iyi tanıdığım için daha gerçekleştirilebilir hedefler almak istedim. Bunda zorlandım”*. Demet öğretmene bunlardan farklı olarak öğretmenin grup çalışmalarına yönlendirmesinin yeterli olmadığını ve Emre'ye ayrılan bireysel zamanın sınırlı olduğunu dile getirmiştir.

3.1.4.2. Emre'nin kaynaştırma sürecinin katkılarına ilişkin bulgular

Durum saptama aşamasında görüşmelerin gerçekleştirildiği tüm katılımcılar Emre'nin kaynaştırma sürecinin katkılarından söz etmiştir. Bu katkıların kaynaştırma sürecinin Emre'ye, aileye ve okula yönelik katkıları başlıkları altında değerlendirilebileceği görülmüştür.

Durum saptama aşamasında yapılan görüşmelerde, kaynaştırma sürecinin Emre üzerindeki katkılarının tüm katılımcıların söz ettiği görülmüştür. Feride hanım kaynaştırma sürecinin Emre'yi geliştirdiğini daha genel ifadelerle sınıf içerisinde nasıl davranması gerektiğini öğrendiği ve ciddi anlamda ilerleme olduğunu söyleyerek belirtmiştir. Özlem öğretmen ve Demet öğretmen ise benzer görüşlerini gelişim alanlarını da söyleyerek belirtmiştir. Özlem öğretmen ve Demet öğretmen, Emre'nin kaynaştırma uygulamalarıyla öğretmenin özellikle bireysel yönergelere uyma becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. İki öğretmenin de ifade ettiği bir diğer gelişim alanı gruba katılma becerileri olmuştur. Buna göre her iki öğretmen de Emre'nin kaynaştırma uygulamaları yolunda gruba birlikte hareket etme becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir. Demet öğretmen Özlem öğretmenden farklı olarak ayrıca Emre'nin kısıtlı sayıda da olsa sözcükler kullanmaya başladığını ve kendini uyaran davranışların azaldığını bildirmiştir. Bunların yanı sıra, Demet öğretmen genel bir görüş olarak kaynaştırma uygulamaları içinde oldukça yavaş ilerlediğini “küçük adımlarla ilerleme” olarak açıklamıştır.

Feride hanım Emre'nin kaynaştırma sürecinin aileye ve okula yönelik de katkıları olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, okulun aileye iyi bir anaokulu deneyimi yaşattığı ve herhangi bir sıkıntı yaşanmadığı bildirilmiştir. Ayrıca kaynaştırma uygulamalarını sunan personelin anneye ayrıca bir kişisel destek sunması da katkılar arasında değerlendirilmiştir. Son olarak, Feride hanım Emre'nin kaynaştırma sürecinin okulu da kaynaştırma uygulamaları konusunda geliştirdiğini şu ifadelerle belirtmiştir: “*E bir de uzun soluklu bir öğrenci olduğu için Emre okulda, her şeyini Emre ile yaşadığı diyebilirim ki bundan sonraki gelecek öğrencilere eminim daha deneyimli olacaklardır, diye düşünüyorum*”.

3.1.4.3. Emre'nin kaynaştırma süreciyle ilgili olumsuz görüşlere ilişkin bulgular

Feride hanım, durum saptama aşamasında yapılan görüşmede, Emre'nin kaynaştırma sürecinden söz ederken, süreci zorlaştıran faktörlerden ayrıca sürece ilişkin

olumsuz görüşlerini iletmiştir. Bu olumsuz görüşlerden ilki, diğer okulların özel gereksinimli öğrencileri reddetmesi olarak ifade edilmiştir. Feride hanım bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: *“Korkmuyor değilim. Çok korkuyorum. Elimde olsa yani lise bitene kadar o okulda okutmak istiyorum Emre’yi ama (güldü).....Birincisi kurumlar ek sorumluluklardan kaçtıkları için direkt reddediyorlar”*. Feride hanım ikinci olarak okulun kaynaştırma uygulamalarını iyi bilmemesini şu ifadelerle belirtmiştir: *“İlk başladığımızda, kaynaştırmayı çok bildiklerini düşünmüyorum.....Ama tabi ki ilk yıllar bu kadar hani şey yoktu Emre üzerinde sadece hani evet sınıfa gelsin, girsin, arkadaşları ile kaynaşsın”*. Son olarak, Feride hanım ilk yıllara kıyasla sınıf öğretmeniyle iletişiminin ve uygulamalarla ilgili bilgi alma olanağının azaldığını belirtmiştir. Bu durumu açıklamak için *“Hani tamam evet Özlem öğretmenle de iletişim halindeyiz sağ olsun o da çok destek olucu. Ama uzak olduğum için haftada bir, iki haftada bir hani çok da rahatsız etmek de istemiyorum (güldü). O yüzden kısıtlı bilgiler alabiliyorum”* ifadelerini kullanmıştır.

3.1.5. Yıldızlar sınıfında kaynaştırmaya hazırlık, bireyselleştirme ve davranış yönetimiyle ilgili uygulamalara ilişkin bulgular

Araştırmanın durum saptama aşamasında araştırmacının Özlem öğretmen ve Demet öğretmen ile gerçekleştirdiği yarı yapılandırılmış görüşmeler ve durum saptama aşaması boyunca sınıf içinde alınan görüntü kayıtlarından, Yıldızlar sınıfında kaynaştırmaya hazırlık, bireyselleştirme ve davranış yönetimine ilişkin yapılan uygulamalar konusunda bilgi edinmek üzere ana veri kaynakları olarak yararlanılmıştır. Ayrıca araştırmacı günlüğü, söz konusu alandaki bilgiler için destek veri sağlamıştır. İzleyen kısımda bu uygulamalara ilişkin edinilen bulgular açıklanacaktır.

3.1.5.1. Yıldızlar sınıfında kaynaştırmaya hazırlıkla ilgili uygulamalara ilişkin bulgular

Kaynaştırma uygulamaları araştırmacı sınıf gözlemlerine başlamadan önce başlatılmış olduğu için Yıldızlar sınıfının kaynaştırma sürecine hazırlanması için gerçekleştirilen uygulamalar hakkında gözlem verileri herhangi bir bilgi sunmamıştır. Bununla birlikte sınıfın kaynaştırma uygulamalarına hazırlanmasına ilişkin uygulamaları rehber öğretmenin üstlendiği ve gerçekleştirdiği uygulamalarla ilgili veriler Demet öğretmenle yapılan görüşmeden elde edilmiştir. Bu hazırlık çalışmalarının sınıftaki diğer çocuklar ve onların velilerine yönelik olduğu ve Emre’ye

yönelik olarak yeni sınıfına uyumu konusunda bir hazırlık çalışması yapılmadığı görülmüştür. Ayrıca Özlem öğretmenle yapılan görüşmede kendisinin gerçekleştirdiği bir kaynaştırmaya hazırlık uygulamasının olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte, kaynaştırmaya hazırlık çalışması olarak yansıtılmamasına karşın Özlem öğretmen sene başında ilk haftada Emre için ayrı bir uygulama yapıldığını ve Emre'nin okula ikinci hafta başlatıldığını ifade etmiştir. Bu durum şu ifadelerle anlatılmıştır:

“Bunu başlangıçta bir iki kere yaşadık aslında. İşte çocukların okula başlangıç aşamasında eee gelip yani sonuçta çocuklar gelip buraya ağıyorlar. İşte onların da bir alışma, adaptasyon süreci var. Emre bu süreçte bir ve ikinci gün geldi. İy ama baktım ki çok sıkıntı olacak hatta Emre'yi bu kötüye de götürebilecek bir durum. Çünkü ağlayan arkadaşlarına vurmaya başladı.....Bir üç günlük aralığı oldu. Ama işte o diğer çocuklar için de Emre için de iyi oldu. Çünkü diğer çocuk da alışma sürecinde sınıfa giriyor ve birinden şiddet görüyor bu diğer çocuk için de sıkıntıydı”.

Demet öğretmen sene başında OSB olan çocuğun sınıfta kabulü için hem sınıftaki öğrenciler hem de onların velileriyle çalışmalar yürüttüğünden söz etmiştir. Bu çalışmaların çocuklara yönelik sınıf içi grup çalışması, velilere yönelik ise eve gönderilen mektup ve tanışma toplantısı olduğu görülmüştür. Sınıftaki çocuklara ve çocukların velilerine yönelik çalışmaları özetlerken Demet öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır:

“Senenin başında, farklı gelişim gösteren çocukların kabulü ile ilgili hem velilerle hem çocuklarla küçük bir çalışma yapıyorum ben. Hep beraber, işte farklılıklarımız, benzerliklerimiz, nasıl iletişim kurduğumuz, hepimizin aslında farklı farklı iletişim yollarına sahip olabileceği. Emre'nin de farklı iletişim kuran bir çocuk olduğu vs üzerine kurduğumuz küçük bir grup çalışması yaptık. Ve ondan sonra çok büyük oranda bu korku, kaygı davranışları geriledi”; “Bir mektup hazırladık, ıııı... o mektubu dağıttık evde okumalarını istedik daha sakın (güldü) kafayla okumaları için. Ama onu sınıf içerisinde, etrafımızda aslında Türkiye'de çok fazla farklı özelliği olan birey olmasına rağmen, etrafımızda bu bireyleri çok az gördüğümüz, çünkü hem şehir planlamasının buna uygun olmadığı hem insanların farklı bireylere tahammülünün düşük olduğu. Farklılıklara tahammül göstermeme gibi bir problemimiz olduğundan. Ve bunu çok önemseyeceğimizi vurguluyoruz. Okul olarak çok önemseyeceğimizi. Bir devlet okulu olarak zaten böyle bir misyonumuzun, böyle bir vizyonumuzun olduğunu da vurguluyoruz. Aynı şeyi çocuğunuz için hissetmesini desteklemeye çalışıyoruz toplantı içerisinde yaptığımız konuşmalarla. Eee.. ve hani ailelerin eğer kaygıları varsa bunu dile getirmelerine fırsat veriyoruz. Şu ana kadar pek dile getiren olmadı. Tanıdan bahsetmedik fakat Emre'nin özelliklerinden kısaca bahsettik.”

3.1.5.2. Yıldızlar sınıfında bireyselleştirmeye ilişkin uygulamalara ilişkin bulgular

Durum saptama aşamasında Emre'ye yönelik olarak gerçekleştirilen bireyselleştirme çalışmaları; görüntü kayıtları, görüşmeler, araştırmacı günlüğü ve resmi belgelerin sunduğu verilerle incelendiğinde eğitim programını bireyselleştirme ve bazı öğretimsel uyarlamaların yapıldığı görülmüştür. Bu uygulamalara yönelik bulgulara görüntü kayıtlarının analiziyle ortaya çıkan davranış yönetimi teması altında yer alan bazı alt temalardan ve Emre'ye yönelik uyarlamalar temasından ulaşılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analiziyle birlikte Özlem öğretmenle gerçekleştirilen görüşmede belirlenen Emre'nin kaynaştırma süreci teması altında yer alan değerlendirme ve öğretim alt temaları Emre'ye yönelik olarak gerçekleştirilen bireyselleştirme çalışmalarına ilişkin veriler sunmuştur. Ayrıca Demet öğretmenle gerçekleştirilen görüşmede belirlenen Emre'nin kaynaştırma süreci teması altında yer alan rehber öğretmenin destek olduğu kaynaştırma uygulamaları teması altında yer alan verilerden de destek veri olarak yararlanılmıştır.

3.1.5.2.1. BEP hazırlama ve değerlendirmeye ilişkin bulgular

Araştırmanın gerçekleştirildiği eğitim öğretim yılında, 25.10.2016 ve 14.03.2017 tarihlerinde olmak üzere iki kez BEP toplantısı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılara araştırmacı da katılmıştır. Durum saptama aşamasında gerçekleştirilen toplantıda araştırmacı, görüşleri sorulduğunda müdahil olmamak için sınırlı yanıtlar vermiştir. Toplantıda RAM raporu değerlendirilmiş, önerilen hedefler gözden geçirilerek yeni programın oluşturulması amaçlanmıştır. Toplantı sonrasında ise toplantıda konuşulanlarla uyumlu biçimde Özlem öğretmenin BEP'e son halini vermesi planlanmıştır. Araştırmacı söz konusu toplantıya ilişkin deneyim ve görüşlerini günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

“Toplantıya Demet hoca benim gözlemlerimi öğrenmek istediğini söyleyerek başladı. Ben de saha notlarımda olduğu gibi detaylı olmasa da genel gözlemlerimi özetledim. Hem gördüğüm olumlu hem de olumsuz durumları anlattım. Ancak bunu yaparken daha çok Emre'nin özelliklerine değinmeye çalıştım. Yani öğretmenin uygulamalarıyla ilgili noktaları teğet geçmeye çalıştım. Daha sonra Özlem öğretmen ve Demet öğretmen Emre ile ilgili RAM'dan gelen eğitsel performans raporunu ve önerilen kazanımlar listesini Feride hanım ile paylaştılar. Bazı hedeflerin zaten Emre tarafından gerçekleştirildiği anlaşıldı ve bunların yerine yeni hedefler eklendi. Bu noktalarda ben ara ara dahil oldum. Çünkü burada orada bir uzman olarak var olduğumu ve onlara faydalı olacağımı önceden kısıtlı da olsa göstermek istedim. Bence bu etkili de oldu. Özellikle BEP hedeflerindeki ifadeleri

anlamakta zorlandıklarında benim verdiğim örnekler anlamalarına yardımcı oldu” (Araştırmacı Günlüğü, s. 27).

Durum saptama aşamasında gerçekleştirilen görüşmede, Demet öğretmenin kaynaştırma uygulamaları içinde kendisinin destek olduğu uygulamaları anlatırken BEP hazırlama ve değerlendirmeye ilgili bilgiler verdiği görülmüştür. Bu bilgilerden biri, öğretmenin BEP’i uyguladığı sürece aylık olarak kazanımlara ilişkin bir değerlendirme yapması gerekliliğidir. Demet öğretmen BEP’in uygulanma süresince altı haftada bir BEP toplantıları yaparak sınıf öğretmeninin yaptığı değerlendirmeyi aileye de sunması gerektiğini belirtmiştir. Bu değerlendirmeler ışığında BEP’te değişiklik gerekirse yapılan toplantılarda güncellemelerin yapılabildiğini ifade etmiştir. Özlem öğretmen de görüşme sırasında düzenli BEP toplantılarının olduğunu söylemiştir. Ayrıca Demet öğretmen Özlem öğretmenin sınıftaki diğer çocuklara yönelik hedeflerin Emre’ye uygun olarak uyarlanmasında destek sunduğunu belirtmiştir. Değerlendirmenin bireyselleştirilmesiyle ilgili olarak ise Özlem öğretmen, sınıftaki diğer çocuklar için geçerli olan gelişim alanlarındaki kazanımlarına ilişkin gözlemlerini her dönem sonunda gelişim raporuyla bildirdiğini; Emre için gelişim raporuna ek olarak aylık BEP değerlendirmesi yaptığını dile getirmiştir.

3.1.5.2.2. Öğretimin bireyselleştirilmesine ilişkin bulgular

Özlem öğretmenle gerçekleştirilen görüşmede, durum saptama aşamasında yapılan gözlemlerde ve araştırmacının günlük kayıtlarından, sınıf içinde Emre için bazı öğretimsel uyarlamalar yapıldığı belirlenmiştir. Özlem öğretmen kendisiyle yapılan görüşmede çocuklarla yaptığı çalışmaları genel olarak çizgi çalışmaları, genel bilişsel becerileri destekleme ve rakam artırma-eksiltme çalışmaları olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte, Emre’ye yönelik olarak gereksinim duyduğu adı söylenen nesneyi verme, el göz koordinasyonu, eşleme becerileri, masa başında oturma, özbakım becerileri, üfleme becerisi ve yönergelere uyma becerilerinin diğer çocuklar başka etkinlikler yaparken çalışıldığını belirtmiştir. Özlem öğretmenin şu ifadeleri bu durumu örneklendirmektedir: *“O balıktan diğer balığa o çizgiyi çekmesi hani onunla göz koordinasyonu sağlaması gerekiyor, dikkatini toplaması, odaklanması hani birçok kazanımı gerçekleştirmesi gerekiyor. Mesela rakam çalışmasında Emre üstteki resimleri boyuyor”*. Özlem öğretmen Emre’ye özgü amaçların zaman zaman grup etkinliklerine gömüldüğünü şu ifadelerle örneklendirmiştir: *“İşte ayakkabı çıkarma oyunu mesela. Onu Emre için oynatıyorum ama onu çok seviyor yani diğerleri de. İşte orada amaç*

mesela Emre'nin özbakım noktasında kendi ihtiyaçlarında hangi noktada gerçekleştirmiş, ayakkabısını çıkarır giyer". Bu bulgular öğretmenin öğretimin içeriğinde bazı uyarlamalar yaptığını göstermektedir.

Veri kaynakları Özlem öğretmenin Emre için öğretimin sunumunda bazı uyarlamalar yaptığını göstermektedir. Özlem öğretmen Emre yemek yemeyi ve müziği çok sevdiğini söyleyerek müzik ya da yemek yardımıyla Emre'yi sınıf içinde daha aktif tutabildiğini belirtmiştir. Durum saptama aşamasında ayrıntılı analizi yapılan ve 17.01.2017 ve 07.02.2017 tarihli görüntü kayıtlarının verileri sınıftaki öğretmenlerin diğer çocuklara göre Emre'ye daha fazla bireysel yönerge, materyal, fiziksel, sözel ve jest ipucu sunduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenin Emre'nin daha uzun süre yerinde kalması için stajyeri yönlendirdiği ya da akranlarına görev verdiği görülmektedir. Araştırmacı bu durumların örneklendiği bir etkinliği araştırmacı günlüğüne yansıtırken şu ifadeleri kullanmıştır:

"Bugünün en güzel yanı oynanan oyunlardı. Aç kapıyı bezirganbaşı oyununda öğretmen Emre'nin önündeki öğrencinin omuzlarından tutarak ilerlemesini sağladı ve Emre bu şekilde 6-7 tur attı. Gerçekten bu uyarlama çok etkili oldu. Emre'nin şimdiye kadar en fazla katıldığı etkinlik oldu. Bir de heykel oyunu oynadılar. Çocuklar müzikle dans ettiler ve müzik susunca dondular. Stajyer Emre'nin elinden tutarak dans ediyordu. Sonra "E.. haydi beraber dans edin" dedi ve Emre ve E.. el ele dans etmeye başladılar. Müzik susunca da birlikte dondular. Emre hiç itiraz etmedi. Bu da akranlardan nasıl faydalanılabileceğine ilişkin bize ipucu vermiş oldu." (Araştırmacı Günlüğü, s. 41).

Bununla birlikte, Özlem öğretmen Emre'ye yönelik olarak ortam ya da materyallerde herhangi bir değişiklik yapılmadığını ve yapılmaması gerektiğini düşündüğünü şu ifadelerle dile getirmiştir: "*Yani bizim var olan oyuncaklarımızdan faydalanması aslında bana daha iyimser geldi. Çünkü zaten bireysel çalıştığı materyaller evinde, bireysel eğitim aldığı alanda var*".

3.1.5.3. Yıldızlar sınıfında davranış yönetimiyle ilgili uygulamalara ilişkin bulgular

Özlem öğretmenin sınıf içinde davranış yönetimini sağlamak üzere uyguladığı yöntemler hakkında verileri elde etmek için, durum saptama aşamasında yapılan gözlemler ve Özlem öğretmenle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden ana veri kaynağı olarak yararlanılmıştır. Ayrıca araştırmacı günlüğü de söz konusu araştırma sorusunun yanıtlanması için destek veri sağlamıştır. Araştırma planlanırken, yalnızca öğretmenin davranış yönetimine ilişkin uygulamaları hakkında bilgi edinme amaçlanmıştır. Ancak araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfta uygulama öğrencilerinin de

oldukça aktif olması, onların davranış yönetimine ilişkin bilgiler de sağlamıştır. Dolayısıyla, izleyen bölümde uygulama öğrencilerinin davranış yönetimine ilişkin uygulamalar da anlatılacaktır. Ayrıca Emre'ye yönelik davranış yönetimi uygulamaları ve diğer çocuklara yönelik uygulamalar ayrı ayrı açıklanacaktır.

3.1.5.3.1. Tüm çocuklara yönelik davranış yönetimiyle ilgili uygulamalara ilişkin bulgular

Özlem öğretmen ve uygulama öğrencilerinin Yıldızlar sınıfındaki çocuklara yönelik olarak bireysel ya da toplu biçimde sundukları davranış yöntemi uygulamaları incelendiğinde, bu uygulamaların istenen davranışlara yönelik ve istenmeyen davranışlara yönelik uygulamalar olarak değerlendirilebileceği görülmüştür. İzleyen bölümde bu uygulamalar ayrı başlıklar altında anlatılacaktır.

İstenen davranışlara yönelik uygulamalara ilişkin bulgular

Özlem öğretmen ve uygulama öğrencilerinin Yıldızlar sınıfındaki çocukların istenen davranışlara yönelik davranışları; hedef uyaran, ipuçları ve davranış sonrası uyaranlar başlıkları altında değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin çocukların istenen davranışları için hedef uyaran olarak onlara yönerge sundukları ve bir yönergeyi sunduklarında çocukların davranışı gerçekleştirmeleri için yönergeyi tekrarladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin bazı durumlarda bireysel olarak bazı çocuklara yönelik olarak, bazı durumlarda ise tüm sınıfa yönelik olarak seslenerek sundukları görülmüştür.

Öğretmenlerin istenen davranışlara yönelik olarak ipuçları başlığı altında değerlendirilen, fiziksel ve sözel ipuçlarını sunduğu görülmüştür. Bu ipuçlarının çocukların kağıt üzerinde gerçekleştirdikleri etkinlikleri tamamlamaları için verildiği belirlenmiştir. Çocukların yardıma gereksinim duyduğu durumlarda öğretmenler çocukların yakınında durarak fiziksel olarak onlara yardım etmiş, bu ipucuna ek olarak etkinliğin nasıl yapılacağını tarif ederek sözel ipucu sunmuştur. 07.02.2017 tarihinde gerçekleştirilen gözlemin verileri bu durumu örneklemiştir: “*O sırada Özlem öğretmen yanındaki öğrencilerin etkinliklerini düzeltiyordu. Mandalları çıkarıyordu ve anlatıyordu. Özlem öğretmen ‘önce rakam sonra artı sonra rakam sonra eşittir rakam’ dedi*”.

İstenen davranışlara yönelik uygulamalardan bazıları ise davranış sonrası uyaranlar başlığı altında değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, Özlem öğretmenin

çocukların ürünlerine geri bildirim verdiği görülmüştür. Çocukların yaptıkları resimleri öğretmenin yanına getirdiği ve öğretmenin beğendiğini gösteren yüz ifadeleri kullanarak geri bildirim sunduğu belirlenmiştir. Durum saptama aşamasında ayrıntılı analizi yapılan 17.01.2017 ve 07.02.2017 tarihli gözlemlerde Özlem öğretmenin istenen davranışların ardından sosyal pekiştirme yaptığı görülmüştür. Öğretmenin bu amaçla, doğru çalışmaları tüm sınıfa örnek olarak gösterme, örnek çalışmaları sınıfa alkışlatma ve “aferin” diyerek pekiştirdiği belirlenmiştir. Söz konusu gözlemlerde uygulama öğrencilerinin ise istenen davranışların ardından nesne pekiştireci olarak sticker kullandıkları görülmüştür. Durum saptama aşamasında Özlem öğretmenle gerçekleştirilen görüşmede, öğretmenin olumlu davranışları nasıl pekiştirdiğini anlatırken sticker ve küçük çikolatalar kullandığını, çocukların eline yıldız çizdiğini ve arkadaşlarına alkışlattığını söyleyerek yiyecek ve nesne pekiştireçleri ile sosyal pekiştirmeden yararlandığını ifade etmiştir.

İstenmeyen davranışlara yönelik uygulamalara ilişkin bulgular

Öğretmenlerin durum saptama aşamasında sınıf içinde istenmeyen davranışlara yönelik uygulamalarının yalnızca davranış sonrası uyarılar bağlamında değerlendirilebileceği görülmüştür. Bu bağlamda, hem Özlem öğretmenin hem de uygulama öğrencilerinin istenmeyen davranışlar gerçekleştiğinde çocukların bu davranışları durdurmaları için çocukları uyardığı (davranışı sözel olarak durdurma) belirlenmiştir. 17.01.2017 tarihinde gerçekleştirilen gözlemde, Özlem öğretmenin bir çocuğu Emre’ye yönelik davranışı konusunda uyardığı görülmüştür: “*A...Emre’nin elinden resmini aldı o sırada öğretmen A...’ya güzelce al şeklinde uyarı yaptı*”. Ayrıca bu uyarıların bazı durumlarda ise yüksek sesle yapıldığı dikkati çekmiştir: “*Özlem öğretmen ‘ya şşşt R...’ diyerek bağırdı*” (Görüntü kaydı, 07.02.2017). Özlem öğretmenle yapılan görüşmede, öğretmenin olumsuz davranışların karşısında sesini yükselttiği ve bu davranışının olası olumsuz etkilerini telafi etmek için sonrasında çocuklara açıklamalar yaptığını şu ifadelerle belirtmiştir:

“Şimdi, ee problemlili davranış karşısında ne yaparım? Şimdi sesimi yükseltirim (güldü) yani eee.. yani başlangıçta çok, çok tınıyı yükseltiyorsunuz. Çünkü hani gerçekten bundan çok etkilenen duygusal olarak, bu bir nevi yani, bir şiddet. Ee ama ne oluyor? Şöyle bir şey var hani benim o ara ses olarak çok semî yükselttiğim bir durum olursa arkasından hemen ses tonumu bakıyorsunuz sınıf dinamiğine çok duygusal, aslında bağırdığınız çocuğun hiç bir şekilde etkilenmediği bir ortam oluşuyor. Bunda da şöyle bir açıklama yaparım hemen: ‘Çocuklar, işte gerçekten böyle yani bu ses tonuyla konuşmak

istemiyorum. Benim de boğazıma zarar veren bir şey ve hoşlanmadığım bir şey. Ama ben size sesimi duyuramıyorum.' İşte atıyorum; Ahmet, Mehmet kimse, bunu yaptığın için bu bağırma şiddetine arkadaşların da maruz kalıyor. Bir kere bunu için çok üzgünüm. Yani bunu sebebi sendin”.

Durum saptama aşamasında gerçekleştirilen görüşmede, Özlem öğretmen istenmeyen davranışların ardından ‘düşünme köşesi’ olarak tanımladığı mola uygulamasını gerçekleştirdiğini şöyle ifade etmiştir:

“İşte ne yapıyorduk; bu noktada bizim bir düşünme köşemiz var. Belki siz çok şahit olmamışsınızdır ona ama başlangıçta aktif olarak (güldü) kullanılan bir köşe aslında. Mesela o etkinlikte beraberiz onu seviyorlar. Bunda yani üç dakika, beş dakika onun şeyine, evet o sandalyede bir köşede oturuyor. Eğer çok aşırı bir şey yaptıysa, arkasını dönük oturuyor duvara bakıyor, bunu da görmüyor sadece işte sadece ses duyuyor.....İşte, beş dakika, bazen 10 dakika oluyor. Yani, oraya oturuyordur ama hani çocuk hala şey diyor umurunda değil, yatıyordur, gülüyordur falan. Aslında çok da umurunda. Çok da umurunda değildir orada oturmak. Bunda süre artabiliyor. Eee gerekirse benim sözel müdahalelerim olabiliyor.....İşte, özür dilerim, bir daha yapmayacağım. Neyi yapmayacaksın? İşte bu gibi konuşmalar aslında yaptırımım bu”.

Bununla birlikte öğretmenin görüşmede anlattığı mola uygulamasının sınıfta uygulandığına araştırmacı durum saptama aşamasında yaptığı gözlemler sırasında rastlamamıştır.

3.1.5.3.2. OSB olan çocuğa yönelik davranış yönetimiyle ilgili uygulamalara ilişkin bulgular

Durum saptama aşamasında Özlem öğretmen ve uygulama öğrencilerinin Yıldızlar sınıfında sundukları davranış yöntemi uygulamaları incelenirken, uygulama aşamasında OSB olan çocuğa yönelik uygulamaların değişeceği düşünülerek sınıf içinde Emre’ye yönelik davranış yönetimi uygulamalarının ayrıca değerlendirilmesinin uygun olacağına karar verilmiştir. Bu karar doğrultusunda, Emre’ye yönelik uygulamaların da istenen davranışlara yönelik ve istenmeyen davranışlara yönelik uygulamalar olarak değerlendirilebileceği görülmüştür. İzleyen bölümde bu uygulamalar ayrı başlıklar altında anlatılacaktır.

İstenen davranışlara yönelik uygulamalara ilişkin bulgular

Özlem öğretmen ve uygulama öğrencilerinin Emre’nin istenen davranışlarına yönelik uygulamalarının hedef uyaran, ipuçları, akran aracılı uygulamalar, yardımcı personele yönelik uygulamalar ve davranış sonrası uyaranlar başlıkları altında

değerlendirilebileceği görülmüştür. Hedef uyaranlar incelendiğinde, diğer çocuklara sunulduğu gibi yönergelerin yöneltildiği ve bu yönergeler gerçekleştirilmediğinde tekrarlandığı görülmüştür. Diğer çocuklara kıyasla Emre'ye sunulan yönergelerin çok daha sık biçimde tekrarlandığı dikkati çekmiştir. Bu durumun Emre'nin yönergelere uygun tepkiler vermeyle ilgili yaşadığı güçlüklerden kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca etkinlik zamanı boyunca Emre'ye serbest zamana göre daha fazla yönerge sunulduğu da gözlenmiştir. Bununla ilgili olarak, öğretmenlerin etkinlik zamanında Emre'yi sınıf ortamına dahil etme çabalarının serbest zamana kıyasla daha fazla olduğu düşünülebilir. Araştırmacının serbest zamanda Emre'yi sınıf ortamına dahil etmeye ilişkin bir çabanın olmadığı yönündeki gözlemleri bu durumu desteklemektedir. Yönerge vermeyle bağlantılı olarak, uygulama öğrencisinin yönerge tekrarı yaparken bağırması 07.02.2017 tarihli gözlemde dikkati çeken durumlardan biri olmuştur. Hedef uyaran başlığı altında Özlem öğretmen tarafından sunulan bir başka uygulama olarak, Emre'nin dikkatini etkinliğe çekme amacıyla materyali gösterdiği ya da etkinlikle ilgili bilgi verdiği belirlenmiştir: *“Özlem öğretmen Emre'ye yaklaşp masadaki buhar ve köpük çıkan bardağı parmağı ile göstererek ‘Emre görüyorsun değil mi?’ dedi”* (Görüntü kaydı, 17.01.2017). Son olarak, uygulama öğrencisinin Emre'nin etkinliğe başlaması ya da devam etmesi için ona özel olarak kağıt, kalemlik ve boya gibi bazı materyaller sunduğu görülmüştür.

Bir diğer uygulama grubu sunulan ipuçları ile ilişkilidir. Emre'ye istenen davranışlara yönelik sunulan ipuçları değerlendirildiğinde, uygulama öğrencilerinin Özlem öğretmene kıyasla daha çeşitli ve fazla ipucu sunduğu görülmüştür. Bu durum Emre'nin sorumluluğunu üstlenme konusunda uygulama öğrencileri üzerinde daha yoğun bir iş yükü olduğunu düşündürmektedir. Durum saptama aşamasında ayrıntılı analizi yapılan iki gözlem günü boyunca tüm öğretmenlerin Emre'ye yönelik olarak fiziksel ipucu sunduğu görülmüştür. Serbest zamanda bu ipuçlarının el yıkama ve sıraya girme davranışları için sunulduğu belirlenmiştir. Yönerge sunmada olduğu gibi, fiziksel ipuçlarının da etkinlik zamanı boyunca çok daha yoğun sunulduğu görülmüştür. Bu durum da Emre'nin etkinlik zamanında sınıfa dahil edilme çabalarının daha yoğun olduğunu desteklemektedir. Etkinlik zamanında Emre'ye sunulan fiziksel ipuçlarının daha çok Emre'nin yerine oturması için sunulduğu, bazı durumlarda ise diğer çocukların gerçekleştirdikleri etkinliklerin baz basamaklarının yerine getirilmesi için sunulduğu görülmüştür. Özlem öğretmenden farklı olarak, uygulama öğrencilerinin

Emre'ye sözel ve jest ipuçları sunduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, Emre'nin devam ettiği etkinlik sırasında gerçekleştireceği basamağın sözel olarak tarif edilmesi ve basamağın gerçekleştirileceği materyalin gösterilmesi söz konusu olmuştur. Son olarak, uygulama öğrencilerinin bazı durumlarda Emre'ye daha rahat ipucu sunmak ya da olumsuz davranışları önlemek/durdurmak amacıyla onun yakınında oturdukları ya da durdukları görülmüştür.

Özlem öğretmenin Emre'nin istenen davranışlarını desteklemek üzere akran aracılı ve yardımcı personele yönelik uygulamalar gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Bu bağlamda, durum saptama aşamasında ayrıntılı analizi yapılan gözlemler incelendiğinde, öğretmenin arkadaşlarını Emre'yi yerinde oturmaya devam etmesi konusunda görevlendirdiği görülmüştür: *“Özlem öğretmen Emre'yi kolundan tutarak etkinlik masasında G..... ve S.....'nın arasına oturttu ve onlara ‘Emre buradan çıkmasın tamam mı?’ dedi”* (Görüntü kaydı, 17.01.2017). Bunun yanı sıra, yine Emre'nin yerine oturması ya da yerinde oturmaya devam etmesi için uygulama öğrencilerinin görevlendirildiği belirlenmiştir.

Durum saptama aşamasında ayrıntılı analizi yapılan gözlemler incelendiğinde, Emre'ye yönelik olarak yalnızca bir uygulama öğrencisinin bir etkinlik sırasında “aferin” diyerek sosyal pekiştirme sunduğu görülmüş ve bu uygulama davranış sonrası uyarılar başlığı altında değerlendirilmiştir. Bu noktada bireysel olarak yönerge ve ipucu sunmanın diğer çocuklara kıyasla Emre'ye daha fazla yöneltilmesine karşın, sosyal pekiştirmenin diğer çocuklara sunulandan daha seyrek sunulması dikkati çekmiştir. Bu durumda Emre'nin etkinliğe dahil edilmesinin aktif sorumluluğunun daha çok uygulama öğrencilerinin üzerinde olması ve Emre'nin etkinlik içinde olumlu davranışlarının nispeten az olmasının etkili olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte, durum saptama aşamasında yapılan görüşmede Özlem öğretmen Emre'nin olumlu davranışlarını desteklemek üzere arkadaşlarının onu alkışlamasını sağladığını ve istenen davranışlara yönelik olarak yalnızca bu uygulamayı sunduğunu belirtmiştir.

İstenmeyen davranışlara yönelik uygulamalara ilişkin bulgular

Özlem öğretmen ve uygulama öğrencilerinin Emre'nin istenmeyen davranışlarına yönelik uygulamalarının önlemeye yönelik uygulamalar ve davranış sonrası uyarılar başlığı altında değerlendirilebileceği görülmüştür. Önlemeye yönelik uygulama olarak değerlendirilebilecek yalnızca bir uygulama olduğu ve bunun uygulama öğrencisi

tarafından sergilendiği belirlenmiştir. Bu bağlamda, uygulama öğrencisinin Emre'nin istenmeyen davranışına engel olmak için fiziksel olarak müdahalede bulunduğu, yerinden kalkmaması ya da sakıncalı bir materyale dokunmasını engellemek üzere ona sarıldığı, elinden ya da gövdesinden tuttuğu görülmüştür. Bununla birlikte söz konusu uygulamanın önlemeye yönelik olduğu ancak anlık bir çözüm sunduğu ve oldukça yoğun bir müdahale içerdiği dikkati çekmiştir.

Emre'nin istenmeyen davranışlarına yönelik uygulamaların önemli bir kısmının davranış sonrası uyarılar başlığı altında değerlendirilebilecek uygulamalar olduğu görülmüştür. Bu uygulamaların çok önemli kısmının davranış sözel olarak durdurmayı içerdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin istenmeyen davranışları sözel olarak durdurmayı denediği ve bu amaçla uyarılar gerçekleştirdiği gözlenmiştir. Bu uyarıların uygun olmayan yerlere gitme, dokunmaması gereken nesnelere dokunma ya da yerinden kalkma davranışlarına yönelik gerçekleştirildiği görülmüştür. Bazı durumlarda söz konusu uyarıların yüksek sesle yapıldığı belirlenmiştir. Özlem öğretmen durum saptama aşamasında yapılan görüşmede, Emre'nin istenmeyen davranışlara yönelik olarak yalnızca sözel olarak uyardığını dile getirmiştir. Bununla birlikte Emre'ye karşı sesini yükseltmenin onu vicdanen rahatsız hissettirdiğini söyleyerek onu kısıtlayıcı müdahalelerden kaçındığını ifade etmiştir. İkinci olarak, öğretmenlerin Emre'nin istenmeyen davranışlarını durdurmak amacıyla dışarıya çıkma girişimini fiziksel olarak durdurdukları ya da dışarıdan sınıfa getirdikleri, elinden nesneleri aldıkları, etkinliğin yapıldığı ya da bulunduğu uygun olmayan ortamdan uzaklaştırdıkları görülmüştür. Öğretmenlerin Emre'nin bazı istenmeyen davranışlarını görmezden geldikleri, bazı durumlarda ise bu davranışlara müdahale etme girişiminde bulunup müdahaleden vazgeçtikleri gözlenmiştir. Bu durum için durum saptama aşamasında gerçekleştirilen gözlemlerden şu örnekler verilebilir:

“Özlem öğretmen Emre'nin kulağına ‘ver sen onu bana’ diyerek kağıdı elinden alıp baktı. Sonrasında da ‘al’ diyerek geri verdi” (Görüntü kaydı, 17.01.2017); “Seden Emre'ye ‘gel inelim oradan inmiyorsan otur böyle ayakta duramazsın’ dedi. Emre dolabın üzerinde ayağa kalkmıştı. Seden Emre'yi gövdesinden tutuyordu. Emre elindeki kağıt ile oynamaya devam ediyordu” (Görüntü kaydı, 07.02.2017).

Müdahaleden vazgeçme durumuna ilişkin gözlemlerini araştırmacı, günlüğüne şu ifadelerle yansıtmıştır: *“Ama burada öğretmenler de kararlı bir tutum sergilemiyorlar. Daha çok Emre'yle uzlaşma yoluna gitmeye çalışıyorlar. Ama bu durum defalarca tekrarlandıktan sonra ya almaktan vazgeçiyorlar ya da elinden çekip alıyorlar”*

(Araştırmacı Günlüğü, s. 26). Son olarak, durum saptama aşamasında bazı durumlarda Emre'nin istenmeyen davranışlarının uygulama öğrencisi tarafından pekiştirildiği dikkati çekmiştir. Bu uygulamanın istenmeyen davranışlara yönelik bilinçli bir uygulama olmadığı ve farkında olmada gerçekleştirildiği düşünülmüştür. Örneğin; 07.02.2017 tarihinde gerçekleştirilen gözlemde Seden'in Emre'nin arkadaşları bir etkinliğe devam ederken camdan dışarıyı izlemesine şu şekilde yaklaştığı görülmüştür: *“Seden cam kenarında masanın yanına gelip Emre’yi göstererek ‘sen ne yapıyorsun orada pıtırıcık?’ dedi. Emre gülümsedi....Seden sarılmayı bıraktı ve ‘camdan gelen geçenleri izliyor musun abileri ablaları izliyor musun?’ dedi”*. Benzer biçimde, araştırmacı, günlüğüne öğretmenlerin Emre'nin uygun olmayan durumlarda gülmesine gülerek karşılık verdiklerini kaydetmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 31).

3.1.6. Yıldızlar sınıfında öğretimi bireyselleştirme ve OSB olan çocuğa yönelik davranış yönetimi tekniklerinin uygulanmasıyla ilgili sorunlar ve gereksinimlere ilişkin bulgular

Yıldızlar sınıfında öğretimi bireyselleştirme ve davranış yönetimi tekniklerinin uygulanmasıyla ilgili sorunlar ve gereksinimler, durum saptama aşamasında Özlem öğretmen ve Demet öğretmenle yapılan görüşmeler, sınıf içi gözlemler ve araştırmacı günlüğü verilerinden yararlanılarak belirlenmiştir. Bu bağlamda Özlem öğretmen ve Demet öğretmenle gerçekleştirilen görüşmelerin analiziyle oluşan “danışmandan beklentiler” teması ve “Emre'nin kaynaştırma süreci” teması altında yer alan “kaynaştırma sürecini zorlaştıran faktörler” alt temasında bulunan verilerden yararlanılmıştır. Belirlenen sorun ve gereksinimler; danışmandan beklentiler, öğretimi bireyselleştirme ve davranış yönetimi başlıkları altında ayrı ayrı ele alınacaktır.

3.1.6.1. Danışmandan beklentilere ilişkin bulgular

Durum saptama aşamasında Özlem öğretmen ve Demet öğretmenle gerçekleştirilen görüşmelerin analiziyle ortaya çıkan “danışmandan beklentiler” teması, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ne gibi sorunları ve gereksinimleri olduğunu düşündüklerini yansıtmıştır. Öğretmenlerin gereksinimleri tam olarak tanımlayamadıkları ve oldukça genel ifadeler kullandıkları gözlenmiştir. Bununla ilgili olarak araştırmacı günlüğüne şu ifadeleri kaydetmiştir:

“Öğretmenin benden beklentisi “neler yapabiliriz?”, ancak bizim özel eğitim danışmanlığında öğretmenin net bir gereksinimle gelmesini bekleme gibi bir durumumuz

var. Bu soru aslında öğretmenin ihtiyacını net bir biçimde kavramadığını ve açıklayamadığını gösteriyor. Bu nedenle verimli bir uygulama olması için özellikle başlangıçta bizim de belirlediğimiz gereksinimlerle gitmemiz uygun olacak diye düşünüyorum” (Araştırmacı Günlüğü, s. 64-65).

Bu nedenle, danışmandan beklentiler teması altında yer alan bulguların ayrı bir başlıkta sunulmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Durum saptama aşamasında yapılan görüşmelerde hem Özlem öğretmenin hem de Demet öğretmenin ortak bir beklenti olarak sınıf içinde Emre’yi daha aktif hale getirebilmek için yönlendirmeye gereksinim duyduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Özlem öğretmen bu gereksinimini şu ifadelerle dile getirmiştir: *“Eminim ki benim eksik olduğum birçok nokta var. Emre için daha iyi neler yapabiliriz? Sınıf içinde onu nasıl daha aktif hale getirebiliriz? Hani ben kaynaştırma öğrencileri için nasıl daha aktif hale gelebilirim? Sizden beklentim bu açıkçası”*. Demet öğretmen ise *“...Emre’yi o sürece nasıl katmam lazım?....Benim de çaresiz kaldığım anlar bunlar. Bu alanda mesela yönlendirme bekliyoruz”* sözleriyle söz konusu gereksinimi dile getirmiştir.

Özlem öğretmen ve Demet öğretmenin ortak olarak ifade ettikleri beklentilerden bir diğeri Emre’ye yönelik davranış kontrolünü sağlamak için yapılacak uygulamalar konusunda yönlendirilmek olmuştur. Özlem öğretmen bu amaçla *“Hocam işte atıyorum bu şekilde değil de bu şekilde ödüllendirseniz veya bu şekilde tepki koysanız veya işte uyarı neyse. Bu daha öğretici olur veya o davranışı bir daha gerçekleştirdiğinde hani daha kısa sürede pekiştiririz gibi...yönlendirme.”* ifadelerini kullanmıştır. Demet öğretmen de özellikle Emre’nin davranış problemlerine yönelik uygulamalar konusunda yönlendirilmeye gereksinim duyduklarını belirtmiştir. Demet öğretmen bu konuda hem kendi görüşlerini hem de Özlem öğretmenin kendisine ilettiği görüşleri şu şekilde ifade etmiştir:

“Özellikle sınıf öğretmenin çok fazla dile getirdiği güçlük; 'Ben bazen hani Emre'nin çıkarttığı işte o vokal tiklerle veya işte sabit bir yerde durmaması, sınıfta sürekli dolaşıyor olmasıyla süreci yürütemiyorum. Hani orada diğer çocukların süreci, işte dikkatleri dağılıyor, onlar da dolaşmaya başlıyorlar. Eee.. Böyle durumda mesela Emre’yi bazen, biz stajyer öğretmenle biraz rahatlasın diye orta alanda dolaşmaya, dinlenmeye çıkartıyoruz ama bunun Emre’nin sürecine yararı ne? Böyle bir durumda ne yapmam lazım?”

Demet öğretmen Emre’nin dil gelişimine destek vermek istediğini ve bununla ilgili olarak neler yapabileceği konusunda yönlendirilmeye gereksinim duyduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Demet öğretmen sürecin el yordamıyla yürütüldüğünü, daha profesyonel bir sürece ve uygulamalarının doğruluğunun teyit edilmesine gereksinim

duyduklarını dile getirmiştir. Bu bağlamda, özellikle Emre için isabetli hedefler belirleme konusunda yönlendirilmeye gereksinim duyduklarını belirtmiştir. Özlem öğretmen danışmandan beklentileri ile ilgili soruyu yanıtlarken hedef belirlemeyle ilgili bir gereksinimden söz etmemiştir. Bununla birlikte, görüşmenin farklı bir noktasında gerçekleştirilebilir hedefler oluşturmada güçlük yaşadığını belirterek Demet öğretmenle uyumlu veriler sunmuştur. Demet öğretmen ayrıca sınıftaki diğer çocuklarla ilgili bir gereksinimden söz etmiştir. Diğer çocukların kaynaştırma sürecine yeterince dahil edilemediğini ve bunu nasıl yapabilecekleri konusunda desteğe gereksinim duyduklarını söylemiştir. Demet öğretmen sınıfta diğer çocuklar serbest zaman içinde vakit geçirirken Emre'yle bireysel bazı çalışmalar yapılabilceğini, ancak bu konuda yönlendirmeye gereksinim duyduklarını belirtmiştir. Özlem öğretmen ise son olarak, Emre dışında daha sonra sınıfında olacak diğer özel gereksinimli çocuklar için de desteğe gereksinim duyabileceğini ve araştırmacıyla yeniden iletişime geçebileceğini ifade etmiştir.

3.1.6.2. Yıldızlar sınıfında öğretimi bireyselleştirmeye ilgili sorunlar ve gereksinimlere ilişkin bulgular

Bu başlık altında öğretmenlerin danışmandan beklentilerine yönelik soruya verdikleri yanıtlar dışında, araştırmacının gözlem verileri ve informal görüşmeler aracılığıyla belirlemiş olduğu sorunlar ve gereksinimler arasından öğretimi bireyselleştirmeye bağlantılı olanlar açıklanacaktır. Bu bulgular ayrıntılı analizi yapılan görüntü kayıtları ve araştırmacının günlüğüne kaydettiği verilerin yorumlanmasıyla sunulacak ve durum saptama aşamasında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerle desteklenecektir. Görüntü kayıtlarının analizi ile oluşturulan Emre'nin davranışları, Emre ve arkadaşlarının ilişkisi, davranış yönetimi ve Emre'ye yönelik uyarlamalar temaları bu bulgular için veri sağlamıştır. Yıldızlar sınıfında öğretimi bireyselleştirmeye ilgili sorun ve gereksinimler sınıf düzenlemeleri, sınıf kuralları ve rutinler, öğretimin planlanması ve uygulanması süreci ile öğretim süresi başlıkları altında değerlendirilmiştir.

Sınıf düzenlemelerine ilişkin gereksinimler değerlendirildiğinde, sınıfta OSB olan çocuğun varlığına rağmen okulda bulunan diğer sınıflardan farklı bir çevresel düzenleme yapılmadığı görülmüştür. OSB olan bir öğrencinin yer aldığı sınıf olduğu halde, OSB olan çocuğun sınıf içi davranışlarını kolaylaştırıcı herhangi bir görsel

kolaylaştırıcının olmadığı gözlenmiştir. Ayrıca Emre'nin bazı davranış problemlerinin devam etmesine neden olan çevresel koşulların değiştirilmediği ve dönem boyunca aynı kaldığı belirlenmiştir. Örneğin; sınıfta bir köşede bulunan cam ve dolap arasındaki bir boşluk, Emre sürekli içine girdiği ve hatta zaman zaman içinde sıkıştığı halde dönem boyunca kapatılmamıştır. Benzer biçimde, Emre'nin sergilediği davranış problemlerinden biri dolaplardan çeşitli materyalleri almak olmasına rağmen bütün dolap kapaklarının sürekli kapalı tutulması gibi bir önlem alınmamıştır. Sınıf içinde dönem başından itibaren, her bir çocuğa ait boya, kalem, silgi, etkinlik kitabı, makas ve yapıştırıcı gibi materyallerin bulunduğu bireysel materyal kutusu bulunmasına karşın, Emre'ye ait böyle bir kutunun dönem boyunca olmadığı belirlenmiştir. Bu durum, Emre'nin etkinliklere katılımıyla ilgili önemli bir çabanın olmadığını düşündürmüştür. Söz konusu durum, 17.01.2017 tarihinde yapılan gözlemde araştırmacı ve uygulama öğrencisi arasında geçen diyalog ile belirlenmiştir: *“Araştırmacı öğretmene bireysel kutuların olduğu yerde Emre'nin kutusu olup olmadığını sordu. Seden ‘yok, daha baştan yapmamışlar’ diyerek cevap verdi”*.

Durum saptama aşamasında Emre'nin Yıldızlar sınıfında yerleşmiş olan sınıf kuralları ve rutinlerine uygun davranması gibi bir beklentinin olmadığı gözlenmiştir. Diğer öğrencilerin de sınıf kuralları ve rutinlerine uygun davranmadığı zamanlar yaşandığı, ancak bu davranışlar konusunda öğrencilerin uyarıldığı görülmüştür. Örneğin; serbest zaman sonunda öğrencilerin oyuncakları topladıkları zaman diliminde bu görevi gerçekleştirmeyen öğrencilerin uyarıldığı, ancak Emre'den oyuncakların toplanmasına katkıda bulunma gibi bir beklentinin olmadığı gözlenmiştir. Benzer biçimde, kahvaltı zamanı geldiğinde öğrencilerin bir kaptan liderliğinde sıraya girerek sıra halinde sınıftan çıkması beklenirken, Emre'den bu davranışın beklenmediği ve bunun yerine sıra tamamlandıktan sonra Emre'nin sıranın en önüne geçirildiği belirlenmiştir. Dolayısıyla, sınıf kuralları ve rutinlerini takip etmesi için OSB olan çocuğa yönelik kolaylaştırıcı uygulamaların olmadığı, hatta bu rutin ve kurallara uygun davranışların Emre'den beklenmediği görülmüştür.

Yıldızlar sınıfında öğretimi bireyselleştirmeye ilgili sorun ve gereksinimlerin gözlemlendiği bir diğer alan öğretimin uygulanması süreciyle ilgilidir. Bu alandaki sorun ve gereksinimlerin oldukça çeşitli olduğu gözlenmiştir. Bunlardan ilki planlamayla ilgilidir. Sınıfta planlamayla ilgili gereksinim ve sorunların yalnızca bireyselleştirmeye ilişkili olmadığı ve tüm sınıfı ilgilendiren düzeyde olduğu, araştırmacı ve uygulama

öğrencisi arasında geçen bir diyalogla düşünülmüştür. Bu konuşmada aylık planların Özlem öğretmen tarafından her ay başında hazırlandığı, uygulama öğrencilerinin sınıfa geldikleri günler için bir gün önceden günlük planları hazırladıkları öğrenilmiştir.

“Ardından araştırmacı ‘peki siz günlük planları bir gün öncesinden mi hazırlıyorsunuz?’ dedi. Seden ‘bir gün öncesinden hazırlıyoruz hocam ya da mesela haftaya ne yapacağımız belli oluyor filan aslında bilgisayardan yapıyorduk ama şimdi yapamıyoruz o yüzden kafamıza göre alıyoruz etkinliği çok sanat etkinliği istemiyoruz, zorluyor bizi çünkü’ dedi. Araştırmacı hangi zamanlarda planları hazırladıklarını sordu. Seden genellikle bir gün öncesinde olduğunu ve üç gün okula geldiği için üç günlük plan hazırladığını söyledi.” (Görüntü kaydı, 17.01.2017).

Ayrıca uygulama öğrencisi günlük planları hazırlarken aylık planlarda yer alan kazanım ve göstergelere dikkat etmediğini belirtmiştir. Sınıfta planlamayla ilgili genel sorun, araştırmacının sınıf için aldığı bir hediye sunarken Özlem öğretmenin söyledikleriyle de kendisini belli etmiştir:

“Önce öğretmene sınıfa almış olduğum küçük planlama tahtasını gösterdim.....Benim çok hoşuma gitmişti, günlük olarak küçük notların yazılabileceği bir düzenleme aracı olabileceğini düşünmüştüm. Özlem öğretmen inceleyince bunun çok işine yarayabileceğini söyledi ve tekrar tekrar teşekkür etti. Hemen dolap kapaklarından birine astı. Baktıkça daha çok inandı faydalı olabileceğini ve hemen notlar yazmaya başladı. Yapılacakları yazarız, stajyerler de görür, sonra yok bilmiyordum vs gibi durumlar olmaz dedi” (Araştırmacı Günlüğü, s. 70).

Sözü geçen planlama tahtasına ait fotoğraf Görsel 3.4’te bulunmaktadır. Durum saptama aşamasında araştırmacı aylık ve günlük plan örneklerini aldığı anda, günlük plan şablonunda yer alan uyarlama bölümünün planların hiçbirinde doldurulmamış olduğunu görmüştür. Dolayısıyla, düzenlenen öğretim etkinliklerinde Emre’nin dahil olabilmesi için herhangi bir planlı uyarlama yapılmadığı, nadiren gerçekleşen dahil etme çabalarının gelişigüzel sergilendiği görülmüştür. Nitekim araştırmacı Emre’nin de dahil edilmeye çalışıldığı bir oyun etkinliğine ilişkin olarak şu ifadeleri günlüğüne kaydetmiştir: “*Emre’nin de katılabileceği bir etkinlik planlamış olması gerçekten çok olumlu bir şey. Ama oyun sırasında yeterli destek ve uyarlama olmadı. Örneğin bu oyun için çok daha kolay giyilen bir ayakkabı ayarlanabilirdi.*” (Araştırmacı Günlüğü, s. 36). Bununla uyumlu olarak ortamda ya da materyallerde herhangi bir uyarlama yapılmadığı hem durum saptama aşamasında gerçekleştirilen gözlemlerde hem de Özlem öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede ortaya çıkmıştır. OSB olan çocuk için uyarlama yapılmamasından daha temel bir noktaya bakıldığında, sınıfta

Emre'nin herhangi bir etkinliğe dahil edilme çabasının olmaması dikkati çekmiştir. Bu duruma araştırmacı günlüğüne yansıyan bazı ifadelerle örnek verilebilir: “Ama bu etkinliğin hiçbir yerine Emre katılmadı, öğretmen de onu dahil etmeye çalışmadı” (Araştırmacı Günlüğü, s. 66); “Kesme yapıştırma etkinliği tam bir kağıt cümbüşüydü.....Emre'nin zaten kağıda zaafı olduğu için onun için eğlenceliydi ama dolaşarak ve elinde kağıt sallayarak geçirdi etkinliği” (Araştırmacı Günlüğü, s. 71).



Görsel 3.4. Sınıfa asılan planlama tahtası

Etkinliklere dahil etme çabasının olmaması ve uyarılama yapılmamasına karşın, seyrek de olsa Emre'nin etkinliğe katılması söz konusu olduğunda ya da öğretmenlerin Emre'ye herhangi bir konuda yönerge vermeleri gerektiğinde, bunu bireysel olarak Emre'ye sunarak yönerge sunumunda uyarılama yaptığı söylenebilir.

Bununla birlikte, yönergelerin sunulduğu, ardından Emre'den uygun davranışın beklendiği ve uygun davranış gelmediğinde yönergelerin tekrar tekrar yöneltildiği dikkati çekmiştir. Yapılan gözlemlerde, verilen yönergelerin çoğunlukla yoğun biçimde tekrarlandığı görülmüştür. Bu durum araştırmacı günlüğüne de şu şekilde ifadelerle yansımıştır:

“Özlem öğretmen stajyer öğretmenlerin her zaman işlerini kolaylaştırmadığını, onları yetiştirme sürecinde düzene girene kadar oldukça zorlandığını bana söyledi. Mesela özellikle BEP’inde olmasa bile Emre ile ilgili artık yönergeye uyma çalışması ve masada uzun süre oturma çalışması planladığını söyledi. Bunun için de stajyer öğretmenlerin özellikle Emre’ye seslendikten sonra onu gidip yerine oturtmamalarını, defalarca yönergeyi tekrarlamalarını söylediğini, bu şekilde yetiştirdiğini söyledi. Orada bunun yanlış olduğunu

düşündüm ki birçok sefer gözlemlerim sırasında bu hataya düşüldüğünü gözlemledim, yani yönergeler çok fazla tekrarlanıyor, buna çok fazla alışmış Emre.” (Araştırma günlüğü, s. 24); “Ayrıca yönergeler çok tekrarlı şekilde sunuluyor. Belki 6-7 kez yönerge tekrarlanıyor. Bunların sonunda ya yönergeler tekrarlana tekrarlana Emre işi kendisi yapıyor, ya öğretmenler sonunda dayanamayıp o işi kendileri yapıyorlar ya da istemekten vazgeçiyorlar. Öğretmen özellikle yönergeye uyma ve yerinde uzun süre oturma üzerine odaklandığı için ısrarla yönerge sunmanın iyi olduğunu düşünüyor” (Araştırma günlüğü, s. 26); “Öğretmen geldikten sonra zaman zaman Emre’ye yönergeler verip bir şeyler yapmasını istedi. Ama bunlarda yine yönerge tekrarı çok yoğun, ipucu yok denecek kadar azdı” (Araştırma günlüğü, s. 30).

Yönerge tekrarına ilişkin örneklerde yer aldığı gibi, Emre’ye sunulan yönergelerin ardından davranışın gerçekleşmesi için sunulan ipucunun uygun sıklık ve yoğunlukta verilmesiyle ilgili sorunlar olduğu görülmüştür. Çoğu durumda, hem Emre’ye hem de diğer öğrencilere sunulan ipuçlarının gereksinimi karşılamayacak düzeyde olduğu, daha nadir olarak da gereğinden fazla düzeyde ipucunun sunulduğu görülmüştür. Sunulan ipuçlarının Emre’ye yönelik olarak uyarlanmasıyla ilgili araştırmacı gözlemleri şu ifadelerle günlüğe yansımıştır:

“Bu etkinlikte Emre ile ilgili odaklanılan tek şey yerinde oturması oldu. Etkinlik sırasında öğretmenin genel olarak tüm çocuklara gereksinimi karşılamayacak kadar az yardım sunulduğunu düşündüm.” (Araştırmacı Günlüğü, s. 33); “Ama yine çok kez yönerge verdi ve çok fazla hataya izin verdi. Üstelik çok fazla seçenek arasından seçim yapması gerekti” (Araştırmacı Günlüğü, s. 36).

Durum saptama aşamasında öğretimin uygulanması sürecine ait sorunlardan biri de pekiştireç kullanımı olarak öne çıkmıştır. Kendisiyle yapılan görüşmede Emre için yalnızca arkadaşlarına alkışlatarak sosyal pekiştirme kullandığını belirten Özlem öğretmenin, durum saptama aşaması için ayrıntılı analizi yapılan iki gözlem günü boyunca Emre’ye yönelik pekiştirme yaptığı gözlenmemiştir. Bununla birlikte, öğretmenin diğer öğrencilere yönelik olarak yalnızca sosyal pekiştirme yaptığı görülmüştür. Yardımcı öğretmenin ise Emre’ye yönelik olarak “aferin” diyerek sosyal pekiştirme yaptığı belirlenmiştir. Bu durumda Emre’nin sorumluluğunu etkinlikler sırasında öğretmenden çok uygulama öğrencilerinin üstlenmesinin etkili olduğu düşünülebilir. Pekiştirme yapmama ya da seyrek yapmanın yanı sıra Özlem öğretmenin Emre’de kullanılabilecek alternatif pekiştireçlerin farkında olmadığı araştırmacı günlüğüne yansıyan şu konuşmalardan anlaşılmaktadır: “Öğretmen abur cubur çok sevdiğini, çikolataya düşkün olduğunu söyledi. Daha önce BEP toplantısında

konuşurken Emre için etkili pekiştireç bulunamadığından bahsedilmişti. Ben o yüzden bu tür yiyecekleri sevmediğini ve pekiştireç olarak kullanamayacağımızı düşünmüştüm.” (Araştırmacı Günlüğü, s. 42).

Öğretimin uygulanması sürecine ait son gereksinim alanının Emre’ye yönelik bir uyarılama olarak sunulan etkinliğe ara verme uygulamasına ilişkin olduğu görülmüştür. Bu uygulamaya ayrıntılı analizi yapılan gözlem günlerinde rastlanmamış, ancak uygulamaya araştırmacı günlüğünde değinildiği belirlenmiştir: *“Emre’ye etkinlik süresinin uzun geldiğini ve sıkıldığını fark ettikleri için buna izin verdiler. Bunu düşünebilmeleri güzel ama izin verdikleri zaman yanlış diye düşündüm. Çünkü mızırdanma pekiştirilmiş oluyor.”* (Araştırmacı Günlüğü, s. 43). Uygulama sistematik olmayan ve kendiliğinden gelişen biçimde sergilenmiş ve olumsuz davranışın pekiştirilmesine yol açmıştır. Dolayısıyla, Emre’nin yerinde oturma süresinin artmasını sağlayabilecek olan etkinliğe ara verme uygulamasının yanlış kullanıldığı ve düzeltilmeye gereksinim duyduğu görülmüştür.

Son olarak, belirlenen bir başka gereksinim alanının öğretim süresiyle ilişkili olduğu görülmüştür. Daha verimli kaynaştırma uygulamaları sunabilmek için, sınıf içinde öğretim etkinliklerine ve oluşan fırsatlara olabildiğinde fazla zaman ve enerji harcaması gereken öğretmenin, durum saptama aşamasında yapılan gözlemlerde uzun zamanlarını sınıf dışında geçirdiği görülmüştür. Bu durum, görüntü kayıtlarının analizi ile ortaya çıkan öğretmen davranışları teması altında bulunan sınıftan çıkıp geri gelme kodu ile de belirlenmiştir. Araştırmacı, günlüğüne öğretmenin sınıf dışında uzun zaman geçirmesine ilişkin gözlemlerini şu ifadelerle yansıtmıştır:

“Bence o durumun farkında değil, belki normal bu olarak kabul etmiş ama sınıf stajyerlerle çok yalnız kalıyor ☹” (Araştırmacı Günlüğü, s. 40); “Bundan sonra da arada öğretmen uyarılarıyla Emre bir süre daha yerinde oturdu. Öğretmen D... hikaye okurken bana “stajyerler varken de bu kadar uzun oturuyor mu?” dedi. Ben de oturmadığını, sürekli gezindiğini söyledim. Öğretmen bunun endişe verici olduğunu söyledi. Ben genel olarak stajyerlerin sınıf üzerinde çok kontrolü olmadığını, Emre’de ise nasıl davranacaklarını hiç bilemediklerini söyledim. Bunu özellikle sınıfta daha çok durması için söylemek istedim.” (Araştırmacı Günlüğü, s. 50).

3.1.6.3. Yıldızlar sınıfında OSB olan çocuğa yönelik davranış yönetimi tekniklerinin uygulanmasıyla ilgili sorunlar ve gereksinimlere ilişkin bulgular

Bu başlık altında, öğretmenlerin danışmandan beklentilerine yönelik soruya verdikleri yanıtlar dışında araştırmacının gözlem verileri ve informal görüşmeler

aracılığıyla belirlemiş olduğu sorunlar ve gereksinimler arasından OSB olan çocuğa yönelik davranış yönetimi tekniklerinin uygulanmasıyla ilişkili olanlar açıklanacaktır. Bu bulgular ayrıntılı analizi yapılan görüntü kayıtları ve araştırmacının günlüğüne kaydettiği verilerin yorumlanmasıyla sunulacak ve durum saptama aşamasında Özlem öğretmen ve Demet öğretmenle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerle desteklenecektir. Görüntü kayıtlarının analizi ile oluşturulan Emre'nin davranışları, Emre ve arkadaşlarının ilişkisi ve davranış yönetimi temaları bu bulgular için veri sağlamıştır. Yıldızlar sınıfında OSB olan çocuğa yönelik davranış yönetimi tekniklerinin uygulanmasıyla ilgili sorun ve gereksinimler; önlemeye yönelik uygulamalar, hedef uyarılar, ipuçları ve davranış sonrası uyarılar başlıkları altında değerlendirilmiştir.

Önlemeye yönelik uygulamalar incelendiğinde durum saptama aşamasında ayrıntılı analizi yapılan gözlem günlerinde uygulama öğrencisinin sunduğu tek bir önlemeye yönelik uygulama olduğu görülmüştür. Emre'nin sınıfta gerçekleşen deney etkinliğini izleyen arkadaşları arasında yerinden kalkmadan durması ve deney materyallerine dokunmasını önlemek üzere Emre'ye sarıldığı, ellerinden ya da gövdesinden tutarak davranışları önlemeye çalıştığı görülmüştür. Bu davranışın anlık çözüm sağlayan ve Emre'nin hareketlerini oldukça yoğun biçimde kısıtlayan bir uygulama olup önleme amacıyla önceden planlanan bir uygulama olmadığı düşünülmüştür. Emre'nin davranış problemlerini önlemeye yönelik başka herhangi bir uygulamaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte Emre'nin bazı davranışlarının ortaya çıkışının, önlemeye yönelik uygulamalarla engellenebileceği düşünülmüştür. Örneğin; sınıfta camla dolap arasındaki boşluğun kapatılması ve dolapların kilitli tutulması gibi çevresel önlemlerin alınmasının Emre'nin uygun olmayan yerlerde bulunma davranışlarının; Emre'ye yönelik etkinliğe dahil etme, uyarılama yapma ve uygun sürelerle etkinliğe ara verme çabalarının uygun olmayan yerlerde bulunma, nesnelerle uygun olmayan biçimlerde ilgilenme, kendini uyaran davranışlar, materyallere izinsiz dokunma davranışlarının; iletişimsel davranışları artırmaya yönelik çabaların ise ağlama davranışının önüne geçebileceği araştırmacı tarafından belirlenip notlar alınmıştır. 22.12.2016 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantısında komite üyeleri de Emre'yle ilgili en büyük sorunun çok boş kalması olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Araştırmacı günlüğündeki şu ifadeler durumu örneklemektedir:

“Çünkü Emre bu şekilde istediği an kalkabiliyor ve mızırdanma pekiştirilmiş oluyor. Bunun yerine uygun yerinde oturma süresinin belirlenmesi yoluyla, öğretmen kontrolüne bağlı olarak küçük molalar verilmesi uygun olabilir” (Araştırmacı Günlüğü, s. 43); “Sınıfa çıktığımızda pencere kenarındaki masada paket kuru üzüm vardı. Emre onu görünce öğretmene paketi verdi açması için. Öğretmen ne yapayım deyince “aç” dedi Emre çok net şekilde. Öğretmen birkaç kez tekrar ettirdi. Ama Emre’den başka tepkiler de bekledi. Mesela ne yapacaksın açınca yiyecek misin filan diye sordu ve evet demesini istedi. Ama Emre’ye sonra yiyeceğiz dedi ve paketi bıraktı. Emre biraz mızırdandı ama sonra sustu. Burada üzümler verilmeyecekse masada açıkta durması davranış problemine davetiye çıkardı..” (Araştırmacı Günlüğü, s. 58).

Ayrıca öğretmenin uzun sürelerde sınıfın dışında bulunmasının, Emre’nin davranış problemlerini sergilemesine zemin hazırladığı düşünülmüş, bu durumun ortadan kaldırılmasının davranış yönetiminde önemli bir önleme yönelik uygulama olacağı düşünülmüştür. Bunun yanı sıra, hiçbir öğretmen yönlendirmesinin olmadığı serbest zaman boyunca Emre’nin neredeyse tamamen istenmeyen davranışlar sergilediği görülmüş ve bu durumun davranış problemlerine zemin hazırladığı düşünülmüştür. 27.10.2016 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantısında komite üyeleri sınıf içinde serbest zaman anlayışının böyle olmaması gerektiğini, serbest zaman etkinliklerinin de amaçlı ve yönlendirmeli olması gerektiğini konuşmuşlardır. Söz konusu durumlara ilişkin önlemler, aynı zamanda uygulama aşamasında planlanacak eylem döngülerinin temelini oluşturmuştur.

Davranış yönetiminde hedef uyaranlara ilişkin sorun ve gereksinimin, bireyselleştirmede olduğu gibi yönergeler sunulurken gerekli ipuçlarının kullanılmaması ve uygun davranış sonrası uyaranların sunulmamasıyla yönergelerin uygun sonuçlar yaratmadığı görülmüştür. Emre’nin yönergelere uygun davranışlar sergilememesi nedeniyle, istenen davranışların sergilenmesi için öğretmenlerin yönergeleri defalarca tekrar ettikleri ve hedef uyaranların sunumunda yanlış uygulamalar sergiledikleri görülmüştür. Bu duruma ilişkin örnekler, bireyselleştirmede yaşanan sorunların anlatıldığı kısımda verilmiştir.

İpucu kullanımıyla ilgili olarak ise, öğretmenlerin Emre’nin istenen davranış ve becerileri sergilemesi için gerekli ve yeterli düzeyde ipucu vermedikleri, bunun yerine yönerge tekrarıyla davranışın sergilenmesini sağlamaya çalıştıkları görülmüştür. Sunulan ipucu düzeyinin, bireyselleştirmede yaşanan sorunların anlatıldığı kısımda anlatıldığı gibi, bazı durumlarda yetersiz düzeyde, bazı durumlarda ise gereğinden fazla verildiği gözlenmiştir. Ayrıca ipucu ifadesi kullanılmasına karşın, öğretmenlerin

ipucunu silikleştirmeye ilişkin bilgi ve deneyim sahibi olmaması nedeniyle bu uygulamaları ipucundan daha çok yardım olarak sunulduğu görülmüştür. İlgili örnekler, bireyselleştirmede yaşanan sorunların anlatıldığı kısımda sunulmuştur. Araştırmacının gözlemleri, öğretmenlerin ipucu sunma konusunda bilgilendirme ve yönlendirmeye gereksinim duyduklarını göstermiştir.

Davranış yönetimine ilişkin sorunlar incelendiğinde, yanlış uygulamaların daha çok sayıda ve çeşitli olarak davranış sonrası uyaranlar başlığı altında yer aldığı görülmüştür. Bunun bir nedeninin de, davranış yönetiminin ağırlıklı olarak davranış sonrası uyaranlar yoluyla yapılması olduğu söylenebilir. Bu başlık altındaki sorunlar değerlendirildiğinde; Emre'nin sınıfta dolaşma, camdan dışarıyı izleme, kendini uyaran davranışlar gibi bazı istenmeyen davranışlarına herhangi bir tepki verilmediği görülmüştür. Bununla birlikte, bu uygulamanın bilinçli bir görmezden gelme uygulaması olmasından ziyade bu davranışı değiştirmeye yönelik bir çaba olmamasından kaynaklandığı düşünülmüştür. Bu durumu örnekleyen ifadeler araştırmacı günlüğe şu şekilde yansımıştır: *“Bununla birlikte bu sesleri ortadan kaldırmak için bir şey yapılmıyor belki ama bununla ilgili uyarılar yapılıp en azından dikkat davranışa çevrilmiyor. Yani aslında bir nevi görmezden gelme yapılıyor farkında olmadan.”* (Araştırmacı Günlüğü, s. 26).

Davranış sonrası uyaranlara ilişkin bir başka sorun kararsız ve tutarsız tepkiler olarak öne çıkmıştır. Öğretmenlerin Emre'nin bazı istenmeyen davranışlarının ardından müdahale etme girişiminde bulundukları ama müdahale sonuç vermeden vazgeçtikleri görülmüştür. Bu duruma araştırmacı günlüğünden şu ifadeler örnek verilebilir:

“Öğretmenleri elinde tuttuğu nesneleri almak istediğinde ısrarla vermek istemiyor. Ama burada öğretmenler de kararlı bir tutum sergilemiyorlar. Daha çok Emre'yle uzlaşma yoluna gitmeye çalışıyorlar. “O benim, sıra bende” gibi ifadelerle ona yaklaşıyorlar. Ama bu durum defalarca tekrarlandıktan sonra ya almaktan vazgeçiyorlar ya da elinden çekip alıyorlar.” (Araştırmacı Günlüğü, s. 26); “Etkinliği yapmadı, yapması için yönlendirme de olmadı. Sadece başta öğretmen kağıdı masaya bırakması için uyardı ama sonra onu da bıraktı” (Araştırmacı Günlüğü, s. 33).

Durum saptama aşamasında ayrıntılı analizi yapılan gözlem günlerinde özellikle uygulama öğrencilerinin bu kararsız ve tutarsız tepkileri sergilediği görülmüştür: *“Didem Emre'nin arkasından giderek ‘Emre o bana ait’ dedi. Özlem öğretmen ‘Emre’yi de oturtun kızlar’ dedi. Didem ‘oturtuyorum yapmıyor’ dedi. Didem Emre'nin yanından ayrıldı.”* (Görüntü kaydı, 07.02.2017).

Bireyselleştirmeye ilişkin sorunlar arasında anlatıldığı gibi, istenen davranışlara yönelik pekiştirmenin yetersiz olduğu bulgusunun yanı sıra davranış yönetimi ile ilgili olarak pekiştirmenin yanlış kullanıldığı belirlenmiştir. Emre'nin sergilediği bazı istenmeyen davranışların öğretmenler tarafından pekiştirildiği göze çarpmıştır. Bu durumu araştırmacı günlüğüne kaydedilen şu satırlar örneklemektedir:

“Dikkatimi yeniden çeken bir durum öğretmenlerin Emre'nin uygun olmayan durumlarda gülmesine gülerek karşılık vermeleri oldu. Bu kesinlikle müdahale edilmesi gereken bir durum bence” (Araştırmacı Günlüğü, s. 31); “Yani Emre bir şeyi kabul ettirmek için karşısındakine sevimli görünmeyi deniyor. Bu demek ki genelde işe yarıyor. Öğretmen gülmemesi için uyarıyor ama bu uyarıları da bazen kendisi gülerek yapıyor” (Araştırmacı Günlüğü, s. 32).

Durum saptama aşamasında alınan görüntü kayıtlarında da uygulama öğrencilerinin olumsuz davranışları pekiştirdiği görülmüştür: “*Seden cam kenarında masanın yanına gelip Emre’yi göstererek ‘sen ne yapıyorsun orada pıtırıcık?’ dedi. Emre gülümsedi. Seden Emre’ye yaklaştı ‘sen ne yapıyorsun orada’ dedi*” (Görüntü kaydı, 07.02.2017). Ayrıca etkinlikler sırasında uygun olmayan davranışların ardından etkinliğe ara verilmesi de olumsuz davranışların pekiştirildiğini göstermiştir: “*Emre’ye etkinlik süresinin uzun geldiğini ve sıkıldığını fark ettikleri için buna izin verdiler. Bunu düşünebilmeleri güzel ama izin verdikleri zaman yanlış diye düşündüm. Çünkü mızırdanma pekiştirilmiş oluyor.*” (Araştırmacı Günlüğü, s. 43).

Davranış sonrası uyaranlara ilişkin sorunlardan bir diğeri öğretmenlerin hem Emre’ye hem de diğer çocuklara yönelik sundukları yüksek sesli uyarılar olmuştur. Özlem öğretmen ve uygulama öğrencilerinin özellikle sınıfın kontrolünü sağlamakta güçlük çektikleri durumlarda sık sık çocukları bağırarak uyardıkları görülmüştür. Bunun ise sınıf iklimini olumsuz etkilediği düşünülmüştür. Araştırmacının günlüğüne kaydettiği şu ifadeler durumu yansıtmaktadır: “*Stajyerler önlem almaktan ziyade davranış problemleri ortaya çıktıktan sonra yüksek sesli uyarılar yapmayı tercih ediyorlar...çocuklarla inatlaşıyorlar, çocukları öğretmene şikayet ile korkutmaya çalışıyorlar ve hatta öğretmene şikayet ediyorlar.*” (Araştırmacı Günlüğü, s. 39). Ayrıca Özlem öğretmen kendisiyle gerçekleştirilen görüşmede yüksek sesle uyarılar yaptığını belirtmiştir: “*Şimdi, ee problemleri davranış karşısında ne yaparım? Şimdi sesimi yükseltirim (güldü) yani eee.. yani başlangıçta çok, çok tınıyı yükseltiyorsunuz. Çünkü hani gerçekten bundan çok etkilenen duygusal olarak, bu bir nevi yani, bir şiddet.*”

3.2. Uygulama Sürecinde Toplanan Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın uygulama aşamasında yanıtlanması amaçlanan araştırma soruları bağlamında Yıldızlar sınıfı öğretmeninin sınıfı kaynaştırmaya hazırlaması, eğitimi bireyselleştirmesi ve etkili davranış yönetimi tekniklerini uygulaması ile uygulama süresince OSB olan çocukla ilgili oluşacak öğretimsel ya da davranışsal sorunların çözümüne yönelik önerilerin geliştirilmesi ve uygulanmasına yönelik bulgular uygulama sürecinin haftalık olarak aktarılmasıyla sunulacaktır. Ayrıca uygulanan özel eğitim danışmanlığı sürecinde ne tür düzenleme ve uyarlamalar yapıldığına ilişkin bulgular da ilgili haftalara ilişkin başlıkların altında açıklanacaktır. Uygulama sürecinde belirlenen gereksinimler, bu gereksinimlere ilişkin alınan uygulama kararları, uygulamaların gözden geçirilerek geri bildirim verilmesi ve değerlendirilmesi basamaklarından oluşan döngü her haftaya özgü olarak aktarılabilecektir. Söz konusu bulgular için veri kaynaklarını özel eğitim danışmanlığı ve yansıtma toplantıları tutanakları, özel eğitim danışmanlığı karar dosyaları, araştırmacı günlüğü ve geçerlik komitesi toplantılarının tutanakları oluşturmuştur.

Araştırmanın uygulama aşamasında sunulması planlanan özel eğitim danışmanlığı uygulaması 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar dönemine ait ilk haftada başlatılmıştır. 06.02.2017 tarihinde başlayan dönemin ilk özel eğitim danışmanlığı ve yansıtma toplantısı 07.02.2017 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın ilk iki haftası boyunca önceden planlandığı gibi, salı ve cuma günleri sınıf içinde görüntü kaydı alınmış ve özel eğitim danışmanlığı ve yansıtma toplantıları gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın üçüncü haftası itibariyle ise gözlem günleri pazartesi, salı ve cuma günleri olarak belirlenmiştir. Yeni uygulamanın ilk haftasında özel eğitim danışmanlığı toplantısı cuma günü, sonraki haftalarda ise pazartesi günleri gerçekleştirilmiştir. Diğer gözlem günlerinde ise gözlemin hemen ardından öğretmenle yansıtma toplantıları yapılmıştır. Bazı haftalarda öğretmen, okul ya da araştırmacı kaynaklı nedenlerle yansıtma toplantıları haftada bir kez gerçekleştirilmiştir. Özel eğitim danışmanlığı uygulamasının gerçekleştirildiği zaman dilimi 11 hafta olarak belirlenmiştir. Sınıftaki OSB olan çocuğun ailesiyle birlikte yaklaşık 3 hafta boyunca şehir dışında bulunması uygulamanın planlanandan daha kısa sürmesine yol açmıştır.

3.2.1. Birinci hafta (06.02.2017 - 12.02.2017) uygulamalarına ilişkin bulgular

Uygulamanın ilk haftasında ilk özel eğitim danışmanlığı ve yansıtma toplantısı 07.02.2017, ikinci özel eğitim danışmanlığı ve yansıtma toplantısı 10.02.2017 tarihinde gerçekleştirilmiştir. İzleyen kısımda ilgili toplantılara ilişkin bilgiler ve uygulamanın ilk haftası içinde gerçekleşen gelişmeler aktarılacaktır.

3.2.1.1. Birinci özel eğitim danışmanlığı ve yansıtma toplantısı

Uygulamanın ilk haftasında Özlem öğretmenle ilk toplantı 07.02.2017 tarihinde araştırmacının gözlem süresinin ardından gerçekleştirilmiştir. 07.02.2017 tarihinde yapılan gözleme ait veriler, henüz uygulama başlamadığı için durum saptama aşaması verilerinin arasına dahil edilmiştir. Bu toplantının başında araştırmacı, öğretmene araştırmacının ve uygulamanın nasıl yürütüleceğini yeniden açıklamış ve uygulamanın bir iş birliği süreci gerektirdiğini vurgulamıştır. Bununla paralel biçimde, araştırmacı (danışman) ve Özlem öğretmenin uygulama sürecindeki rol ve sorumlulukları netleştirilmiştir. Ayrıca araştırmacı ve öğretmen gözlem ve toplantı günlerine karar vermek üzere görüş alışverişinde bulunmuşlardır. Bu bağlamda, tek uygulama öğrencisinin bulunduğu Perşembe ve Cuma günleri üzerinde durulmuştur. Perşembe günleri Geçerlik Komitesi Toplantıları nedeniyle araştırmacı için uygun olmadığı için gözlem ve toplantı günlerinin durum saptama aşamasında olduğu gibi Salı ve Cuma günleri olması kararlaştırılmıştır (Özel eğitim danışmanlığı ve yansıtma toplantısı tutanağı, 07.02.2017).

Araştırmacı, ilk toplantıyı durum saptama aşamasında aldığı görüntü kayıtlarından sınıftaki uygulamalara hakim olduğunu dönem boyunca gözlemlediği bazı örnek anları öğretmenle birlikte izleyerek bu durumların üzerine konuşabilecekleri biçimde tasarlamıştır. Bu örnek görüntüler durum saptama aşaması boyunca gözlemlenen olumlu ya da olumsuz uygulamalar ile geliştirilebilecek uygulamaların bir özeti olmuştur. Araştırmacı, günlüğüne bu durumu şöyle kaydetmiştir: “*Aslında bugün videolardan kesitler izledik ve bazı temel sorunların üzerinden gittik*” (Araştırmacı Günlüğü, s. 81). Ayrıca araştırmacı görüntü kayıtlarından örnek anların izlenmesi ve bu örnekler üzerinde fikir alışverişinde bulunulmasının ardından, öğretmenden önceliklendirilmesini önerdiği gereksinim alanlarının neler olduğunu öğrenmeye yönelmiştir. Buna göre öğretmen ve araştırmacı tarafından öncelikle ele alınması gereken gereksinim alanlarının grupla hareket etme süresinin uzatılması ve kağıt ve ip

benzeri nesnelerle geçirdiği sürenin azaltılması olduğuna karar verilmiştir (Özel eğitim danışmanlığı ve yansıtma toplantısı tutanağı, 07.02.2017). Araştırmacı bu durumu günlüğüne şu ifadelerle kaydetmiştir: “Özellikle *grupla hareket etme süresinin uzaması ve kağıtlarla ve iplerle ortada dolaşarak vakit geçirmesinin mümkün olduğu kadar kısılmasına müdahale etmeniz öncelikli olduğunu düşündüğünü söyledi* (Araştırmacı Günlüğü, s. 82).” Araştırmacı, durum saptama aşamasında gerçekleştirdiği temel gözlemlere dayanarak, ilk toplantıda Emre’nin davranış sorunlarına zemin hazırlayan etkenlerden bahsederek önleme uygulamalarının öneminden söz etmiştir. Bu bağlamda öğretmenin sınıf dışında daha az zaman geçirmesi, öğretmenlerin serbest zaman içinde de sürekli olarak sınıfı göreceak biçimde oturmaları, sınıf kapısının sürekli kapalı tutulması ve Emre için etkinlik sürelerinin kısa tutulması; Emre’nin yerinden kalkma, sınıftan çıkma ya da ağlama gibi davranış problemleri için alınabilecek önlemler arasında sayılmıştır.

Günlük planlarda Emre için gerçekleştirilecek uyarlamaların planlanması konusunda, günlük planların bir hafta önce edinilerek araştırmacıya gönderilmesi ve her hafta Cuma günü bir sonraki haftanın gözlem günlerine ait günlük planlardaki uyarlamaların öğretmen ve araştırmacı tarafından birlikte hazırlanması kararlaştırılmıştır (Özel eğitim danışmanlığı ve yansıtma toplantısı tutanağı, 07.02.2017).

İlk toplantı bir uygulamaya giriş niteliği taşımış ve net kararlar oluşturmaktan kaçınılmıştır. Bu nedenle, henüz bir karar dosyası oluşmamıştır. Araştırmacı planladığından farklı olarak toplantıda kendisinin daha aktif rol almak durumunda kaldığını şöyle ifade etmiştir:

“Benim beklediğimden çok daha kolay ve keyifli geçti. Hatta öğretmen videoları izlerken ben böyle mi yapmışım hiç farkında değilim gibi tepkiler verdi. Biraz benim aktif olmam söz konusu oldu özellikle videolar hakkında konuşurken ama o da hiç pasif değildi. Söyleyebildiği kadar katkıda bulundu. Kendi görüşlerini söyledi ve en önemlisi benim önerilerimi mantıklı buldu, sorular sordu. Bunlar benim için gerçekten önemli ve rahatlatıcı... (Araştırmacı Günlüğü, s. 81)”.

3.2.1.2. İkinci özel eğitim danışmanlığı ve yansıtma toplantısı

Uygulamanın ilk haftasında Özlem öğretmenle ikinci toplantı 10.02.2017 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Ancak araştırmacı ikinci toplantı öncesinde yaşanan bir aksaklığı günlüğüne şu ifadelerle kaydetmiştir: “*Yalnız öğretmenin bugün bana önümüzdeki salı ve cumanın planlarını göndermesi gerekiyordu. Dün hatırlatmama*

rağmen göndermedi. Şimdi yarın hazırsa ben önceden görmeden planları revize etmemiz gerekecek” (Araştırmacı Günlüğü, s. 83). Bu satırlarda da yer aldığı gibi, Özlem öğretmen ilk toplantıda kararlaştırıldığı gibi, planları araştırmacıya önceden ulaştırmamış ve bu durum araştırmacının planlarla toplantı günü herhangi bir hazırlık yapamadan karşılaşmasına neden olmuştur. Günlük planlarla ilgili yaşanan aksamanın yanı sıra, araştırmacı ikinci toplantı öncesinde başka bir sorunla daha karşılaşmıştır. Toplantı saati ve süresiyle ilgili yaşanan bu sorunu araştırmacı günlüğüne şu ifadelerle yansıtmıştır:

“Özlem öğretmen bir ara dışarı çıkmıştı 12’ye doğru. Dönünce toplantıya başlarız dedi. Ama döndüğünde bana hocam siz videoları izleyip özetleyedursanız ve 12:30 gibi başlasak olur mu, her seferinde yarım saat erken çıkarsak Ayla hoca buna izin vermeyebilir dedi. Ben de benim için sorun olmadığını söyledim. Ama Özlem öğretmen saat 13:00 civarı oğlunu uyutması gerektiğini de söyledi. Bu durumda toplantı süremiz azalacaktı. En son çare olarak toplantıya 12:20 gibi başlayıp 13:10 gibi bitirmeyi planladık. Buna üzül müştüm çünkü dar bir vakitte hem videoların üzerinden geçmek, hem de planlama yapmak zor olacak diye düşündüm. Üstelik Özlem öğretmen 12:30’da ancak geri geldi. Sonra okulda boş yer bulmak için bir süre uğraştık ve sonunda çok amaçlı salonda yaptık toplantımızı. 30 dk sürdü toplantı ve benim iki ayağım bir pabuca girdi. Etkinlik planını da o gün gördüğüm için iyi bir planlama yapamadık.....Toplantıyı o kadar aceleyle sonlandırmak zorunda kaldık ki konuştuklarımızı özetlemek ve plandaki uyarlamaları kağıda geçirmek için zaman gerekliydi. Bunları öğretmene sonradan göndereceğimi söyledim... (Araştırmacı Günlüğü, s. 84)”.

İlk toplantıdan farklı olarak, araştırmacı öğretmenin de konuşulanları not alması için kendisine kağıt kalem sunmuş ancak öğretmenin not almaya istekli olmadığını fark etmiştir: “Ama öğretmen not almakla ilgili olarak hiç bana göre değil dedi 😊 Ama yine de arada bazı noktaları not aldı. Toplantı sonrası öğretmen için bir plan hazırlamak ve planlarda uyarlama yapmak benim görevim olsa bence en sağlıklı olacak.” (Araştırmacı Günlüğü, s. 84). Yaşanan zaman sınırlılığı ve öğretmenin not almaya istekli olmamasından dolayı araştırmacı bir sonraki hafta başlamadan önce ikinci toplantıda alınan kararları özetlediği karar dosyasını ve 14.02.2017 tarihli günlük plan için toplantıda konuşulanlarla uyumlu biçimde yazıya döktüğü uyarlamayı (EK-21) e-posta yoluyla Özlem öğretmene göndermiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 88). Böylece öğretmenle gerçekleştirilen özel eğitim danışmanlığı toplantılarına ilişkin ilk karar dosyası oluşmuştur. Söz konusu karar dosyası Tablo 3.1’de yer almaktadır. Metin içinde

gösterilen karar dosyalarında bazı ifadeler kısaltılmıştır. 10.02.2017 tarihli karar dosyası Özlem öğretmene sunulduğu haliyle EK-22’de yer almaktadır.

Tablo 3.1. 10.02.2017 tarihli toplantı karar dosyası

Gereksinim	Öneri	Karar
Etkinliklere daha uzun sürelerle katılma	Emre’nin materyal kutusu	- Diğer çocukların materyal kutularına benzer bir kutunun Emre için de oluşturulmasına karar verildi. - Etkinlik başlamadan önce çocuklardan materyallerini almaları istenirken Emre’nin de kendi kutusundan ilgili materyali alması destekle sağlanır. Başta fiziksel olarak sunulan desteğin zamanla işaret yoluyla sunulması sağlanır. Kutunun yerinin sabit olması ve yönerge tekrarının yapılmaması önemlidir.
	Emre’nin sevdiği bir nesneyi etkinlik boyunca elinde tutması	- Emre’nin elleriyle yapması gereken bir etkinlik değilse (hikaye okuma, sohbet etme, arkadaşlarını izleme vb.), elinde sevdiği bir nesneyi (kağıt, ses çıkarmayan yumuşak nesneler) tutması sağlanır. Bu nesneler arada değiştirilerek Emre’nin sıkılması önlenabilir. - Emre kalkmak istediğinde fiziksel olarak engellenir, sözel uyarı yapılmaz. - Etkinlik bittikten sonra kalkmasına izin verilerek bir sonraki etkinliğe kadar serbest vakit geçirmesine izin verilir.
Serbest zaman ve etkinlikler arası geçiş zamanlarında sınırları belirlenmiş alandaki materyallerle vakit geçirme	Oyuncak tekmeleme ya da yere dökme davranışlarına tepki	Emre’nin herhangi bir oyuncacı tekmediği ya da oyuncakları yere döktüğünde onu hemen durdurup oyuncakları toplaması sağlanır. Gerekteğinde fiziksel yardım sunulur; oyuncakları sonuna kadar toplaması beklenir.
	Serbest zaman kutusu (oyuncak kutusu)	- Emre’nin serbest zaman ya da etkinlikler arası geçiş zamanlarında meşgul olacağı bir kutu oluşturulur. - Bu kutuda mümkün olduğu kadar çeşitli materyal bulundurulur. - Emre dolaplardan, öğretmenin ya da arkadaşlarının oyuncaklarından/materyallerinden almak istediğinde durdurulur ve bu kutuya yönlendirilerek oradan istediği materyali alması sağlanır. Fiziksel yardım sunulur, yönerge tekrarının yapılmaması önemlidir.
	İp vb. materyallerle meşguliyetin engellenmesi	- Sınıfta ip vb. materyaller Emre’nin ulaşamayacağı yerlere kaldırılır. - Emre’nin başka sınıflardan ip vb. materyaller alması durumunda ip elinden bir şey söylemeden alınır ve Emre serbest zaman kutusuna yönlendirilir.
	Çevresel düzenlemeler	- Emre’nin dolapları karıştırmasının önlenmesi için dolaplar kilitli ve anahtarları üzerinde olarak bırakılır. - Dolap ve pencere arasındaki boşluk, rafların üzerindeki kırmızı minderlerle doldurulur.

Toplantıda hem öğretmen hem de araştırmacı tarafından Emre’nin sınıf düzenini bozan davranışlarından biri olduğu düşünülen davranışlarından olan başkalarının materyallerini alma ya da materyalleri ayağıyla yerde sürüklemeye davranışına yönelik olarak Emre’ye ait bir oyuncak kutusunun oluşturulması, oyuncak kutusuna

yönlendirirken uzun açıklamalar yapmadan Emre'nin kutuya gitmesi için fiziksel ipucu sunulması, kutunun içindeki oyuncakların Emre'nin ilgilendiği nesneler arasından seçilmesi, kutunun içinde kağıt ve farklı materyallerin bulunması önerilmiştir. Bunun yanı sıra, Emre'nin etkinlikler sırasında yerinden kalkma davranışını önlemek içinse öğretmenlerin etkinlik başında Emre'nin ilgilendiği bir nesneyle (örn; bir parça kağıt) masaya oturmasını sağlaması, oturduğu süre boyunca arada elindeki nesneyle oynamasına izin vermesi ve nesne olmadan yerinde oturduğu süreyi giderek artırmayı hedeflemesi önerilmiştir. Buna ek olarak, Emre'nin öğretmenlerin kontrolünde etkniliğe ara vererek serbest kalması ve oturma süresinin giderek uzatılmasının hedeflenmesi kararlaştırılmıştır. İlk toplantıda önlemeye yönelik uygulamalarının öneminin vurgulanmasıyla uyumlu biçimde, bu toplantıda da dolaplardan materyal alma davranışına yönelik olarak dolap kapaklarının kilitli tutulması ve dolabın yanındaki boşlukta durma davranışına yönelik olarak boşluğun minder ya da başka engellerle kapatılması önerilmiştir (Özel eğitim danışmanlığı ve yansıtma toplantısı tutanağı, 10.02.2017). Uygulama öncesinde kilitli olmayan dolaplara ait fotoğraf Görsel 3.5'te bulunmaktadır. Emre'nin sıklıkla içinde bulunduğu ve bazı durumlarda sıkıştığı dolap ve pencere arasındaki boşluk Görsel 3.5 ve Görsel 3.6'da görülmektedir.



Görsel 3.5. Uygulama öncesi kilitli olmayan dolaplar



Görsel 3.6. *Uygulama öncesi OSB olan çocuğun zaman geçirdiği pencere ve dolap arasındaki boşluk*

3.2.2. İkinci hafta (13.02.2017 - 19.02.2017) uygulamalarına ilişkin bulgular

Uygulamanın ikinci haftasında ilk özel eğitim danışmanlığı ve yansıtma toplantısı 14.02.2017, ikinci özel eğitim danışmanlığı ve yansıtma toplantısı 17.02.2017 tarihinde gerçekleştirilmiştir. İzleyen kısımda, ilgili toplantılara ilişkin bilgiler ve uygulamanın ikinci haftası içinde gerçekleşen gelişmeler aktarılacaktır.

3.2.2.1. Üçüncü özel eğitim danışmanlığı ve yansıtma toplantısı

Uygulama sürecinde üçüncü özel eğitim danışmanlığı ve yansıtma toplantısı 14.02.2017 tarihinde, gözlem süresinin sonunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı 14.02.2017 tarihinde görüntü kaydı almaya başladığında öncelikle planlanan çevresel düzenlemeleri kontrol ettiğini ve ilk haftada yapılan planlamaya göre gerçekleştirilen uygulamaları şu ifadelerle günlüğüne kaydetmiştir:

“İlk önce çevresel düzenlemelere baktım. Dolabın yanına konuştuğumuz gibi minderler koyulmuş, planlama tablomuz dolaba asılmış, masanın üzerinde bir kutuda oyuncaklar vardı (bunun Emre için düzenlediğimiz serbest zaman kutusu olduğunu düşündüm ki sonradan bunun doğru olduğunu anladım). Çocukların materyal kutularının olduğu raflara uzaktan baktım. Daha önceden boş olan yerde kilitleri diğerlerinden farklı renkte olan bir kutu gördüm. İçinde gördüklerim de bunun Emre’nin kutusu olduğunu düşündürdü, sonradan bunun da doğru olduğunu anladım. Ben gözlem yaparken öğretmen ve Didem’in anahtar aradığını gördüm. Sandım ki benim önerdiğim gibi dolapları kilitleyecekler. Meğer dün zaten bu uygulamayı yapıp anahtarları üzerinde bırakmışlar. Ama bazı anahtarları

bulamamışlar Emre attığı için. Emre bugün gidip dolapları açmaya çalıştığında bunu başaramadığı için geri döndü. Ama kilitlenemeyen dolaplarda eski sorun devam etti. Tüm dolaplar kilitlenebilse demek ki sorun tamamen çözülecek diye düşündüm.....Emre'nin serbest zaman kutusundan oyuncak aldığını başlarda görmedim ama özellikle oyuncaklar toplandıktan sonra kendiliğinden gidip oradan oyuncaklar aldı. Serbest zamanda dolapları açamadığı için öğretmenin bu kutuya yönlendirme yapması gerekmedi ama etkinlik geçişlerinde kutuya yönlendirdi..... Yönerge tekrarı eskisi gibi olmasada devam ediyor. Toplantıdaki konuşmalarımızda öğretmenin sözel yönlendirmeyi mümkün olduğunca az yapması gerektiğini anladığını gördüm. Öğretmenin doğru yerlerde pekiştirmeleri ve spontan uyarlamaları oldu” (Araştırmacı Günlüğü, s. 87-88).

Emre için hazırlanmış olan oyuncak kutusuna ait fotoğraf Görsel 3.7’de ve sınıf dolabına asılmış karar dosyasına ait fotoğraf Görsel 3.8’de yer almaktadır. Araştırmacı, Emre’nin yerinde oturma süresinin uzamasıyla ilgili gözlemini ise şöyle ifade etmiştir: *“Benim için Emre’nin bugün bu kadar uzun süre arkadaşlarının yanında oturması sürpriz oldu. Bu kadar keskin bir geçiş beklemiyordum. Ama bugüne özgü bir sakinlik de olabilir. Zamanla göreceğiz”* (Araştırmacı Günlüğü, s. 88). Bunun yanı sıra araştırmacı toplantıyla ilgili olumlu görüşlerini ve toplantının genel hatlarını şöyle özetlemiştir:

“Toplantımız çok olumlu bir atmosferde gerçekleşti. Öğretmen uyarlamalar ve planlamalarla ilgili izlediğimiz yoldan memnun olduğunu söyledi. Ben önemli gördüğüm kısımları öğretmenle birlikte izledim ve geri bildirimler sunup onun fikirlerini aldım. Yeni ufak kararlar aldık. Ama şimdilik temel iki gereksinimimiz ile devam ediyoruz. Eğer uygulama bu kadar iyi giderse başka uygulamalar eklemeye başlayabileceğiz bence planlarımıza.” (Araştırmacı Günlüğü, s. 89).



Görsel 3.7. OSB olan çocuğun oyuncak kutusu

Karar	Görev
1. Kararın gerekçesi ve gerekçesiyle ilgili olarak...	1. Kararın gerekçesi ve gerekçesiyle ilgili olarak...
2. Kararın gerekçesi ve gerekçesiyle ilgili olarak...	2. Kararın gerekçesi ve gerekçesiyle ilgili olarak...
3. Kararın gerekçesi ve gerekçesiyle ilgili olarak...	3. Kararın gerekçesi ve gerekçesiyle ilgili olarak...
4. Kararın gerekçesi ve gerekçesiyle ilgili olarak...	4. Kararın gerekçesi ve gerekçesiyle ilgili olarak...
5. Kararın gerekçesi ve gerekçesiyle ilgili olarak...	5. Kararın gerekçesi ve gerekçesiyle ilgili olarak...
6. Kararın gerekçesi ve gerekçesiyle ilgili olarak...	6. Kararın gerekçesi ve gerekçesiyle ilgili olarak...
7. Kararın gerekçesi ve gerekçesiyle ilgili olarak...	7. Kararın gerekçesi ve gerekçesiyle ilgili olarak...
8. Kararın gerekçesi ve gerekçesiyle ilgili olarak...	8. Kararın gerekçesi ve gerekçesiyle ilgili olarak...
9. Kararın gerekçesi ve gerekçesiyle ilgili olarak...	9. Kararın gerekçesi ve gerekçesiyle ilgili olarak...
10. Kararın gerekçesi ve gerekçesiyle ilgili olarak...	10. Kararın gerekçesi ve gerekçesiyle ilgili olarak...

Görsel 3.8. Sınıf dolabına asılmış 10.02.2017 tarihli karar dosyası

Üçüncü özel eğitim danışmanlığı ve yansıtma toplantısında araştırmacının toplantı öncesindeki gözlem süresince izlenmesi ve üzerinde konuşulması gerektiğini not aldığı anlarla ilgili görüşülmüştür. Bu önemli noktaların bazıları izleyen satırlarda anlatılmaktadır. Ayrıca toplantıya ilişkin karar dosyası Tablo 3.2’de görülmektedir. Toplantıda 17.02.2017 tarihli günlük plana ait uyarılama (EK-23) öğretmenle birlikte hazırlanmıştır. Serbest zaman sonunda Emre’nin arkadaşlarıyla birlikte oyuncakları toplamıyor olmasına yönelik olarak, danışmanın Emre’ye oyuncakların toplanma zamanında ufak bir sorumluluk verilmesi önerisine karşılık öğretmen Emre’nin kendi kutusundaki oyuncakları toplaması önerisini getirmiştir. Serbest zaman sonunda Emre’nin arkadaşları gibi kahvaltı sırasına girmediği gözlemlendiği için, danışman ve öğretmen Emre’nin günün kaptanı olan arkadaşıyla eşlenmesi ve o kaptanın iniş ve çıkışlarda ona eşlik etmesi önerisi üzerinde uzlaşmışlardır.

Tablo 3.2. 14.02.2017 tarihli toplantı karar dosyası

Gereksinim	Öneri	Karar
Emre'nin etkinlik/oyun/rutinlere daha uzun sürelerle katılması	Emre'nin materyal kutusu	• Etkinlik başlamadan önce çocuklardan materyallerini almaları istenirken Emre'nin de kendi kutusundan ilgili materyali alması destekle sağlanır. Başta fiziksel olarak sunulan desteğin zamanla işaret yoluyla sunulması sağlanır. Kutunun yerinin sabit olması ve yönerge tekrarının yapılmaması önemlidir.
	Emre'nin sevdiği bir nesneyi etkinlik boyunca elinde tutması	• Emre'nin elleriyle yapması gereken bir etkinlik değilse, Emre'nin 7-10 dk boyunca yerinde oturması beklenir. Bu süre sonunda 2-3 dk elinde sevdiği bir nesneyi tutmasına izin verilir. Bu nesneler arada değiştirilebilir. • Emre kalkmak istediğinde fiziksel olarak engellenir, sözel uyarı yapılmaz. • Etkinlik ya da belirlenen süre bittikten sonra kalkmasına izin verilerek serbest vakit geçirmesine izin verilir.
	Oyuncakları toplama	• Oyuncakları toplama zamanı geldiğinde Emre kutusundaki materyalleri toplayacaktır. Bunun için "Oyuncaklarını topla" yönergesi verilir. Fiziksel ya da işaret ipucu kullanılır. Devam etmesi için sözel uyarılar yapılmaz.
	Kahvaltı için sıraya girme	• Kaptana sıraya girmesi için yönerge verildiğinde kaptan Emre'nin elinden tutarak onu arkasında sıraya sokar. Ona kahvaltıya giderken ve kahvaltıdan dönerken elinden tutarak eşlik eder.
Emre'nin serbest zaman ve etkinlikler arası geçiş zamanlarında kendisi için sınırları belirlenmiş alandaki materyallerle vakit geçirmesi	Oyuncak tekmeleme ya da yere dökme davranışlarına karşı tepki	• Tekmelediği ya da yere döktüğü oyuncak/oyuncakları toplaması sağlanır. Gerekteğinde fiziksel yardım sunulur. • Emre döktüğü oyuncakları toplamayı bitirdikten sonra kutuyu yerine koymalıdır. • "Tamam", "Peki" gibi ifadelerle görevini tamamladığını anlatılır. "Aferin" vb. pekiştiren ifadelere yer verilmez.
	Serbest zaman kutusu (oyuncak kutusu)	• Materyaller haftada bir çeşitlendirilir. Materyal seçimi Emre'nin sınıfta ilgilendiği materyaller gözlenerek gerçekleştirilir. • Emre dolaplardan, öğretmenin ya da arkadaşlarının oyuncaklarından/materyallerinden almak istediğinde durdurulur ve bu kutuya yönlendirilerek oradan istediği materyali alması sağlanır. Fiziksel yardım sunulur. Tam fiziksel ipucuna gerek kalmadığında hafifçe omuzdan desteklenebilir ya da yeterli oluyorsa devam etmesi için oyuncaklar işaret edilir.
	İp vb. materyallerle meşguliyetin engellenmesi	• Sınıfta ip vb. materyaller Emre'nin ulaşamayacağı yerlere kaldırılır. • Emre'nin başka sınıflardan ip materyaller alması durumunda ip elinden alınır ve serbest zaman kutusuna yönlendirilir.

3.2.2.2. Dördüncü özel eğitim danışmanlığı ve yansıtma toplantısı

Uygulamanın ikinci haftasında yapılacak olan ikinci özel eğitim danışmanlığı ve yansıtma toplantısının öncesinde Geçerlik Komitesi ile gerçekleştirilen toplantıda uygulama sürecinin devamıyla ilgili önemli bir karar alınmıştır. Emre'nin annesinin Nisan ayında bir süre şehir dışında olacaklarını söylemesi nedeniyle, toplantıda uygulamaları yoğunlaştırmanın avantaj sağlayacağı; böylece tezin raporlaması için yeterli verilerin sağlanmış olabileceği konuşulmuştur. Bu yüzden komite üyeleri araştırmacının gözlem ve toplantı günlerinin haftada üçe çıkarılmasını önermişlerdir (Araştırmacı Günlüğü, s. 89; Geçerlik Komitesi Toplantı Tutanağı, 16.02.2017). Geçerlik komitesiyle yapılan toplantıda oyuncak kutusu uygulamasıyla ilgili olarak, Emre'nin oyuncak kutusu haricinde herhangi bir nesneyle meşgul olabiliyor olmasının onun kutunun amacını anlamasını ve davranışı edinmesini güçleştirilebileceği konuşulmuştur. Ayrıca kaptan uygulamasının akran öğretimi niteliği de taşıması için kaptanın Emre ile göz kontağı kurarak "Emre sıraya giriyoruz" gibi bir yönerge ve ipucu sunarak sıraya geçirebileceği görüşülmüştür (Araştırmacı Günlüğü, s. 92). Komite üyeleri ayrıca uyarılama bölümünde ayrıntılı yazılan açıklamaların karar dosyasına daha kısa ve net ifadelerle gömülmesinin uygun olacağını belirtmiştir (Geçerlik Komitesi Toplantı Tutanağı, 16.02.2017).

Araştırmacı uygulamanın ikinci haftasında ilk haftasında olduğu gibi günlük planların uyarlanması süreciyle ilgili bir aksama yaşamıştır. Bununla ilgili olarak, araştırmacı şu ifadeleri kaydetmiştir: *"Bu arada öğretmenin bugün bana önümüzdeki salı gününün planı göndermesi gerekiyordu ama hala gelmedi, sanırım da gelmeyecek. Bu yüzden plana benim orada okuyup hakim olmam ve sağlıklı sonuçlar almamız çok zor oluyor."* (Araştırmacı Günlüğü, s. 91).

17.02.2017 tarihinde yapılan gözlem sürecinde sınıf dışında kahvaltı edilen zaman diliminde öğretmele gerçekleştirilen bir sohbet sırasında araştırmacı, uygulamayı yoğunlaştırma kararından söz etmiştir. Ayrıca aynı sohbet içinde öğretmen uygulamaya ilişkin olumlu görüşlerini dile getirmiştir. Bu sohbetle ilgili olarak araştırmacı, günlüğüne şu ifadeleri kaydetmiştir:

"Öğretmen 3 gün gideceğimi öğrenince, 3 gün gözlem yapmayla ilgili bir sorun olmayacağını; ancak 3 gün de toplantı yapmanın, bazen farklı görüşmelerin vs yapılması nedeniyle zor olabileceğini söyledi. Ben de biz 3 gün de toplantı yapacağız diye düşünüyoruz; ama okulda başka işler olduğunda arada toplantılardan birinin yapılmayabileceğini söyledim. Öğretmen buna olumlu baktı ve kabul etti.....Öğretmen planladığımız her şeyi

tıkır tıkır uygulayabildiğimizi ve çok çabuk sonuç verdiğini söyledi. Öğretmen rehber öğretmen dün sınıfa girdiğinde Emre'nin öğretmenin yiyecek pekiştireci kullandığı çizgi çalışmalarında nasıl canla başla çalıştığını görünce hayret ettiğini ve öğretmenlerle yaptıkları toplantıda bu uygulamaların çok iyi gittiğini tüm öğretmenlere söylediğini anlattı (Araştırmacı Günlüğü, s. 92)".

Uygulama sürecinde dördüncü özel eğitim ve yansıtma toplantısı 17.02.2017 tarihinde, gözlem süresinin sonunda gerçekleştirilmiştir. İlk hafta toplantılar konusunda yaşanan zaman sınırlılığı ikinci haftada yaşanmamıştır (Araştırmacı Günlüğü, s. 92). Toplantıda, geçerlik komitesi üyelerinin önerdiği gibi, karar dosyasında daha net ve özet bilgilerin yer almasının uygun olacağı görüşülmüş ve toplantıya ilişkin karar dosyasının bu bağlamda farklılaştırılması kararlaştırılmıştır. Buna göre, yeni düzenlenen karar dosyasında gereksinimin belirlenmesi, çözüm önerilerinin geliştirilmesi, çözüm önerilerinin uygulanması ve değerlendirme başlıklarının yer almasına karar verilmiştir. İlgili karar dosyası Tablo 3.3'te yer almaktadır. Tablo 3.3, ilgili karar dosyasından değerlendirme bölümü çıkarılarak hazırlanmıştır. Özlem öğretmene sunulan haliyle 17.02.2017 tarihli karar dosyası EK-24'te bulunmaktadır. Yeni karar dosyasındaki değerlendirme kısmında öğretmenin her gün uygulama basamaklarını ne düzeyde uyguladığına dair kendini değerlendirmesi planlanmıştır.

Dördüncü özel eğitim ve yansıtma toplantısında görüşülen önemli konular ve bunlara ilişkin sonuç ya da kararlar izleyen satırlardaki gibi özetlenebilir. Öğretmenin bir önceki gün yiyecek pekiştireci kullanarak Emre'de büyük motivasyon yarattığını söylemesi üzerine araştırmacı, TİK üyelerinin yiyecek pekiştireci kullanılmasına gerek olmadığına ilişkin görüşünü paylaşmayı erteleme kararı almıştır. TİK üyelerinin önerisi üzerine, danışman Emre'nin oyuncak kutusundakinden başka materyalle meşgul olmaması gerektiğini düşündüğünü paylaşmış ve öğretmenle bu konuda uzlaşmıştır. Öğretmen ve danışman yapılan uygulamaların aralıklarla Emre'nin annesine özetlenmesi gerektiği konusunda fikir birliğine varmıştır. Toplantıda, etkinliğe ara verme, davranış problemini görmezden gelme, ipucu ve pekiştireç kullanımına ilişkin başarılı uygulamalara dair örnekler görüntü kayıtlarından izlenmiştir. Ayrıca 21.02.2017 tarihine ilişkin günlük planda yapılan uyarılama EK-25'te bulunmaktadır.

Tablo 3.3. 17.02.2017 tarihli toplantı karar dosyası

Gereksininin belirlenmesi	Çözüm önerilerinin geliştirilmesi	Çözüm önerilerinin uygulanması	
		Kim	Ne yapacak
Etkinlik/oyun/ rutinlere daha uzun sürelerle katılma	Materyal kutusu	Öğretmenler	• Doğru materyalleri alması için ipucu sun • Sözel pekiştirme yap!
	Günlük plandaki etkinliğe katılma	Öğretmenler	• Emre'nin eline bir nesne ver! • Max. 10. dk yerinde oturt! • 2-3 dk.lık molalar ver! • Plandaki uyarlamaları takip et! • İpucu sun! • Pekiştir!
	Oyuncakları toplama	Öğretmenler	• "Oyuncaklarını topla" yönergesini ver! • Fiziksel ya da işaret ipucu sun! • Sözel pekiştirme yap!
	Sıraya girme	Kaptan	• Sıraya girmeden Emre'yle göz kontağı kur! • "Emre, sıraya giriyoruz" yönergesini sun! • Emre'ye fiziksel ipucuyla sırada eşlik et!
	Oyuncakları dökme ya da tekmeleme	Öğretmenler	• Dökülen oyuncakları toplamasını sağla! • Fiziksel ya da işaret ipucu sun! • "Tamam" gibi bir ifade ile görevi bitir!
	Serbest zamanlarda sınırlandırılmış materyallerle meşgul olma	Öğretmenler	• Yalnızca buradan materyal almasına izin ver! • Yere attığı materyalleri kutuya geri koymasını sağla! • Oyun ya da mola zamanı dışında kutuyu kapalı tut!
	Çevresel düzenleme	Öğretmenler	• Dolapları kilitli, kapıyı sürekli kapalı tut! • Önemli evrak, ip vb. materyalleri ulaşılabilir yerlerden uzaklaştır!

3.2.3. Üçüncü hafta (20.02.2017 - 26.02.2017) uygulamalarına ilişkin bulgular

Uygulamanın üçüncü haftasında gerçekleştirilmesi gereken ilk toplantı tarihi olan 21.02.2017 tarihinde, Emre okula gitmediği için gözlem ve toplantı yapılmamıştır. Özel eğitim danışmanlığı ve yansıtma toplantılarının birbirinden ayrılması kararının ardından yapılan ilk özel eğitim danışmanlığı ise 24.02.2017 tarihinde gerçekleştirilmiştir. İzleyen kısımda, uygulamanın üçüncü haftası içinde gerçekleşen gelişmeler aktarılacaktır.

3.2.3.1. 21.02.2017 tarihinde elde edilen bulgular

21.02.2017 tarihinde gözlem ve toplantı yapılamadığı için, araştırmacı uyarlaması öğretmenle hazırlanamayacak olan 24.02.2017 tarihli günlük planı öğretmenden e-posta yoluyla almış ve uyarlamasını (EK-26) hazırlamıştır (Araştırmacı Günlüğü, s. 94). Ayrıca araştırmacı Emre'nin neden okula gitmediğini öğrenmek için Emre'nin annesi Feride hanımı aramıştır. Bunun yanı sıra, Emre'nin annesiyle evdeki durum ve okuldaki uygulamalarla ilgili olarak sohbet etmiştir. Feride hanım ile gerçekleştirilen sohbet sırasında araştırmacı Emre ve ailesinin Nisan ayının ikinci yarısında şehir dışına

çıkacaklarını ve 10-15 gün İstanbul'da bulunmayacaklarını öğrenmiştir. Bu sohbeti araştırmacı günlüğünde şöyle anlatmıştır:

“Feride hanım Emre'nin gece yine uyku problemi yaşadığını ve sabah kalkmak istemediğini söyledi. Feride hanıma biraz uygulamalarımızın nasıl gittiğinden bahsettim. İyi gidiyor olmasından o da çok memnun oldu. Emre'nin sınır tanımazlığıyla ilgili kendisinin de evde çok zorlandığından; evdeki kapıların kilitleri olsa kilitli tutmak istediğinden bahsetti. Sınıfta yaptığı gibi evde de her yeri ve her şeyi çok dağıtıyormuş. Bu aralar vokal stereotiplerinin arttığını söyledi Feride hanım. Ayrıca ben yaptıklarımızı anlatınca Emre'nin isteklerini ses çıkararak ifade etmesi için de uygulamalarımızın olup olmayacağını sordu. Geçen seneki öğretmenin bu konuda çok iyi uygulama yaptığını söyledi. Ben de özellikle etkinliklere uzun süre katılım, sınırları dahilinde hareket etme gibi sonraki senelerde de sınıf içinde onun için kritik önemi olacak öncelikli meseleler çözülmeye başladıkça yeni hedeflerin ekleneceğini söyledim (Araştırmacı Günlüğü, s. 94-95).”

3.2.3.2. Birinci özel eğitim danışmanlığı toplantısı

Uygulamanın üçüncü haftası içinde geçerlik komitesi ile toplantı 23.02.2017 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Komite üyeleri, araştırmacının uygulamanın yoğunlaştırılması kararının ardından planladığı yeni düzenlemeyi uygun bulmuşlardır. Buna göre haftada bir gün yapılacak özel eğitim danışmanlığı toplantılarında önceden kararlaştırılmış uygulamalar, bu kararların uygulanması ve sonuçları ile ilgili değerlendirmelerin yapılması ve yeni gereksinimler için önerilerin geliştirilmesi planlanmıştır. Diğer iki gözlem gününde ise uygulamaların değerlendirileceği yansıtma toplantılarının yapılması kararlaştırılmıştır. Her toplantıdan sonra yeni bir karar dosyası hazırlamak öğretmen için kafa karıştırıcı olabileceği ve alınan kararların uygulanması için zamana gereksinim duyulduğu için yansıtma toplantılarının daha çok video görüntülerin izlenmesi ve geri bildirimlerin sunulması yoluyla gerçekleştirileceği belirlenmiştir (Geçerlik Komitesi Toplantı Tutanağı, 23.02.2017).

24.02.2017 tarihinde gerçekleştirilen gözlemde araştırmacı Emre'nin etkinliklere katılma süresinde ciddi bir süre artışı olduğunu fark etmiştir. Ayrıca serbest zamanda oyuncak kutusu ile ilgili alınan kararların kısmen uygulandığını ve Emre'nin bazı durumlarda öğretmenlerin gözünden kaçan biçimde başka yerlerden oyuncaklar alabildiğini, bununla birlikte serbest zaman dışında Emre'ye mola verildiğinde oyuncak kutusunu daha iyi kullandığını günlüğüne kaydetmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 95). Ayrıca araştırmacı söz konusu gözlem gününde dışarıdan bir gözlemcinin Emre'yle ilgili olumlu gelişmeleri fark ettiğini kaydetmiştir: “Bugün kahvaltı yaparken diğer

sınıfların öğretmenlerinden biri ‘Bugün ilk kez içeri gir dediğimde Emre içeri girdi’ dedi...kararlı uygulamalar karşısında Emre bildiklerini de sergilemeye başlıyor” (Araştırmacı Günlüğü, s. 96).

24.02.2017 tarihinde gerçekleştirilen özel eğitim danışmanlığı toplantısında öğretmen bir sonraki haftanın ilk gözlem gününe ilişkin planı hazırlayamadığını söylemiş ve bu nedenle o günün uyarlamasını araştırmacının yapıp öğretmene göndermesi kararlaştırılmıştır. Bununla birlikte araştırmacı bu durumun sağlıklı olmadığını ve uyarlamaların birlikte tartışarak hazırlanması gerektiğini söylemiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 96). Toplantıda, araştırmacı hazırlamış olduğu otizm spektrum bozukluğuna ilişkin bilgilerin yer aldığı broşürü (EK-27) öğretmenle paylaşmış, broşürü toplantı dışında uygulama öğrencileriyle de paylaşmıştır. Toplantıda görüşülen önemli konular ve bunlara ilişkin alınan kararlar izleyen satırlarda anlatılmaktadır. Öncelikle, yeni toplantı düzeniyle ilgili olarak özel eğitim danışmanlığı toplantılarının cuma günleri gerçekleştirilmesinin biten haftanın değerlendirmesini yapmak ve yeni haftayı planlamak için uygun olduğu, yansıtma toplantılarının ise pazartesi ve salı günü gözlemlerinin ardından gerçekleştirilmesinin uygun olduğuna karar verilmiştir. Karar dosyasının değerlendirme başlığında uygulaması yapılabilen basamakların gözlenmesiyle, bu uygulamaların devam ettirilse de karar dosyasından çıkarılarak yeni uygulamaların dosyaya yerleştirilebileceği konusunda uzlaşmaya varılmıştır. Öğretmenin hafta içinde kaptan olan çocukların Emre’yi sıraya çekştirerek sokmaya çalıştığını dile getirerek uygulamada zorlandıklarını söylemesi üzerine, öğretmen ve danışman durumu takipte kalarak gerekirse model olunabileceğine karar vermişlerdir. Öğretmenin danışmana Emre için etkinliklerde ara verme süresinin etkinliğe göre değişebildiğini söylemesi üzerine öğretmen ve danışman önceden bu konuda karar verilmiş olduğu gibi en fazla on dakikada bir ara vermek yerine etkinliğin el verdiği sıklıklarda ama öğretmen kontrolünde iki-üç dakikalık aralar verilmesinin uygun olacağına karar vermişlerdir. Ayrıca yeni bir karar olarak Emre’nin tuvaletinin geldiğini öğretmenle paylaşması için yanında taşıyacağı resimli bir kart taşımalarının iyi olacağı konuşulmuştur. Görüntü kayıtlarının izlenmesiyle sunduğu geri bildirimler kapsamında, danışman öğretmenin Emre için tanıdığı tepki sürelerinin çok uzun olmasının bağımsız davranışların kazanılmasına engel olabileceğini söyleyerek bu sürenin birkaç saniye ile sınırlı olmasını önermiştir. Toplantıda konuşulanlar çerçevesinde hazırlanan Toplantı

Karar Dosyası Tablo 3.4'te, öğretmene verildiği ve sınıf dolabına yapıştırılmış halinin fotoğrafı ise Görsel 3.9'da görülmektedir.

ÖZEL EĞİTİM DANIŞMANLIĞI TOPLANTISI KARARLARI

Öğrenci: [REDACTED]

Tarihi: 24.02.2017 – 03.03.2017

+ Yapıldı **- Yapılmadı** **x: Kararı yapıldı**

Öğretmen: [REDACTED]

Danışman: A. Bıyık Yurtçu

Gereksinimin belirlenmesi	Çözüm önerilerinin	Çözüm önerilerinin uygulanması		Değerlendirme				
		Kim?	Ne yapacak?	P	S	C	P	C
Etkinlik/oyun /rutinlere daha uzun sürelerle katılma	Materiyal kutusu	Öğretmen /stajyerler	- Etkinlik zamanında kutudan materyalleri almak için ipucu sun! - Sözel pekiştirme yap!					
	Günlük plandaki etkinliğe katılma	Öğretmen /stajyerler	- Emir'in eline bir nesne ver! (Emir'in aktif katılımı gerekmiyorsa) - Etkinlik için uygun sürelerde Emir'in oturmasını ve 2-3 dakikalık mola verilmesini sağla! - Plandaki uyarlamaları takip et! - İpucu sun! - Pekiştir!					
	Oyuncakları toplama	Öğretmen /stajyerler	- Toplanma zamanında Emir'e "oyuncaklarını topla" yönergesini ver! - Fiziksel ya da işaret ipucu sun! - Sözel pekiştirme yap!					
	Sıraya girme	Kaptan	- Sıraya girmeden Emir'le göz kontağı kur! "Emir, sıraya giriyorsun" yönergesini sun! - Emir'e gerekli olduğu düzeyde fiziksel ipucuyla sırada eşlik et!					
Serbest zamanlarda sınırlanmış materyallerle meşgul olma	Oyuncakları dökmeye ya da tekmeleme – öğretmen tepkisi	Öğretmen /stajyerler	- Dökülen oyuncakları toplamasını sağla! - Gerekli olduğu kadar fiziksel ya da işaret ipucu sun! "Tamam", "peki" gibi bir ifade ile görevin bittiğini duyur!					
	Serbest zaman kutusu	Öğretmen /stajyerler	- Yalnızca buradan materyal almasına izin ver! - Yere attığı materyalleri kutuya geri koymasını sağla! - Oyun ya da mola zamanı dışında kutuyu kapalı tut!					
	Çevresel düzenleme	Öğretmen /stajyerler	- Dolapları kilitli, kapıyı sürekli kapalı tut! - Önemli evrak, ip vb. materyalleri ulaşılabilir yerlerden uzaklaştır!					
İletişim becerilerinin desteklenmesi	Tuvalet kartının kullanılması	Öğretmen /stajyerler	- Emir tuvalete gitmesi gerektiğini belli ettiğinde ya da zamanı geldiğinde cebindeki kartı çıkarmasını ve sana vermesini sağla! - Kartı alıp Emir'e "Ne istiyorsun? "Çi" de!" - Emir'i tuvalete götür!					

Görsel 3.9. Sınıf dolabına asılmış 24.02.2017 tarihli karar dosyası

3.2.4. Dördüncü hafta (27.02.2017 - 05.03.2017) uygulamalarına ilişkin bulgular

Uygulamanın üçüncü haftasından itibaren hafta içinde gerçekleştiren toplantılar özel eğitim danışmanlığı toplantısı ve yansıtma toplantısı başlıkları altında ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Toplantılara ve hafta boyunca gerçekleşen gelişmelere ilişkin bulgular izleyen başlıklar altında açıklanmaktadır.

3.2.4.1. Birinci yansıtma toplantısı

Toplantı düzenine ilişkin alınan yeni kararlar gereği haftanın ilk gözlem günü olan 27.02.2017 tarihinde yansıtma toplantısı gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı gözlem süresince Emre'nin kendi oyuncak kutusunu kullandığı ve dışarıdan nesne almaya yeltenmediğini fark etmiştir. Daha önceki toplantıda konuşulduğu gibi Özlem öğretmen Emre'nin cebine tuvalet kartını koymuş ancak Emre rahatsız olup cebinden çıkarmaya

çalıştığı için kartı kaldırmıştır. Bu sırada araştırmacı tuvalet kartının oyuncak kutusuna yapıştırılabileceğini düşündüğünü ve bir öneri olarak not aldığını kaydetmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 97). Araştırmacı gözlemini yaparken yansıtma toplantısında öğretmene özellikle geri bildirim sunması gereken anları not almış ve toplantı sırasında görüntü kayıtlarından bu anlar izlenerek geri bildirimler sunulmuştur.

Tablo 3.4. 24.02.2017 tarihli toplantı karar dosyası

Gereksinimin belirlenmesi	Çözüm önerilerinin geliştirilmesi	Çözüm önerilerinin uygulanması	
		Kim	Ne yapacak
Etkinlik/oyun/rutinlere daha uzun sürelerle katılma	Materyal kutusu	Öğretmenler	- Doğru materyalleri alması için ipucu sun - Sözel pekiştirme yap! - Emre'nin eline bir nesne ver!
	Günlük plandaki etkinliğe katılma	Öğretmenler	- Etkinlik için uygun sürelerde oturmasını ve 2-3 dk.lık mola verilmesini sağla! - Plandaki uyarlamaları takip et! - İpucu sun! - Pekiştir!
	Oyuncakları toplama	Öğretmenler	- Toplanma zamanında Emre'ye "oyuncaklarını topla" yönergesini ver! - Fiziksel ya da işaret ipucu sun! - Sözel pekiştirme yap!
	Sıraya girme	Kaptan	- Sıraya girmeden Emre'yle göz kontağı kur! "Emre, sıraya giriyoruz" yönergesini sun! - Emre'ye fiziksel ipucuyla sırada eşlik et!
	Oyuncakları dökme ya da tekmeleme	Öğretmenler	- Dökülen oyuncakları toplamasını sağla! - Fiziksel ya da işaret ipucu sun! "Tamam", "peki" gibi bir ifade ile görevin bitişini duyur!
	Serbest zamanlarda sınırlandırılmış materyallerle meşgul olma	Öğretmenler	- Yalnızca buradan materyal almasına izin ver! - Yere attığı materyalleri kutuya geri koymasını sağla!
İletişim becerilerinin desteklenmesi	Çevresel düzenleme	Öğretmenler	- Oyun ya da mola zamanı dışında kutuyu kapalı tut! - Dolapları kilitli, kapıyı sürekli kapalı tut! - Önemli evrak, ip vb. materyalleri ulaşılabilir yerlerden uzaklaştır!
	Tuvalet kartının kullanılması	Öğretmenler	- Emre tuvalete gitmesi gerektiğini belli ettiğinde ya da zamanı geldiğinde cebindeki kartı çıkarmasını ve sana vermesini sağla! - Kartı alıp Emre'ye "Ne istiyorsun? "Çiş" de! - Emre'yi tuvalete götür!

Toplantıda görüşülen önemli konular ve bunlara ilişkin alınan kararlar izleyen satırlarda anlatılmaktadır. Öncelikle, danışman ve öğretmen Emre'nin çevresel düzenlemeler sayesinde artık dolapları açmaya yeltenmediğini ve ilerleyen dönemde dolapların kilitlerinin açılmasının düşünülebileceğini konuşmuşlardır. Öğretmen Emre'nin başlangıca göre çok daha fazla göz kontağı kurduğunu dile getirmiş, danışman da bu görüşe katıldığını dile getirmiştir. Danışman, öğretmenin

uygulamalarını görüntü kayıtlarından izletirken Emre'nin renkleri hala ayırt edemediğini söylemesinin ardından renk kavramını öğretmeye çalışırken çalışmayı nasıl aşamalandırması gerektiğini anlatmıştır. Toplantıda danışman MEB tarafından okul öncesi kaynaştırma ortamları için hazırlanan etkinlik kitabını öğretmene sunmuş, öğretmen ise Cuma günleri daha rahat bir gün olduğu için oradan etkinlik seçilebileceğini söylemiştir. Görüntü kayıtları izlenirken danışman; öğretmenin etkinliğe verilen araların sürelerini iyi belirlemesi, serbest zamanda Emre'yle oyun oynaması, Emre'yi oyuncak kutusuna yönlendirmesi ve oyun içinde Emre'ye destek olacak akranı ve oyuna katılım süresini iyi belirlemesini başarılı uygulamalar olarak sunmuştur. Bununla birlikte, uygulama öğrencisinin Emre'nin davranış problemlerini sarılarak, öperek vb. pekiştirmesi görüntü kayıtlarından izletilerek uygulama öğrencilerinin bu konuda uyarılması ve yönlendirilmesi gerekliliği konuşulmuştur. Danışman, benzer biçimde öğretmenin de önceden alınmış kararlarla uyumlu olmayan uygulamalarını göstererek geri bildirim sunmuştur. Bu amaçla etkinlik başında Emre'nin eline ilgilenebileceği bir materyalin verilmemesi ve etkinlik süresinin çok uzun tutulması üzerinde durulmuştur. Ayrıca danışman öğretmenin karar dosyasında değerlendirme bölümünü doldurmadığını görmüş ve bunu öğretmenle paylaşmıştır. Toplantı sonunda ise 28.02.2017 tarihli günlük plana ait uyarılama (EK-28) öğretmenle birlikte hazırlanmıştır.

3.2.4.1. İkinci yansıtma toplantısı

Uygulamanın dördüncü haftasının ikinci yansıtma toplantısı ikinci gözlem günü olan 28.02.2017 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Söz konusu gözlem gününde, araştırmacı kendisini şaşırtan durumlarla karşılaşmıştır. Emre'nin oldukça kontrolsüz hareket ettiğini ve vokal stereotipilerinin yoğun olduğunu araştırmacı günlüğüne yansıtmıştır (Araştırmacı Günlüğü, s. 99). Ayrıca onu desteklemeye çalışan bazı arkadaşlarına vurduğu, bazı arkadaşlarına ise görünür bir neden olmadan vurduğu görülmüş; araştırmacı bu durumun akran desteğinin zamanlaması konusunda kendisini endişelendirdiğini ve öğretmenle bu durumu değerlendirmek üzere not aldığını kaydetmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 99). Uyarlamaların planlanmasına ilişkin tekrarlayan aksaklıklar bu uygulama haftasına da yansımıştır. Özlem öğretmen 03.03.2017 tarihli günlük planı hazırlayamadığını belirtmiş ve araştırmacı bu planı kendisinin uyarlayabileceğini, ancak bu aksamaların uygun olmadığı yönünde geri bildirim sunmuştur:

“Öğretmen bugün bilgisayar bozuk olduğu için cuma günün planını hazırlayamamıştı. Bu yüzden ne yapalım diye düşünürken acaba siz birkaç kısa uyarılama yazamaz mısınız deyince bu benim için ekstra çok iş olur dedi. Ben de amacımın uyarlamaları onunla birlikte yapmak olduğunu söyledim ve o zaman cuma günü planını ben uyarlayayım, sonrakilerde beraber yapalım dedim (Araştırmacı Günlüğü, s. 100)”.

Toplantıda görüşülen önemli konular ve bunlara ilişkin alınan kararlar izleyen satırlarda anlatılmaktadır. Emre'nin bu gözlem gününde oyuncak kutusunu çok az kullanması nedeniyle oyuncak kutusunun yerinin değiştirilmesi, üzerine Emre'nin fotoğrafının yapıştırılması, kutunun içine daha fazla ve çeşitli kağıt koyulması ve kutunun içindeki materyallerin zenginleştirilmesi önerileri sunulmuştur. Emre'nin yeni gözlemlenmeye başlayan arkadaşlarına vurma davranışına karşılık, öğretmen hafta boyunca durumu gözlemeyi ve devam ederse çözüm yolu aramayı önermiştir. Bununla birlikte bu sorunu önlemek amacıyla danışman, akranın destek verdiği sürenin mümkün olduğu kadar kısa tutulmasını önermiştir. Son olarak günün kaptanının Emre'ye fiziksel olarak fazla müdahale ederek destek olması ve Emre'nin sırada beklerken davranış problemi sergilemesi sorunlarına yönelik olarak danışman, kaptanın herkes sıraya girdikten sonra Emre'ye destek sunması ve öğretmenin kaptanın sunacağı destek için çocuklara model olmasını önermiştir.

Araştırmacı toplantı sonrasında Feride hanıma mesaj atarak vurma davranışının evde de gerçekleşip gerçekleşmediğini sormuştur. Araştırmacı, söz konusu görüşmeyi şu ifadelerle anlatmıştır:

“Feride hanım bunun evde de olduğunu, sinirlendiğinde vurmaya başladığını söyledi. Ardından da ne yapmaları gerektiğini sordu. Ben şimdilik bu davranışın amacının bir işten kaçma ya da bir şey elde etme olduğunu tahmin ettiğimi söyledim. Bir süre nasıl tepki verdiğimizizi takip edelim ve bu sayede herhangi bir işten kurtulmamasına ya da bir şey elde etmemesine dikkat edelim dedim. Aynı zamanda vurduğunda sert ve net bir şekilde "hayır" deyip yaptığımız şeye devam edelim dedim. Haberleşeceğimizi söyledim. Feride hanım ile yazışınca biraz olsun rahatladım, çünkü bunun bizim uygulamalarımızdan kaynaklandığından çok korkmuştum. Ama evde okuldakinden daha önce başlamış bu davranış problem (Araştırmacı Günlüğü, s. 99-100)”.

Dördüncü uygulama haftasında 03.03.2017 tarihinde gerçekleştirilmesi planlanan birinci özel eğitim danışmanlığı toplantısı Emre'nin 02-03.03.2017 tarihlerinde hasta olması nedeniyle okula gitmemesinden dolayı gerçekleştirilememiştir. Bu nedenle özel eğitim danışmanlığı toplantısı 06.03.2017 tarihine ertelenmiştir. Ayrıca Emre sınıfta bulunmadığı için 03.03.2017 tarihine ait günlük planın uyarılama bölümü

hazırlanmamıştır. 03.03.2017 tarihinde bir sonraki haftanın ilk gözlem gününe ait günlük plan öğretmenle birlikte incelenemediği için araştırmacı, öğretmenin kendisine ulaştırdığı günlük planın uyarlama bölümünü (EK-29) hazırlamış ve e-posta yoluyla öğretmene ulaştırmıştır (Araştırmacı Günlüğü, s. 101).

3.2.5. Beşinci hafta (06.03.2017 - 12.03.2017) uygulamalarına ilişkin bulgular

Uygulamanın beşinci haftasında, bir önceki hafta gerçekleştirilemediği için ertelenen özel eğitim danışmanlığı toplantısı 06.03.2017 tarihinde gerçekleştirilmiş, 07.03.2017 ve 10.03.2017 tarihlerinde ise yansıtma toplantıları yapılmıştır.

3.2.5.1. Birinci özel eğitim danışmanlığı toplantısı

Uygulamanın dördüncü haftasında cuma günü gerçekleşmesi gereken özel eğitim danışmanlığı toplantısı ertelenerek 06.03.2017 tarihinde pazartesi günü gerçekleştirilmiştir. Söz konusu gözlem gününde araştırmacı Emre'nin bir önceki haftada gözlemlenmeye başlayan kontrolsüz davranışlarının devam ettiğini görmüştür. Ayrıca konuyla ilgili görüşünü şöyle belirtmiştir: *“Emre’yle işler bugün çok yolunda gitmedi. Sanırım geçen hafta 2 gün hasta olması ve okula gelmemesinin bunda payı büyük oldu. Çünkü uzun zamandır gözlemlemediğimiz kontrolsüzlüğü bugün çok yoğundu”* (Araştırmacı Günlüğü, s. 102). Bununla birlikte araştırmacı serbest zaman haricinde Emre'nin kurallara çok iyi düzeyde uyduğu, yerinde oturduğu ve önündeki materyallerle ilgilendiğini not almıştır.

Özel eğitim danışmanlığı toplantı karar dosyası Tablo 3.5’te yer almaktadır. Toplantıda yeni bir karar olarak, Emre'nin serbest zamanda sık ve uzun süreli olarak gerçekleşen stereotipik davranışlarını önlemek ve anlamlı etkinlikler içinde yer almasını sağlamak için şekil kutusu ve yapboz oyunlarının başlatılabileceğine karar verilmiştir. Bu kararla ilgili olarak araştırmacı, aldığı inisiyatifi ve gerekçesini şu ifadelerle açıklamıştır:

“Aslında hocalarım taklit, eşleme vb temel becerilerin çalışılabileceğini söylemişti. Ama burada biraz inisiyatif almak durumunda kaldım. Çünkü sonrada düşündüğümde sınıfın o kaotik ortamının bu becerilerin çalışılmasına engel olabileceği ve bu becerilerde hep öğretmene bağımlı olunacağı fikri beni oyunlara yaklaştırdı. Ben söylemeden öğretmen de bazı oyunların dahil edilebileceğini söyledi (Araştırmacı Günlüğü, s. 102)”.

Uygulama kararlarına ilişkin bir değişiklik de tuvalet kartı kullanımıyla ilgili olmuştur. Tuvalet kartının kullanımı için nadiren fırsat olduğu ve Emre'nin kartı sık sık yere atması nedeniyle uygulama sonlandırılmış ve bunun yerine Emre'nin her

tuvalete gidişinde öğretmenin “çiş” diyerek model olabileceğine karar verilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 102; Özel eğitim danışmanlığı toplantısı tutanağı, 06.03.2017). Toplantıda, öğretmenin bir önceki haftanın karar dosyasının değerlendirme bölümünde yaptığı işaretlemeler incelenmiştir. Öğretmenin yanlış yaptığı ya da anlayamadığı işaretlemelerin danışman ve öğretmen arasında netleşmesi sağlanmıştır. Bunun ardından, materyal kutusu uygulamasının yerleşmiş olduğu konuşularak bu uygulamanın karar dosyasından çıkarılabileceğine karar verilmiştir. Diğer çocuklar etkinlik kitaplarıyla çalışırken Emre için düzeyine uygun kolaylaştırılmış çalışma sayfalarının hazırlanması (tek büyük şekillik boyama, eşleme sayfaları vb.), boyama için verilen şekillerin küçük ve kalın sınırlı olması, net bir yönerge verilmesi, ipucu sunulması ve pekiştirme yapılması konusunda öneriler sunmuştur. Sınıfta 23 Nisan gösterileri için gerçekleştirilen dans çalışması sırasında Emre’nin dans figürlerinin benzerlerini yapması için taklit çalışması gerçekleştirebileceğine karar verilmiştir.

Toplantı sonrasında araştırmacı, Feride hanımla yaptığı telefon görüşmesinde Emre ve ailesinin 19 Nisan’da bir düğün için şehir dışına çıkacaklarını, bu nedenle Emre’nin 23 Nisan gösterilerine katılamayacağını öğrenmiştir. Bu durumda sınıfta gerçekleşen dans çalışmalarına Emre’nin dahil edilmeyeceği anlaşılmıştır (Araştırmacı Günlüğü, s. 102).

3.2.5.2. Üçüncü yansıtma toplantısı

Uygulamanın beşinci haftasında ikinci toplantı 07.03.2017 tarihinde yansıtma toplantısı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı toplantı öncesindeki gözlem süresince bir önceki gözlem gününün tersine Emre’nin uygulamalarla uyumlu davranışlar sergilediği, öğretmenin ise sınıfta herhangi bir uygulama öğrencisi bulunmamasına karşın uygulamaları eksiksiz uyguladığına ilişkin gözlemlerini şu ifadelerle kaydetmiştir:

“Bugün çok çok mutlu ayrıldım okuldan ☺ Dün Emre’nin eskisi gibi kontrolsüz hareket ettiğini gördüğümde acaba uygulamalarımız iyi gitmiyor mu diye düşünmüştüm. Ama bugün Özlem öğretmen tam anlamıyla harikalar yarattı. Bugün sınıfta yalnız başıydu. Yalnızca hikaye zamanında diğer sınıflardan biri Emre’nin arka tarafında oturdu. Dışarıdan aldığı tek yardım buydu. Buna rağmen neredeyse tüm kararlarımızı eksiksiz yerine getirdi. Enerjisi müthişti. Tek başına çok yorucu olmasına

rağmen hem sınıf yönetimini, hem de kararlarımızı uygulamayı çok iyi kotardı... (Araştırmacı Günlüğü, s. 102-103)''.

Tablo 3.5. 06.03.2017 tarihli toplantı karar dosyası

Gereksinimin belirlenmesi	Çözüm önerilerinin geliştirilmesi	Çözüm önerilerinin uygulanması	
		Kim	Ne yapacak
Etkinlik/oyun/ rutinlere daha uzun sürelerle katılma	Günlük plandaki etkinliğe katılma	Öğretmenler	• Emre'nin eline bir nesne ver! • Etkinlik için uygun sürelerde oturmasını ve 2-3 dk.lık mola verilmesini sağla! • Plandaki uyarlamaları takip et! • İpucu sun! • Pekiştir!
	Oyuncakları toplama	Öğretmenler	• Toplanma zamanında Emre'ye "oyuncaklarını toplama" yönergesini ver! • Fiziksel ya da işaret ipucu sun! • Sözel pekiştirme yap!
	Sıraya girme	Kaptan	• Sıraya girmeden Emre'yle göz kontağı kur! • "Emre, sıraya giriyoruz" yönergesini sun! • Emre'ye fiziksel ipucuyla sırada eşlik et!
Serbest zamanlarda sınırlandırılmış materyallerle meşgul olma	Oyuncakları dökme ya da tekmeleme	Öğretmenler	• Dökülen oyuncakları toplamasını sağla! • Fiziksel ya da işaret ipucu sun! • "Tamam", "peki" gibi bir ifade ile görevin bitişini duyur!
	Serbest zaman kutusu	Öğretmenler	• Yalnızca buradan materyal almasına izin ver! • Yere attığı materyalleri kutuya geri koymasını sağla! • Oyun ya da mola zamanı dışında kutuyu kapalı tut!
	Çevresel düzenleme	Öğretmen	• Dolapları kilitli, kapıyı sürekli kapalı tut! • Önemli evrak, ip vb. materyalleri ulaşılabilir yerlerden uzaklaştır!
	Şekil kutusu ve yapboz	Öğretmen	• Tüm şekilleri çıkardıktan sonra "şekilleri kutuya at" ya da "yapbozu tak" yönergesini sun! • Gerekli olduğu kadar fiziksel ya da işaret ipucu sun! • Yiyecek pekiştireci sun, sosyal pekiştirme yap!
			• Oyunu yaklaşık 10 dakika sürdür!

Bununla birlikte yeni başlatılan şekil kutusu ve yapboz oyunlarının öğretmen tarafından önceden kararlaştırıldığından daha farklı uygulandığını, materyallerin sunumu ve ipucu sunumunda farklılıklar gözlemediğini not almıştır. Ayrıca araştırmacı seçilen şekil kutusunun Emre'nin bağımsız tepkilerinin oluşmasını güçleştirecek bir materyal olduğunu fark etmiş ve toplantıda önerilerini sunmak için notlarını almıştır. Öğretmenin oyunların süresini ise isabetli biçimde belirlediği ve uyguladığı gözlemlenmiş ve Emre'nin serbest zaman içinde bu oyunlar yoluyla en az yirmi dakikayı anlamlı etkinliklerle geçirdiği gözlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 103).

Çocukların etkinlik kitabının sayfalarını tamamladıkları çalışma sırasında Emre kendisi için hazırlanmış kağıtlardaki boyama etkinliklerini yapmış ve uygun süre ve aralıklarla etkinliğe dahil edilmiştir. Emre'nin uzun süre etkinliğe katılması arkadaşlarının da dikkatini çekmiş ve bu durum araştırmacı günlüğüne şu ifadelerle yansımıştır: *“Emre'nin yanında oturan E... buna çok şaşırdı. Emre boyuyor diye arkadaşlarına gösterdi ve “Aferin Emre” diyerek alkışladı. Bu beni çok mutlu etti. Arkadaşları da artık aradaki farkı görüyor”* (Araştırmacı Günlüğü, s. 103). Araştırmacı, öğretmenin uygulamaları hatasız uygulamasıyla ilgili olarak görüşlerini ise şöyle ifade etmiştir: *“Stajyerlerin olmaması daha bile iyi oldu. Tüm hakimiyet öğretmende olduğu için hata çok daha azdı”* (Araştırmacı Günlüğü, s. 103).

Toplantıda araştırmacı, pekiştirmeye ilişkin bilgilerin yer aldığı broşür (EK-30) üzerinden öğretmene pekiştirme, pekiştireç türleri, pekiştirme tarifeleri, ayrımlı pekiştirme ve pekiştirmeyi silikleştirme konularını anlatmıştır. Konu anlatımı sırasında sınıf uygulamalarından örnekler verilmiştir. Devam eden uygulamalarda pekiştireçlerin nasıl sunulması gerektiği hakkında görüş alışverişi yapılmıştır. Gerçekleştirilen yansıtma toplantısında pekiştirme konusuna ilişkin broşürün incelenmesi yoluyla uzun bir bilgilendirme yapıldığı için görüntü kayıtlarından örnekler verilememiş, ancak önemli noktalarla ilgili not alınan geri bildirimler öğretmene sunulmuştur. Serbest zamanda Emre'nin oynayacağı şekil kutusunun değiştirilmesinin ardından danışman öğretmenin bu şekil kutusuyla oynaması konusunda Emre'yi nasıl yönlendireceğini anlatmıştır. Anlatım sırasında kontrol edici ipucu hakkında bilgiler sunulmuştur. Toplantının sonunda 10.03.2017 tarihli günlük plan için MEB etkinlik kitapçığından uygun bir etkinliğin seçilmesine karar verilmiştir. Bu bağlamda, renk temalı etkinliklerin yapılması ve farklı renkteki legoları farklı kutulara atma oyununda karar kılınmış ve Emre için oyunda nasıl uyarlamalar yapılabileceği konuşulmuştur.

Toplantı sonrasında ise Demet öğretmenle gerçekleştirilen bir sohbet sırasında uygulamaların çok işe yaradığını gözlemlediği ve çalışmalarını takdir ettiği yönündeki olumlu görüşleri öğrenilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 104).

3.2.5.3. Dördüncü yansıtma toplantısı

Dördüncü yansıtma toplantısı 10.03.2017 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Bu gözlem gününde araştırmacı serbest zaman sırasında Emre'nin daha çok kutusundaki fon kartonuyla vakit geçirdiğini gözlemiştir. Öğretmen kartonu kutudan kaldırmanın iyi olabileceğini, Emre'nin başka oyuncak seçmediğini söyleyince bu durum toplantıda görüşülmüştür. Toplantıda öğretmen Emre'nin kutudan yalnızca kağıdı aldığını ve bunun onu sınıftan uzaklaştırdığını söyleyince bunun biraz daha gözlenebileceği ve devam etmesi halinde kaldırılabilirliği konuşulmuştur. Ancak bu durumda başka kağıtları almasının önlenmesi gerektiği görüşülmüştür. Araştırmacı, öğretmenin çalışmaya başladığı yeni şekil kutusunda bazı şekillerin geçmesi çok zor olduğu için devre dışı bırakılması gerektiğini düşünmüş ve toplantı için notlarını almıştır. Emre'yi şekil kutusuyla oynama konusunda yönlendirmeye ilişkin olarak öğretmenin bazı hatalarının sürdüğü ve geri bildirimlerin işe yaramaması halinde model olmanın gerekebileceği düşünülmüştür. Araştırmacının başka bir gözlemi iletişim davranışlarının çok yoğun olması olmuştur. Bununla ilgili olarak özellikle düzgün söylediği sözcüklerin belirlenmesi ve ileride sözcüklerin artırılması konusunda fırsat olarak değerlendirilebileceği görüşülmüştür. Bu gözlem günü için planlanan renk ayırma etkinliğinin planlandığı gibi uygulanmadığı gözlenmiştir. Etkinlikte Emre'nin herhangi bir rengi taşıması kabul edildiği için renk ayırması mümkün olmamıştır. Bu nedenle yansıtma toplantısında bu oyunun daha farklı biçimde de oynatılabileceği konuşulmuştur. Bununla birlikte oyuncak kutusu uygulamasının yerleşmiş olması danışmanın dikkatini çekmiştir. Son olarak, danışman bir önceki hafta yaptığı gözlemlerde öğretmenin etkinlikler sırasında sınıfta hafif bir müzik yayını yaptığını ve bunun sınıfta gürültüyü azalttığı ve müzikten hoşlandığı için Emre'yi sakinleştirdiğini gözlemlediğini iletmiştir.

3.2.6. Altıncı hafta (13.03.2017 - 19.03.2017) uygulamalarına ilişkin bulgular

Uygulamanın altıncı haftasının başında gözlem ve özel eğitim danışmanlığı toplantısı gerçekleştirilmiştir. Bir sonraki gözlem günü olan 14.03.2017 tarihinde Emre'nin BEP toplantısı gerçekleştirildiği için yansıtma toplantısı yapılamamış, yalnızca gözlem yapılmıştır. Hafta içindeki tek yansıtma toplantısı 17.03.2017 tarihinde gerçekleştirilmiştir.

3.2.6.1. İkinci özel eğitim danışmanlığı toplantısı

Uygulamanın altıncı haftasında ilk toplantı ilk gözlem günü olan 13.03.2017 tarihinde özel eğitim danışmanlığı toplantısı olarak gerçekleştirilmiştir. Söz konusu gözlem gününde araştırmacı Emre'nin serbest zamanda oyuncak kutusunun içindeki fon kartonu ile uzun süre meşgul olduğunu ve oyuncak kutusu dışından başka materyallere ilgilenmediğini gözlemlemiştir. Araştırmacı, gözlem sırasında Emre'nin kartonla abartılı hareketlerle oynamaya başladığını gözlemlediği için oyuncak kutusunda kağıt bulundurma konusunun yeniden değerlendirilmesi gerektiğini not almıştır. Bununla birlikte Emre'nin oyuncak kutusunu kullanmayı çok iyi öğrendiğini gözlemlediğini ve dolapları açma, oyuncakları dökme, eşyaları karıştırma gibi davranışların neredeyse hiç görülmediğini kaydetmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 106). Aynı gün yapılan gözlemde Emre'nin şekil kutusu oyununu çok daha akıcı biçimde oynadığını görmüştür. Hikaye saatinde Emre'nin yerinden kalkmaya çalışmadığı ve öğretmenin uygulama öğrencisini Emre'nin çok yakınında durmaması için uyardığı dikkati çekmiştir. Diğer çocukların etkinlik kitabından etkinlik yaptıkları uzun zaman diliminde öğretmenin aralarda mola vererek dört oturum halinde Emre'nin sınırlı alan boyama ve eşleme çalışması yapmasını sağladığı görülmüştür. Bu gözlem günü için bir uyarlama hazırlanmadığı için öğretmenlerin spontan bir uyarlama yaptıkları; farklı takımlardan aynı renk kağıdı olan çocukların birbirlerini buldukları ve sonra dans etmelerinin beklendiği etkinlikte Emre'ye verilen renkli kağıdın bir eşi daha büyük biçimde bir arkadaşının göğsüne yapıştırılmış ve o çocuğun Emre'nin yanına gitmesi, kağıdını göstermesi ve onunla dans etmesi istenmiştir.

Gözlem süresinin sonunda gerçekleştirilen özel eğitim danışmanlığı toplantısında görüşülen önemli konular ve bunlara ilişkin varılan sonuç ya da kararlar izleyen satırlarda açıklanmaktadır. Ayrıca toplantıya ilişkin karar dosyası Tablo 3.6'da yer almaktadır. Toplantının başında, genel olarak Pazartesi günleri Emre'nin daha kontrolsüz davranışlar sergilediğinin gözlemlendiği konuşulmuştur. Bununla birlikte, danışman ve öğretmen yapılması hedeflenen uygulamalarda ilerleme kaydedildiğini, özellikle çevresel düzenlemeler ve oyuncak kutusu uygulamasının davranış problemlerini önleme konusunda oldukça etkili olduğu konusunda konuşmuşlardır. Ayrıca danışman öğretmenin yönerge sunma, pekiştirme ve ipucu sunma becerilerinin geliştiğini ve yerleştiğini söyleyerek genel duruma ilişkin geri bildirimde bulunmuştur. Danışman gün içindeki gözlemleriyle ilişkili olarak uygulama öğrencilerinin yiyecek

içecek pekiştireci sunmayla ilgili hatalar yaptığını görüntü kayıtlarından izletmiş ve uygulama ğrencilerinin yiyecek içecek pekiştireci sunmamasının daha uygun olabileceğini belirtmiştir. Danışman, Emre'nin BEP'inde yer alan hedeflerin sınıfta ne tür etkinliklere nasıl gmlebileceğine ilişkin öneriler sunmuş ve öğretmenin görüşlerini almıştır. Emre'nin sürekli oyuncak kutusundaki fon kartonuyla vakit geçirmesi nedeniyle kartonun kutudan çıkarılıp çıkarılmaması kararına ilişkin görüş alışverişinde bulunulmuştur. Bu bağlamda, renkli düz bir kağıdın küçük parçalar halinde kutuya konmasına, bunun da çözüm olmaması halinde kutuya hiç kağıt koymamanın düşünülebileceğine karar verilmiştir. Serbest zamanda Emre'nin tamamladığı şekil kutusu ve yapboz oyunu uygulamalarının oldukça yolunda gittiğinin konuşulmasının ardından danışman, Emre'nin son aşamada tamamen bağımsız geekleştireceği  oyunun serbest zamana yerleştirilmesinin Emre'nin serbest zamanda nitelikli zaman geçirmesini sağlayabileceği yönündeki düşüncesini paylaşmıştır. Bununla uyumlu olarak üçüncü etkinliğin çivi takma oyunundaki çivileri takma olabileceğine karar verilmiştir. Danışman, ğretmene toplantının sonunda danışman ve ğretmen bir sonraki gözlem günü olan 14.03.2017 tarihli günlük planı gözden geçirerek etkinliğin Emre için nasıl uyarlanabileceğini tartışmışlardır. Toplantıdan ayrılmadan önce Emre'yle ilgili gelişmeler konuşulurken ğretmen gelişmeleri dışarıdan gözlemcilerin bile fark ettiğini şöyle ifade etmiştir: *“Bunu yalnızca ben fark etmiyorum ki hocam, sınıfa gelen herkes fark ediyor. Servis şoförü bile...Didem 2 hafta yoktu. Bugün geldi, ne kadar değişmiş hocam dedi o bile.”* (zel eğitim danışmanlığı toplantısı, 13.03.2017).

Bir sonraki gözlem günü olan 14.03.2017 tarihinde Emre'nin BEP toplantısı geekleştirildiği için rutin yansıtma toplantısı yapılamamıştır. Toplantı ncesi yaptığı gözlemleri, araştırmacı, günlüğüne şu ifadelerle yansıtımtır:

“Aslında sabah serbest zamanda herhangi bir problem olmadı ama kahvaltı sonrası zamanda Emre boş kaldığı anlarda kendi kutusu dışında başka materyallerle de çok ilgilendi. Ama ğretmenin uygulamaları gayet iyiydi. Özellikle stajyerleri yönlendirmesi çok iyiydi. Hikaye zamanında artık uzakta beklemeleri gerektiği ve çuval yarışında Emre için nasıl uyarlama yapılacağı konusundaki açıklamaları çok iyiydi. Bu yönlendirmelerden öğretmenin kat ettiği gelişmeleri daha net görebiliyorum (Araştırmacı Günlüğü, s. 107-108)”.

Tablo 3.6. 13.03.2017 tarihli toplantı karar dosyası

Gereksinimin belirlenmesi	Çözüm önerilerinin geliştirilmesi	Çözüm önerilerinin uygulanması	
		Kim	Ne yapacak
Etkinlik/oyun/ rutinlere daha uzun sürelerle katılma	Günlük plandaki etkinliğe katılma	Öğretmenler	• Emre'nin eline bir nesne ver! • Etkinlik için uygun sürelerde oturmasını ve 2-3 dk.lık mola verilmesini sağla! • Plandaki uyarlamaları takip et! • İpucu sun! • Pekiştir! • Fırsat oluştur! • Talep et! • Model ol!
Spontan kullanılan sözcüklerin kazandırılması /artırılması	“Aç” – “Ver” – “Su”	Öğretmen	• Doğru tepkiyi pekiştir! • Yanlış tepki/tepkide bulunmamayı görmezden gel, denemeyi bitir. • Her sözcük için her gün 3 fırsat oluştur.
Serbest zamanda bireysel oyunlar oynama	Etkinlik zamanı	Öğretmen	• Şekil kutusu ve yapbozun üst üste kutularda masanın üstünde durmasını sağla! • Emre'yi “Etkinlik zamanı” diyerek masaya çağır. • Emre masaya geldiğinde ilk kutuyu alıp açmasını, şekil kutusundaki şekilleri boşaltıp takmasını, şekil kutusunu kutuya geri koymasını, kapağını kapatıp diğer tarafa koymasını sağla! • İkinci kutuyu alıp açmasını, yapboz parçalarını çıkarıp takmasını, yapbozu kutuya geri koymasını, kapağını kapatıp diğer tarafa koymasını sağla! • Gerekli olduğu kadar fiziksel ya da işaret ipucu sun! • Yiyecek pekiştireci sun, sosyal pekiştirme yap! • Etkinlik zamanını serbest zamanda aralıklarla 2 kez gerçekleştir!
	Tahtaya çivi takma	Öğretmen	• Tahta ve bir kutuya koyulmuş 10 adet çivi masada dururken Emre'ye “çivileri tak” yönergesini ver! • Gerekli olduğu kadar fiziksel ya da işaret ipucu sun! • Yiyecek pekiştireci sun, sosyal pekiştirme yap! • Oyunu yaklaşık 10 dakika sürdür!

3.2.6.2. Beşinci yansıtma toplantısı

Uygulamanın altıncı haftasının son toplantısı 17.03.2017 tarihinde gerçekleştirilen yansıtma toplantısı olmuştur. Toplantının başında, toplantıdan önceki günlerde yaşananlar ve toplantı öncesi gözlem süresince gözlemlenenler üzerinde konuşulmuştur. Bu bağlamda, Emre'nin bazı günlerde şaşırtan düzeyde kontrolsüz hareketler sergilediği ve bu durumun aniden gerçekleştiği hem araştırmacı hem de öğretmen tarafından şu şekilde dile getirilmiştir: “Yavaş yavaş bozulmuyor, birden. Sabah bir geliyor her şey

bitmiş. O üzücü. Emre'nin annesi ile konuşurken de hep bunu söylüyordu. Emre'nin günü gününü tutmuyor diye” (Yansıtma toplantısı tutanağı, 17.03.2017). Bununla birlikte, öğretmenin uygulamalarıyla ilgili büyük bir sorun olmadığı ve uygulamaların kararlı sürdürülmesinin gerekli olduğu üzerinde anlaşılmıştır. Bir önceki toplantıda alınan kararlardan biri olan, Emre'nin oyuncak kutusundan fon kartonunu çıkarma kararının Emre'nin başka yerlerden kağıt bulmaya çalışmasına ve dolayısıyla davranış problemlerine zemin hazırladığı görülmüştür. Bu nedenle, toplantıda fon kartonunu yeniden kutuda bulundurma kararı alınmıştır. Öğretmen, Emre'nin davranış problemleri nedeniyle önceki toplantıda kararlaştırılan çivi oyununu başlatamadığını dile getirmiştir.

Araştırmacı, öğretmenin serbest zamanda Emre'nin tamamladığı oyunlara ilişkin sunduğu uygulamaların tekrarlayan geri bildirimlere karşın daha fazla desteklenmesi gerektiğini düşünmüş ve çalışmanın başında planlandığından farklı olarak, sınıf içinde Emre'yle kısa süren bir örnek uygulama gerçekleştirmiştir. Danışman bu uygulamanın görüntüleri üzerinden öğretmenin yönerge sunma, ipucu sunma ve pekiştirme yapma konularında uygulamalarını geliştirmeye çalışmıştır. Emre'nin bazı günlerde sergilediği dürtüsellik nedeniyle oyuncak kutusu dışından materyaller aldığı görülse de oyuncak kutusunu kullanmayı oldukça iyi öğrendiğine ilişkin gözlemler öğretmen ve danışman tarafından paylaşılmıştır. Benzer biçimde, öğretmen ve danışman etkinliklere katılma süresinin önemli düzeyde artması ve Emre'nin kendi kendine çıkardığı seslerin azalmasının gözlemlenen önemli gelişmelerden olduğu konusunda benzer görüşler dile getirmiştir. Emre'nin bazı günlerde kahvaltı sırasına öğretmenin sınıfa verdiği yönerge sonrasında kendiliğinden girdiği ve akran desteğine gereksinim duymadığı gözlemlendiği için bu uygulamayla ilgili bir güncelleme yapılmıştır. Buna göre, öncelikle Emre'nin sunulan yönergeyle sıraya girmesini bekleme, girmediği durumda kaptanın destek sunmak üzere devreye girmesi adımlarının izlenmesine karar verilmiştir. Toplantı sonunda öğretmen hafta içinde “aç”, “su” ve “ver” sözcükleri için oluşturduğu fırsatları ve elde ettiği tepki türlerini anlatmıştır. Danışman, bu sözcüklere ilişkin hangi tepkilerin kabul edilip edilmeyeceğiyle ilgili geri bildirimleri öğretmene sunmuştur.

3.2.7. Yedinci hafta (20.03.2017 - 26.03.2017) uygulamalarına ilişkin bulgular

Uygulamanın yedinci haftasında 20.03.2017 tarihinde gerçekleştirilen özel eğitim danışmanlığı toplantısının ardından, 21.03.2017 tarihinde yalnızca gözlem

gerçekleştirilmiş ve öğretmenden kaynaklanan bir nedenle yansıtma toplantısı yapılamamıştır. Hafta içinde yapılması gereken ikinci yansıtma toplantısı ise araştırmacının rahatsızlığı nedeniyle gerçekleştirilememiştir.

3.2.7.1. Üçüncü özel eğitim danışmanlığı toplantısı

Uygulamanın yedinci haftası, özel eğitim danışmanlığı toplantısının da gerçekleşeceği ilk gözlem günü olan 20.03.2017 tarihinde başlamıştır. Araştırmacı, toplantı öncesinde gözlemlediği önemli noktaları araştırmacı günlüğüne izleyen satırlarda anlatıldığı gibi yansıtmıştır. Öğretmenin motivasyonunun üst düzeyde olduğu, kararları uygulamak için çaba sarf ettiği ve hem sınıf kontrolünü hem de Emre'yle ilgili takip edilmesi gereken uygulamaları çok iyi izlediği gözlenmiştir. Bu bağlamda araştırmacı, şimdiye kadar yaptığı gözlemlerden yola çıkarak, uygulamaların öğretmenin o günkü ruh halinden çok etkilendiğini düşündüğünü kaydetmiştir. Ayrıca araştırmacı, öğretmenin uygulamalarında gözlemlediği gelişimi şu ifadelerle yansıtmıştır:

“Şunu fark ettim bugün: Görüntü kaydı alırken telefonumun notlar kısmına öğretmeni özellikle uyarmam gerektiği kısımları kolay bulayım diye dakikaların notlarını alıyorum. Zaman geçtikçe bu aldığım notlar giderek azalıyor. Bu da bana öğretmenin uygulamalarının ne kadar geliştiğini gösteriyor bana. Bunu, bugünkü toplantıda öğretmenle de paylaştım. Öğretmen olumsuz davranışları önleme konusunda gerçekten çok ilerleme kaydetti. Bu durumla ilgili detaylar bana öğretmenin artık “önleme”nin kıymetini ne kadar iyi anladığını gösteriyor. Öğretmenin sosyal pekiştirmeyi giderek daha yaygın kullandığını görüyorum. Emre'nin davranışlarını uygun basamaklar sonrasında sözel olarak pekiştirmeye başladı (Araştırmacı Günlüğü, s. 109)”.

Feride hanımın okula gönderdiği bir yiyecek pekiştirecinin Emre'nin etkinliklere devam etmesi üzerinde çok etkili olduğu gözlenmiş ve bu durum araştırmacıya şimdiye kadar yeterince etkili pekiştireçlerin belirlenememiş olduğunu düşündürmüştür.

Üçüncü özel eğitim danışmanlığı toplantısında, özellikle fırsat öğretimi ve serbest zaman oyunlarına ilişkin uygulamalarının daha iyi yerleşmesi için uygulama planına yeni bir uygulama eklenmemiştir. Toplantı karar dosyası Tablo 3.7'de yer almaktadır. Toplantıda danışman, öğretmenin çocukların etkinlik zamanında Emre için oluşturduğu boyama, makasla kesme ve ipe düğme geçirme etkinliklerinin uygunluğuna ilişkin geri bildirim vermiş ve makasla kesme etkinliğinin nasıl aşamalandırılabilceğine ilişkin görüş alışverişinde bulunulmuştur. Etkinlikler sırasında öğretmenlerin yakından destek sunması yerine öğretmenin çocuklar arasında gezmesi ve gerekli olduğunda yönerge,

ipucu ya da pekiştireç sunmaya başlayabileceği konuşulmuştur. Fırsat öğretimi uygulamasına ilişkin olarak daha önce hazırlanmış olan kayıt formunun daha kullanışlı olması için görüş alışverişi yapılmış ve yeni bir kayıt formunun (EK-31) nasıl olabileceğine ilişkin kararlar alınmıştır. Ayrıca “ver” ve “aç” sözcükleri için aynı anda fırsatlar yaratmanın karışıklığa yol açtığı konuşularak “ver” sözcüğünün ertelenmesine karar verilmiştir. Danışman daha çok kendiliğinden oluşan fırsatların değerlendirildiği, ancak planlanmış fırsatların da daha sık sunulması gerektiğine ilişkin geri bildirimlerini sunmuş; alternatif fırsatların neler olabileceği tartışılmıştır.

Tablo 3.7. 20.03.2017 tarihli toplantı karar dosyası

Gereksinimin belirlenmesi	Çözüm önerilerinin geliştirilmesi	Çözüm önerilerinin uygulanması	
		Kim	Ne yapacak
Etkinlik/oyun/rutinlere daha uzun sürelerle katılma	Günlük plandaki etkinliğe katılma	Öğretmenler	• Emre'nin eline bir nesne ver! • Etkinlik için uygun sürelerde oturmasını ve 2-3 dk.lık mola verilmesini sağla! • Plandaki uyarlamaları takip et! • İpucu sun! • Pekiştir!
Spontan kullanılan sözcüklerin kazandırılması/artırılması	“Aç” – “Su”	Öğretmen	• Fırsat oluştur! • Talep et! • Model ol! • Doğru tepkiyi pekiştir! • Yanlış tepki/tepkide bulunmamayı görmezden gel, denemeyi bitir. • Her sözcük için her gün 3 fırsat oluştur. • Şekil kutusu ve yapbozun üst üste kutularda masanın üstünde durmasını sağla! • Emre'yi “Etkinlik zamanı” diyerek masaya çağır. • Emre masaya geldiğinde ilk kutuyu alıp açmasını, şekil kutusundaki şekilleri boşaltıp takmasını, şekil kutusunu kutuya geri koymasını, kapağını kapatıp diğer tarafa koymasını sağla!
Serbest zamanda bireysel oyunlar oynama	Etkinlik zamanı	Öğretmen	• İkinci kutuyu alıp açmasını, yapboz parçalarını çıkarıp takmasını, yapbozu kutuya geri koymasını, kapağını kapatıp diğer tarafa koymasını sağla! • Gerekli olduğu kadar fiziksel ya da işaret ipucu sun! • Yiyecek pekiştireci sun, sosyal pekiştirme yap! • Etkinlik zamanını serbest zamanda aralıklarla 2 kez gerçekleştir!

Tablo 3.7. (Devam) 20.03.2017 tarihli toplantı karar dosyası

Gereksinimin belirlenmesi	Çözüm önerilerinin geliştirilmesi	Çözüm önerilerinin uygulanması
	Tahtaya çivi takma	Öğretmen • Tahta ve bir kutuya koyulmuş 10 adet çivi masada dururken Emre'ye "çivileri tak" yönergesini ver! • Gerekli olduğu kadar fiziksel ya da işaret ipucu sun! • Yiyecek pekiştireci sun, sosyal pekiştirme yap! • Oyunu yaklaşık 10 dakika sürdür!
Arkadaşları itme veya vurma davranışının azaltılması/söndürülmesi	Tepkiyi durdurma, elindeki nesneden mahrum bırakma	Öğretmenler • Emre arkadaşlarına vurduğunda ya da onları ittiğinde bu davranışı durdur! • Göz kontağı kur ve kararlı bir ses tonu ile "Hayır" de! • Eğer elinde sevdiği bir nesne (kağıt, oyuncak vb.) varsa bunu al ve 3-4 dakika bir köşede oturmasını sağla!

Danışman görüntü kayıtlarını izlerlerken Emre'nin arkadaşlarının öğretmenin uygulamalarını model aldığını, önceden olduğu gibi Emre'yi şikayet etmek yerine davranış problemlerini önlemeyi öğrendiklerini gözlemlediğini anlatmıştır. Toplantı sonunda öğretmen ve danışman bir sonraki güne ait günlük planı gözden geçirerek uyarlamayı (EK-32) hazırlamıştır. Son olarak, öğretmen ipucu sunmaya ilişkin hazırlamış olduğu broşürü (EK-33) sunarak ipucu tanımı, ipucu türleri, ipucu sunma ve silikleştirme konularını anlatmıştır. Ayrıca konu anlatımı sırasında sınıftaki uygulamalarla ilgili örnekler verilmiştir.

Öğretmen toplantıda Emre'nin anlamlı etkinliklerle geçirdiği zamanın uzadığını şu ifadelerle dile getirmiştir: *"Zaten çok da boşluğu yok. Öncesini düşündüğümde hani bu boşluklarından daha az dolu zamanı varken şu anda tüm güne bir şekilde dahil oluyor. Diğer çocuklardan daha fazla meşguliyeti var"* (Özel eğitim danışmanlığı toplantı tutanağı, 20.03.2017).

3.2.7.2. 21.03.2017 tarihinde elde edilen bulgular

Araştırmacı 21.03.2017 tarihinde yaptığı gözlemleri araştırmacı günlüğüne izleyen satırlarda açıklandığı gibi yansıtmıştır. Söz konusu gözlem gününde araştırmacı yiyecek pekiştireçlerinin etkili olmadığını gözlemlemiş ve bunun daha önce Feride hanımın pekiştireçlerin etkililiğinin değişkenliğine ilişkin söyledikleriyle uyumlu olduğunu fark etmiştir. Bununla birlikte kurallara uyma konusunda sorun yaşanmadığını ve öğretmenin daha uzaktan takip ederek gerektiğinde müdahale sunduğunu

gözlemlemiştir. Ayrıca öğretmenin birkaç hata haricinde fırsat öğretimi denemelerinde oldukça iyi uygulama yaptığını kaydetmiştir. Çocuklar sandalye kapma oyunu oynarken Emre'nin önceki öğretmeni Burçin öğretmen sınıfa gelip oyunu izlemiştir. Burçin öğretmen şu ifadelerle gözlemlerini dile getirmiştir: *“İnanamıyorum bu oyuna böyle katıldığına. Hocam üç sene Emre'nin öğretmenliğini yaptım ama siz kısa zamanda o kadar çok geliştirdiniz ki”* (Araştırmacı Günlüğü, s. 111). Burçin öğretmenin bu gözlemlerini dile getirmesinin ardından araştırmacı uygulama sonunda Burçin öğretmenle de bir görüşme yapılabileceğini not almıştır. Rutin toplantı saatinden önce öğretmen acil bir toplantıya çağrıldığı ve öğleden sonra başka bir toplantıya katılacağı için planlanan yansıtma toplantısı gerçekleştirilememiştir. Bu nedenle, araştırmacı yansıtma toplantısında sunmayı planladığı geri bildirimleri aynı gün bir mesaj olarak göndermiştir.

Yedinci uygulama haftasının son gözlem günü olan 24.03.2017 tarihinde araştırmacının rahatsızlığı nedeniyle gözlem ve yansıtma toplantısı gerçekleştirilememiştir. Bu nedenle araştırmacı öğretmene uygulamalara eskisi gibi devam edeceğini söyleyip kayıt formlarını doldurmasının iyi olacağını ve bir sonraki hafta kayıtların inceleneceğini bildirmiştir. Ayrıca 27.03.2017 tarihli günlük plan üzerinde birlikte çalışılamayacağı için öğretmenden söz konusu günlük planı kendisine göndermesini istemiş ve uyarlamayı (EK-34) hazırlayarak öğretmene iletmıştır.

3.2.8. Sekizinci hafta (27.03.2017 - 02.04.2017) uygulamalarına ilişkin bulgular

Uygulamanın sekizinci haftası içinde özel eğitim danışmanlığı toplantısı ve yansıtma toplantıları planlandığı gibi gerçekleştirilmiştir. Toplantılara ve hafta içinde gerçekleşen gelişmelere ilişkin bulgular izleyen başlıklar altında açıklanmaktadır.

3.2.8.1. Dördüncü özel eğitim danışmanlığı toplantısı

Uygulamanın sekizinci haftasının ilk gözlem günü olan 27.03.2017 tarihinde aynı zamanda özel eğitim danışmanlığı toplantısı da gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı toplantı öncesi gözlemlerini araştırmacı günlüğüne izleyen satırlarda açıklandığı gibi yansıtmıştır. Öncelikle, araştırmacı serbest zaman içinde sınıfta dağınıklığın ilk döneme göre daha az olmasının dikkatini çektiğini ve bunda başlatılan uygulamaların da etkisi olduğunu düşündüğünü not almıştır. Araştırmacı fırsat öğretimine ilişkin uygulamalar konusunda gün içinde yaptığı gözlemlerde öğretmenin “aç” sözcüğü için fırsat oluşturmanın bir yolunu daha bulmuş olduğunu belirtmiş ve bununla ilgili olarak şu

ifadeleri kullanmıştır: *“Pekiştireç seçimi yaptırırken “Hangisini istersin?” diye soruyor. Emre bir poşete elini uzattığında “İster misin? Aç” diye model oluyor. Böylece bir fırsat yaratmış oluyor”* (Araştırmacı Günlüğü, s. 112). Serbest zamanda Emre’nin oynadığı oyunlarla ilgili olarak, öğretmenin yalnızca kutudan oyuncacı çıkarma ve yapboz parçalarını ya da şekilleri boşaltma aşamasında ipucu vermesinin gerektiğini, ancak şekil kutusu ve şekil kutusunun içine konduğu kutunun çok büyük olmasının bağımsız tepkileri geciktirdiğini düşündüğünü dile getirmiştir. Serbest zamanda Emre’nin “etkinlik zamanı” yönergesiyle şekil kutusu ve yapboz oyunlarını tamamladığı örnek anlara ilişkin fotoğraflar Görsel 3.10 ve Görsel 3.11’de bulunmaktadır. Serbest zamanda oynanan yapboz, şekil kutusu ve çivi takma oyunlarında kullanılan materyallere ilişkin fotoğraf Görsel 3.12’de yer almaktadır.

Toplantının başında bir önceki haftanın değerlendirmesi yapılırken öğretmen uygulamaların iyi gittiğini, ancak yalnızca vurma davranışı ile ilgili sorun yaşandığını söylemiştir. Durumu değerlendiren danışman ve öğretmen vurma davranışı sonrasında Emre’nin bir yerde bekletilme süresinin uzatabileceğine, ancak şimdilik uygulamanın böyle sürmesinin iyi olacağına karar vermişlerdir. Etkinlik sırasındaki öğretmen yardımını uzaklaştırmayı konuşmanın yanı sıra danışman ve öğretmen hikaye saatinde uygulama öğrencilerinin tamamen arkadan çekilebileceğini kararlaştırmışlardır. Serbest zaman oyunları ile ilişkili olarak geçerlik komitesinin de önerisiyle yapbozun değiştirilmesine ve öğretmenin de paralel görüşüyle bağımsız tepkileri engellemesi nedeniyle şekil kutusunun değiştirilmesine karar verilmiştir. Bunun yanı sıra, BEP hedeflerinin desteklenmesi için öğretmenin bireysel ya da grup etkinlikleri içine her gün bir hedefi gömebileceği konuşulmuş, bu hedeflerin nasıl çalışılabileceğine ilişkin görüş alışverişi yapılmıştır. Toplantıda ayrıca serbest zamanda Emre’nin akranlarının oyununa katılması için desteklenmesi ile ilgili kararlar alınmıştır. Çivi takma oyununda çivilerin artırılması ve yanı sıra bireysel başka bir oyun eklenmesinin iyi olacağı konuşulurken öğretmen farklı renklerde kumbaraların hazırlanabileceğini ve Emre’nin düğmeleri ilgili renkteki kumbaraya atıp sınıflama yapabileceğini söylemiştir (Görsel 3.13). Emre’ye ilişkin olumlu gelişmelerden söz ederken Emre’nin vokal stereotiplerinin yok denecek kadar azaldığı ve masada oturma süresinin çok uzadığı konuşulmuştur. Bu bağlamda öğretmen şu ifadeyi kullanmıştır: *“1 saatte iki mola verdik. 10 dakikada bir kaldırıyorduk. Kitapları alıp ilk başladığımızda 3-4 mola falan veriyorduk. Çok da zaman olmadı aslında”* (Özel eğitim danışmanlığı toplantı tutanağı, 27.03.2017).

Ayrıca danışman ve öğretmen karar dosyasının değerlendirme kısmını ve fırsat öğretimi kayıt tablosunu birlikte inceleyerek görüş alışverişinde bulunmuşlardır. Toplantı karar dosyası Tablo 3.15’te bulunmaktadır. Öğretmenin doldurduğu ve sınıf dolabında asılı olan fırsat öğretimi kayıt formuna ait fotoğraf ise Görsel 3.14’te yer almaktadır.



Görsel 3.10. OSB olan çocuğun serbest zamandaki “etkinlik zamanı”



Görsel 3.11. OSB olan çocuğun serbest zamandaki “etkinlik zamanı”



Görsel 3.12. Serbest zamanda oynanan oyunlarda kullanılan materyaller



Görsel 3.13. OSB olan çocuk için renge göre ayırma etkinliği

FIRSAT ÖĞRETİMİ TAKİP ÇİZELGESİ					
Hedef Davranış	Performans	Tarih	1. deneme	2. deneme	3. deneme
Aç Su	✓	21.03.2017	✓	✓	✓
Aç Su	✓	"	✓	✓	✓
Aç Su	✓	23.03.2017	✓	✓	✓
Aç Su	✓	"	✓	✓	✓
Aç Su	✓	24.03.2017	✓	✓	✓
Aç Su	✓	"	✓	✓	✓
Aç Su	✓	27.03.2017	✓	✓	✓
Aç Su	✓	28.03.2017	✓	✓	✓

Görsel 3.14. Sınıf dolabına asılmış fırsat öğretimi kayıt formu

Tablo 3.8. 27.03.2017 tarihli toplantı karar dosyası

Gereksinimin belirlenmesi	Çözüm önerilerinin geliştirilmesi	Çözüm önerilerinin uygulanması	
		Kim	Ne yapacak
Spontan kullanılan sözcüklerin kazandırılması/artırılması	“Aç” – “Su”	Öğretmen	- Fırsat oluştur! - Talep et! - Model ol! - Doğru tepkiyi pekiştir! - Yanlış tepki/tepkide bulunmamayı görmezden gel, denemeyi bitir. - Her sözcük için her gün 3 fırsat oluştur.
			- Şekil kutusu ve yapbozun üst üste kutularda masanın üstünde durmasını sağla! - Emre’yi “Etkinlik zamanı” diyerek masaya çağır. - İlk kutuyu tamamlayıp yerine koymasını sağla! - İkinci kutuyu tamamlayıp yerine koymasını sağla! - Gerekli olduğu kadar fiziksel ya da işaret ipucu sun! - Yiyecek pekiştireci sun, sosyal pekiştirme yap! - Etkinlik zamanını serbest zamanda aralıklarla 2 kez gerçekleştir!
Serbest zamanda bireysel oyunlar oynama	Etkinlik zamanı	Öğretmen	

Tablo 3.8. (Devam) 27.03.2017 tarihli toplantı karar dosyası

Gereksinimin belirlenmesi	Çözüm önerilerinin geliştirilmesi	Çözüm önerilerinin uygulanması	
		Kim	Ne yapacak
	Tahtaya çivi takma	Öğretmen	• 20-25 adet çivi masada dururken Emre'ye "çivileri tak" yönergesini ver • Gerekli olduğu kadar fiziksel ya da işaret ipucu sun! • Yiyecek pekiştireci sun, sosyal pekiştirme yap! • Oyunu yaklaşık 10 dakika sürdür!
	Düğmeleri renge göre ayırma	Öğretmenler	• "Düğmeleri ayır" gibi bir yönerge sun! • Gerekli olduğu kadar fiziksel ya da işaret ipucu sun! • Yiyecek pekiştireci sun, sosyal pekiştirme yap! • Oyunu yaklaşık 10 dakika sürdür!
Arkadaşları itme veya vurma davranışının azaltılması/	Öğretmen tepkisi	Öğretmenler	• Emre arkadaşlarına vurduğunda ya da onları ittiğinde bu davranışı durdur! • Göz kontağı kur ve kararlı bir ses tonu ile "Hayır" de! • Eğer elinde sevdiği bir nesne (kağıt, oyuncak vb.) varsa bunu al ve 3-4 dakika bir köşede oturmasını sağla!
BEP hedeflerinin desteklenmesi	Her gün en az bir hedef	Öğretmenler	• Serbest zamanda çocukları gözlemleyerek Emre'ye uygun oyun oynayanları belirle! • Uygun olan oyundaki çocuklardan birinden Emre'yi oyuna çağırmasını iste! • Emre'nin arkadaşının yanına gitmesi için uygun ipucunu sun! • Sıra alma, arkadaşına bir nesne verme, onları izleme gibi eylemler için fırsat oluşturun! • Gerekli olduğu kadar ipucu sun! • Sosyal pekiştirme yap!

27.03.2017 tarihli gözlem ve özel eğitim danışmanlığı toplantısı sonrasında araştırmacı, öğretmenin gelişimine ilişkin olumlu bazı gözlemlerini ve Emre'de gerçekleşen gelişmelere ilişkin dış gözlemleri şu ifadelerle kaydetmiştir:

"Öğretmen artık kendisi önerilerde bulunmaya başladı. Gereksinim noktasında hala büyük önerileri olmuyor. Ama o gereksinimi belirledikten sonra getirdiği öneriler çeşitli ve yerinde oluyor. Uygulamaya başladığımızda daha pasifti bu bakımdan.....Çünkü aslında aldığımız her yeni kararla öğretmenin daha fazla vaktini alıyoruz. Ama öğretmen ilginç şekilde artık daha az zorlandığını ve daha az yorulduğunu söylüyor. Bunun nedeni muhtemelen artık pratik kazanması ve Emre'ye sunduğu fiziksel yardımın yoğunluğunun azalması..... Bu arada öğretmen artık çok daha az yiyecek pekiştireci kullanıyor. Silikleştirmeyi aklından çıkarmadığını gösteriyor bu bana"; "Feride hanım bugün özel eğitimdeki koordinatörü ve öğretmeniyle toplantılarının olduğunu ve onların da gidişattan çok memnun olduklarını, Emre'nin son zamanlarda öğrenmeye çok açık olduğundan bahsettiklerini söyledi. O da onlara kreşte yapılanları anlatmış ve bunların etkisinin

olabileceğini söylemiş. Çok memnun olduklarını ve Emre'nin motivasyonunun yüksek olduğunu söylemişler (Araştırmacı Günlüğü, s. 114)".

3.2.8.2. *Altıncı yansıtma toplantısı*

Uygulamanın sekizinci haftasında ikinci gözlem günü olan 28.03.2017 tarihinde, araştırmacı toplantı öncesindeki gözlemlerini günlüğüne kaydetmiştir. Bu gözlemler sırasında uygulama öğrencisinin alınmış olan kararlara neredeyse tamamen uygun davranması araştırmacının dikkatini çekmiştir. Öğretmenin yeni alınan kararlar çerçevesinde serbest zamanda oynanan oyunlarda yeni yapboz ve şekil kutusu sunduğu ve çok yakından müdahale sunmayı bıraktığı gözlenmiştir. Yeni materyallerin bağımsız basamakların sayısını artırdığı görülmüştür. Bununla birlikte özellikle kutudan çıkarma ve içindeki materyalleri boşaltma aşamasında yardım gerektiği ve bu basamaklarda sunulan ipucu ve pekiştirmenin farklılaştırılması önerildiği için, araştırmacı yeni oyuncaklarla öğretmene model olmak istemiştir. Araştırmacı, Emre'nin sınıftaki diğer çocuklar arasında nasıl görüldüğüne ilişkin olumlu gözlemlerini günlüğüne şu ifadelerle kaydetmiştir:

"Bugün öğretmen kitap okurken Didem onun arkasında durmadı. Sanırım artık hikaye zamanında ve aktif katılım gerektirmeyen diğer etkinliklerde Emre'nin yerinde hiç destek olmadan arkadaşlarıyla birlikte sandalyesinde oturması konusunda bağımsızlığı sağladık!

© Bu noktalarda karşıdan baktığımda Emre'yi diğer akranlarından ayırt etmek çok zorlaşıyor ki bu da beni çok çok mutlu ediyor (Araştırmacı Günlüğü, s. 116)".

Öğretmenin uygulamalarında görülen olumlu değişimlerle ilgili olarak ise araştırmacı günlüğüne şu ifadeler yansımıştır:

"Öğretmenin daha önceden kararlaştırmadığımız böyle bir uygulama yapması beni çok sevindiriyor. Sunduğu önerilerin yanı sıra inisiyatif alarak anlık kararlar vermesi, işi ne kadar sahiplendiğini ve kalıcı bir bakış açısı kazandığını bana gösteriyor. Çünkü aldığı kararlar neredeyse her seferinde çok mantıklı ve faydalı oluyor. Bizim uygulamamız bittiğinde başka çocuklarla ilgili karşılaştığı sorunların ardından benzer çözümler üretebilecek olduğunu düşünüyorum ve bu da özel eğitim danışmanlığının verimli bir uygulama olmasının gerekçelerinden biri zaten."(Araştırmacı Günlüğü, s. 116)".

Benzer biçimde, uyarlamalar üzerinde yapılan çalışmaların dolaylı katkılarının gözlemlendiğine ilişkin ifadeler ise günlüğü şu şekilde yansımıştır:

"Aslında burada amacım hem öğretmene uyarlama yapma becerisi kazandırmak hem de planlı programlı uygulamalar yapılmasını sağlamak. Çünkü bence biz bu planlar üzerinde çalışmaya başladığımızdan beri kullanılacak materyaller, basamaklar vb. daha düzenli oluyor. Planları stajyerler yaptığı için öğretmen o gün görüyordu, ama şimdi biz öncesinde üzerinde çalıştığımız için önceden görüyor. Stajyerler de materyaller konusunda daha

hazırlıklı oluyorlar. Uyarlamaları yapmanın böyle bir dolaylı yararı da oluyor diye düşünüyorum.” (Araştırmacı Günlüğü, s. 118)”.

Yansıtma toplantısında öğretmenin fırsat öğretimi denemelerinde üç dört saniye tepki süresi tanınması kararını uygulamadığı görüldüğü için bu konudaki kararlar yeniden tekrarlanmıştır. Ayrıca Emre’nin model olmadan önce doğru tepki sergilemesi halinde bu davranışın kayıt tablosunda farklı bir sembolle gösterilmesi kararlaştırılmıştır. Öğretmen fırsat öğretimi denemelerinden örnekler izlerken hangi tepkiyi doğru tepki kabul edebileceğiyle ilgili sorular yöneltmiş, danışman şekil verme tekniğini yeniden anlatmıştır. Toplantıda öğretmenin Emre’nin masada oturduğu süre içinde sunulabilecek etkinlikleri çeşitlendirmeye ilgili gereksinimini dile getirmesi üzerine, sunulabilecek farklı etkinlikler (kağıt üzerinde eşleme, sınıflama, ses taklidi vb.) üzerinde görüş alışverişi yapılmıştır.

Toplantı Demet öğretmenin odasında yapıldığı için toplantının sonuna doğru görüntü kayıtları izlenirken bazı anlar kendisiyle birlikte izlenmiştir. Toplantı sonrasında yapılan sohbette, uygulamalardan Demet öğretmene yeniden söz edilmiştir. Demet öğretmen bu uygulamaları dinlerken oldukça şaşırmış ve bunların çok büyük değişimler olduğunu söylemiştir. Ayrıca araştırmacı ve öğretmen arasındaki şu diyalog oldukça dikkat çekici bulunmuştur: *“Belki onlar da evde anlatıyorlardır anne babalarına uygulamalarımızı” dedim, hemen “Anlatıyorlarmış zaten!” dedi. ... annesi geçen gün “Evde çok güzel şeyler duyuyoruz, Emre de artık bizimle birlikte oturup etkinlik yapıyor diyorlar” demiş dedi*” (Araştırmacı Günlüğü, s. 118).

3.2.8.3. Yedinci yansıtma toplantısı

Araştırmacının toplantı öncesinde yaptığı gözlemde, bir çocuğun Emre’nin serbest zaman oyunları sırasında öğretmen kadar iyi destek olduğunu görmesi, ona bu oyunlar sırasında gönüllü akranların Emre’ye eşlik edebileceğini ve bu oyunların ortadaki masalarda oynanarak normalleştirilebileceğini düşündürmüştür. Ayrıca öğretmenin alınan kararlar doğrultusunda Emre’yi diğer çocukların oyunlarına dahil etmeye aktif olarak çalışmadığı görülmüştür.

Emre’nin sınıfta nasıl görüldüğüyle ilgili olumlu görüşlerini araştırmacı yeniden ifade etmiştir: *“Aslında Emre grubun içinde pek seçilmiyor. Elinde bir takıntı nesnesiyle zıplamadığı sürece. Görüntüleri izlerken de, Emre’nin arkadaşlarının arasında ne kadar zor fark edildiğini görüyor ve çok seviniyorum”* (Araştırmacı Günlüğü, s. 119). Toplantı saatine doğru öğretmen bir veli görüşmesi yapmak zorunda

olduğunu söyleyince araştırmacı görüntü kayıtlarını izlemeden önemli noktaları konuşmayı önermiştir. Bu nedenle yalnızca önemli konularda geri bildirimlerin sunulduğu kısa bir yansıtma toplantısı yapılmıştır.

Araştırmacı daha önce de pek çok kez deneyimlediği uyarlamalara ilişkin sorunu günlüğüne yeniden şu ifadelerle aktarmıştır: *“Stajyer göndermediği için öğretmen bana gönderememiş. Pazartesi günü planı da hazır olmadığı için hafta sonu göndermesini istedim. Uygulamanın tek işlemeyen kısmı bu sanırım.”* (Araştırmacı Günlüğü, s. 120).

3.2.9. Dokuzuncu hafta (03.04.2017 - 09.04.2017) uygulamalarına ilişkin bulgular

Dokuzuncu uygulama haftasında özel eğitim danışmanlığı toplantısı ve yansıtma toplantıları planlandığı gibi gerçekleştirilmiştir. Toplantılarda görüşülen önemli konular ve hafta boyunca gerçekleşen gelişmelere ilişkin bulgular izleyen başlıklar altında açıklanmaktadır.

3.2.9.1. Beşinci özel eğitim danışmanlığı toplantısı

Uygulamanın dokuzuncu haftasında ilk gözlem günü olan 03.04.2018 tarihinde özel eğitim danışmanlığı toplantısı öncesinde yaptığı gözlemi günlüğüne izleyen satırlarda açıklandığı gibi yansıtmıştır. Emre'nin başkalarının eşyalarını alma gibi davranış problemlerinin sık görüldüğü ve bazılarının gözden kaçırıldığı gözlemlenmiştir. Araştırmacı bu durumla ilgili olarak Emre uzun süredir bu davranışları sergilemediği için öğretmenin uygulamalarının da aksadığını düşündüğünü söyleyerek bu durumu toplantıda konuşulması için not almıştır. Büyük bir problem olarak görülen vurma davranışının neredeyse söndüğü ve söz konusu gözlem gününde yalnızca bir kez görüldüğü kaydedilmiştir. Bununla ilgili olarak uygulamayı kısmen yanlış uygulayan uygulama öğrencisinin uygulamasının ise öğretmen tarafından sunulan geri bildirim ile düzeltildiği gözlemlenmiştir. Araştırmacı sınıftaki çocuklarla ilgili olumlu bir gözlemini araştırmacı günlüğüne yansıtmıştır. Çocukların öğretmeni model aldıkları için artık kendi oyuncaklarını koruyabildiklerini, Emre onların oyunundan oyuncak almak istediğinde Emre'yi durdurup “Hayır Emre, sen kendi kutuna” deyip onu yönlendirdiklerini belirtmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 121). Uygulama öncesinde çocukların bu tür davranışlar karşısında genellikle Emre'yi öğretmene şikayet ettikleri görülüyorken bu gelişme çocukların da doğru uygulamaları edindiklerini göstermiştir.

Danışman ve öğretmen gözlem sonrasında gerçekleştirdikleri özel eğitim danışmanlığı toplantısında bir önceki haftanın karar dosyasındaki değerlendirme

bölümünün üzerinde konuşarak yolunda giden ve gitmeyen uygulamalar konusunda görüş alışverişi yapmışlardır. Ayrıca fırsat öğretimi kayıt formunu inceleyerek oluşturulan fırsatları ve alınan tepkileri gözden geçirmişlerdir. Buna göre, “su” sözcüğü için yeterince fırsat oluşturulmadığı, “aç” sözcüğü içinse bağımsız doğru tepkilerin alındığı görülmüştür. Öğretmen Emre’yi akranlarının oyunlarına dahil etmeyi başaramadığını paylaştığı için Emre’nin her gün iki bireysel oyunu arkadaşlarının arasında oynaması ve bir gönüllü arkadaşının ona eşlik etmesi kararı alınmıştır. Emre’nin çivi takma oyununda çivilerle duysal uyaran elde etmek için oynaması nedeniyle bu oyunun tamamen ortadan kaldırılmasına karar verilmiştir. Araştırmacı ve öğretmen Emre’nin masada oturma süresinin oldukça uzadığı ve bu gözlem gününde yaklaşık kırk dakika arkadaşlarıyla masada olduğunu konuşmuştur. Bununla birlikte danışman öğretmenin Emre için art arda etkinlik bulmakta zorlandığı ve bu nedenle uzun süren etkinliklerde çok tekrar yaptığı ve yanlışların artmasına neden olduğu yönünde geri bildirim sunmuştur. Toplantıda öğretmen gereksinim olarak gördüğü yeni bir durum olmadığını belirtmiş, danışman ve öğretmen yeni bir uygulama eklemek yerine var olan uygulamaların biçim değiştirmesini sağlamıştır. Toplantı karar dosyası Tablo 3.9’da yer almaktadır.

Tablo 3.9. 03.04.2017 tarihli toplantı karar dosyası

Gereksinimin belirlenmesi	Çözüm önerilerinin geliştirilmesi	Çözüm önerilerinin uygulanması	
		Kim	Ne Yapacak
Spontan kullanılan sözcüklerin kazandırılması/ artırılması	“Aç” – “Su”	Öğretmen	• Fırsat oluştur! • Talep et! • Model ol! • Doğru tepkiyi pekiştir! • Yanlış tepki/tepkide bulunmamayı görmezden gel, denemeyi bitir. • Her sözcük için her gün 3 fırsat oluştur.
			• Şekil kutusu ve yapbozun üst üste kutularda masanın üstünde durmasını sağla! • Emre’yi “Etkinlik zamanı” diyerek masaya çağır. • İlk kutuyu tamamlayıp yerine koymasını sağla! • İkinci kutuyu tamamlayıp yerine koymasını sağla! • Gerekli olduğu kadar fiziksel ya da işaret ipucu sun! • Yiyecek pekiştireci sun, sosyal pekiştirme yap! • Etkinlik zamanını serbest zamanda aralıklarla 2 kez gerçekleştir!
Serbest zamanda bireysel oyunlar oynama	Etkinlik zamanı	Öğretmen	

Tablo 3.9. (Devam) 03.04.2017 tarihli toplantı karar dosyası

Gereksinimin belirlenmesi	Çözüm önerilerinin geliştirilmesi	Çözüm önerilerinin uygulanması	
		Kim	Ne Yapacak
	Bireysel oyun	Öğretmen	- O gün için karar verilen bir oyunun malzemelerini ortadaki masaların bir yerine koy ve Emre'nin oturmasını sağla! - Gönüllü olan bir arkadaşıyla Emre'yi eşle! - Sıra alma, arkadaşına bir nesne verme, onları izleme gibi eylemler için fırsat oluştur! - Gerekli olduğu kadar ipucu sun! - Hem Emre'ye hem arkadaşına sosyal pekiştirme yap!
	Bireysel oyun	Öğretmenler	- O gün için karar verilen bir oyunun malzemelerini ortadaki masaların bir yerine koy ve Emre'nin oturmasını sağla! - Gönüllü olan bir arkadaşıyla Emre'yi eşle! - Sıra alma, arkadaşına bir nesne verme, onları izleme gibi eylemler için fırsat oluştur! - Gerekli olduğu kadar ipucu sun! - Hem Emre'ye hem arkadaşına sosyal pekiştirme yap!
Ark. vurm davranışının azaltılması	Öğretmen tepkisi	Öğretmenler	- Emre arkadaşlarına vurduğunda ya da onları ittiğinde bu davranışı durdur! - Göz kontağı kur ve kararlı bir ses tonu ile "Hayır" de! - Eğer elinde sevdiği bir nesne (kağıt, oyuncak vb.) varsa bunu al ve 3-4 dakika bir köşede oturmasını sağla!
BEP hedeflerinin desteklenmesi	Her gün en az bir hedef	Öğretmenler	- Her gün en az bir BEP hedefini bireysel ya da grup etkinliğine göm! - Gerekli olduğu kadar fiziksel ya da işaret ipucu sun! - Yiyecek pekiştireci sun, sosyal pekiştirme yap!

3.2.9.2. Sekizinci yansıtma toplantısı

Araştırmacı 04.04.2017 tarihinde yansıtma toplantısı öncesinde rutin gözlemini yapmış ve görüntü kayıtlarını almıştır. Bu sırada gözlemlediği önemli durumları günlüğüne izleyen satırlarda yer aldığı gibi açıklamıştır. Bir önceki toplantıda alınan kararlarla uyumlu biçimde, öğretmenin arkadaşlarının Emre'nin oyununa katılması için uygulamalar yaptığı görülmüştür. Bu bağlamda, serbest zamanda Emre'nin toplamda 45 dakika bireysel olarak ya da akranı ile oyun içinde vakit geçirdiği kaydedilmiştir. Emre'nin arkadaşıyla aynı oyun içinde vakit geçirdiği anlardan örnek bir fotoğraf Görsel 3.15'te bulunmaktadır. Emre'nin oyun içinde akran desteğine olumsuz tepki vermediği görülmüştür. Öğretmenin gönüllü akranla oyun sırasında akranı oyunda sıra olarak oynamaları gerektiğine ilişkin yönlendirme yaptığı dikkati çekmiştir. Bunun yanı sıra, gönüllü akranlara ilişkin durumu araştırmacı şöyle ifade etmiştir:

“Emre’ye serbest zaman oyunlarında eşlik etmek isteyen yalnızca Ş.. oldu ama gün sonunda oynanan oyunda öğretmen Emre’nin eşi olmak isteyen var mı deyince neredeyse tüm çocuklar parmak kaldırdı. Öğretmen bugün Ş.. ve Emre oynarken ikisinin tepkilerini o kadar güzel pekiştirdi ki, bence serbest zamanda da daha fazla gönüllü olabilir artık (Araştırmacı Günlüğü, s. 122)”.



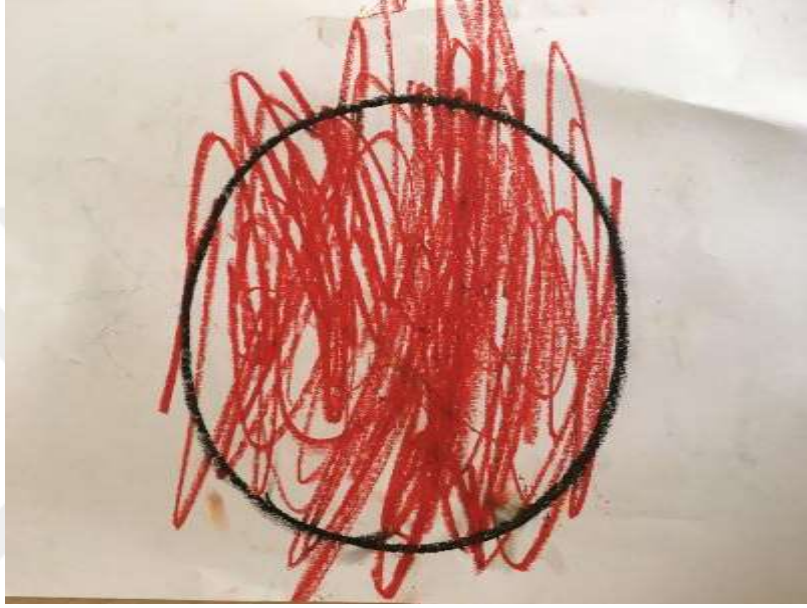
Görsel 3.15. *Akranla oyun zamanı*

Olumlu bir diğer değişiklik ise öğretmenin yönerge vermesiyle ilgili olmuştur. Öğretmenin Emre’nin dikkatini çekmek ya da etkinliğe devam etmesini istediğinde tüm gruba yönerge sunduğu (Örn.; “Herkes işine devam etsin”) ve Emre’nin büyük ölçüde bu yönergelere uyduğu gözlenmiştir. Ayrıca Emre’nin tüm çocukların masa başı etkinlikleri sırasında bir saat masada oturduğu, öğretmenin Emre için boyamaya ek olarak eşleme, nokta birleştirme, yapboz gibi etkinlikler eklediği görülmüştür. Emre’nin sınıf içinde grupta hareket etme süresinin önemli düzeyde uzamış olmasına ilişkin araştırmacı Emre’nin tüm gün boyunca yalnızca yarım saat diğer arkadaşlarından bağımsız vakit geçirdiğini kaydetmiştir. Araştırmacı, ayrıca uygulama başladıktan sonra genel sınıf yönetimine ilişkin olarak şu ifadeleri kullanmıştır:

“Bir de dikkatimi çeken başka bir durum da ikinci dönem öğretmenin tüm çocuklara yönelik sosyal pekiştirme sıklığının artmış olması. Emre’ye sunduğu sosyal pekiştirme, diğer çocuklara da yansıyor gibi görünüyor. Bu, daha etkili bir sınıf yönetimi sağlıyor. Sınıf çok daha sakin ve düzenli ilk döneme göre (Araştırmacı Günlüğü, s. 122)”.

04.04.2017 tarihinde gerçekleştirilen yansıtma toplantısında Emre’nin davranış problemlerinin önemli düzeyde azaldığı ve bunda en büyük katkıyı Emre’nin plansız ve tek başına geçirdiği süreyi azaltmaya yönelik uygulamaların sunduğu görüşü

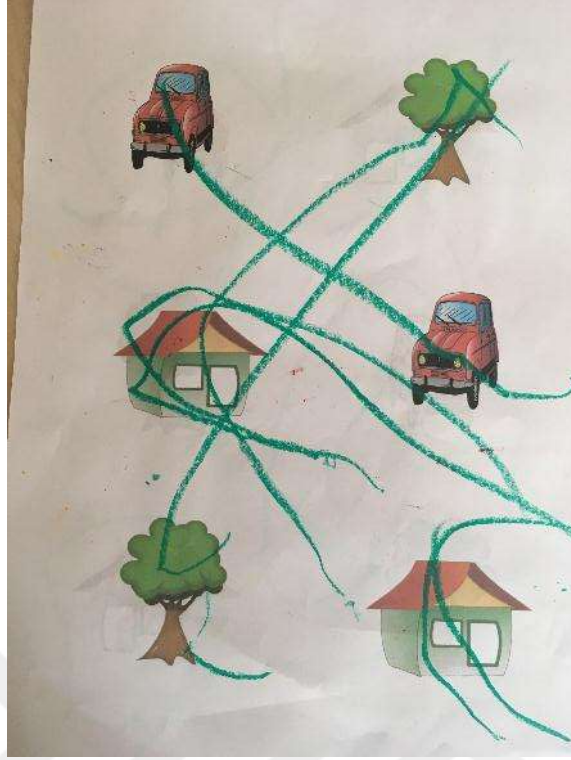
paylaşmıştır. Danışman ve öğretmen sınırlı alan boyama becerisinin önemli düzeyde geliştiğini konuşmuşlar, danışman çalışma örneklerinin fotoğraflarını aldığını söylemiştir (Görsel 3.16, Görsel 3.17). Ayrıca masa başı çalışmaları sırasında bu gözlem gününde denenmiş olan çizgi çalışmaları kapsamında eşleme (Görsel 3.18) ve nokta birleştirme çalışmasının (Görsel 3.18) Emre için oldukça uygun olduğu ve devam ettirilebileceği konuşulmuştur.



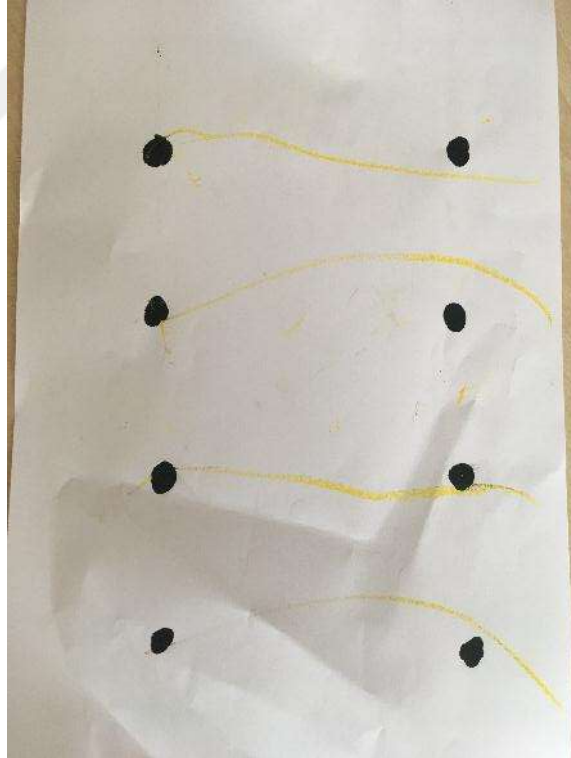
Görsel 3.16. OSB olan çocuğun sınırlı alan boyama çalışması örneği



Görsel 3.17. OSB olan çocuğun sınırlı alan boyama çalışması örneği



Görsel 3.18. OSB olan çocuğun eşleme çalışması örneği



Görsel 3.19. OSB olan çocuğun nokta birleştirme çalışması örneği

Araştırmacı özel eğitim danışmanlığı sürecinde yolunda gitmeyen tek uygulamanın uyarlama hazırlamaya ilişkin olduğunu; bununla birlikte uygulamanın bu haliyle bile kazanımlar sağladığını şu ifadelerle kaydetmiştir:

“Uygulamayla ilgili en çok zorlandığım ve yolunda gitmediğini düşündüğüm şey uyarlamaların yapılması. Çünkü planlar önceden hazır olmadığı için bazen öğretmenle birlikte uyarlamaları yapamıyoruz ve bu iş bana düşüyor. Bazen ise bana son günde dahi ulaşmıyor planlar. Bu durumda uyarlama plana işlenmemiş oluyor. Bu uygulamayı bir türlü oturtamadık. Ama bunun sebebi planları stajyerlerin yapıyor olması. İletişim bir noktada kopuyor. Öğretmen hazırlıyor olsaydı, bu bir nebze azalırdı. Bir taraftan, uyarlamayı yazmamış olsak bile, her etkinlik için artık stajyerlerin bile kafalarında Emre için uyarlama hazırladıklarını ve bunu aktardıklarını görüyorum. Bu konuda bir bakış açısı kazandıklarını ve hiç de fena kararlar almadıklarını görüyorum (Araştırmacı Günlüğü, s. 123)”.

3.2.9.3. Dokuzuncu yansıtma toplantısı

07.04.2017 tarihi uygulamanın dokuzuncu haftasının son gözlem günü olmuş ve gözlem sonunda yansıtma toplantısı gerçekleştirilmiştir. Öğretmen ve danışman, danışmanın gözlem sırasında not aldığı önemli konuları görüntü kayıtlarını izleyerek konuşmuşlardır. Bu kapsamda danışman, çocukların Emre’nin oynadığı oyunlarda büyük bir grup oluşturması durumunda dışarıdan öğretmenin yönlendirmesine ve yapılandırmasına gereksinim duyulduğu yönünde geri bildirim sunmuştur. Ayrıca Emre ve arkadaşlarının oyun oynadığı anlar izlenirken; akran desteğinin alınmaya başladığı bu süreçte Emre’yle yakın iletişimde olmayan akranlarının da etkileşim kurmaya başladığının gözlemlendiği dile getirilmiştir. Danışman, öğretmenin etkinlikler sırasında sunduğu ipucu yoğunluğuna ilişkin geri bildirim sunmuştur. Ayrıca yapboz ve şekil kutusu oyunlarında pekiştirme silikleştirme ve ayrımlı pekiştirme konularına dikkat edilmesi gerektiği öğretmene yeniden açıklanmıştır. Yardımcı öğretmenlerin hikaye saatinde Emre’nin ayağa kalkmasıyla ilgili tedirgin davrandığı ve onların bu konuda rahatlaması ve müdahale etmeden bir süre beklemesi konusunda öğretmen tarafından yönlendirilebileceği belirtilmiştir.

3.2.10. Onuncu hafta (10.04.2017 - 16.04.2017) uygulamalarına ilişkin bulgular

Onuncu uygulama haftasında özel eğitim danışmanlığı toplantısı ve ilk yansıtma toplantısı planlandığı gibi gerçekleştirilirken, ikinci yansıtma toplantısı Emre’nin rahatsızlanarak okula gelememesi nedeniyle yapılamamıştır. İzleyen kısımda, toplantılara ve hafta boyunca gerçekleşen gelişmelere ilişkin bulgular aktarılmaktadır.

3.2.10.1. Altıncı özel eğitim danışmanlığı toplantısı

Uygulamanın onuncu haftasında 10.04.2017 tarihi ilk gözlem günü olmuş ve özel eğitim danışmanlığı toplantısı yapılmıştır. Araştırmacı toplantı öncesindeki gözlemlerini

günlüğüne yansıtmıştır. Öğretmenin uygulamaları iyi olduğu halde Emre'nin dikkatinin oldukça dağınık olduğunu ve böyle durumlarda vokal stereotipilerinin daha fazla olduğunu kaydetmiştir. Emre'nin materyallerle duyuşsal uyarı elde etme amacıyla çok fazla meşgul olması, öğretmenin daha yoğun destek sunmasını gerektirmiştir. Benzer biçimde hikaye zamanında birkaç kez yerinden kalkma girişı olduğu için öğretmenlerden birinin Emre'ye daha yakın bir konumda durmasının gerektiğı not edilmiştir. Araştırmacı, Emre'nin kontrolsüz davranışlarının daha yoğun olduğu günlerde öğretmenin de motivasyonunun olumsuz etkilendiğı ve bunun dolaylı yoldan uygulamalarını olumsuz etkilediğini düşündüğünü belirtmiştir. Araştırmacı bu görüşünü günlüğüne şu ifadelerle kaydetmiştir: *“Öğretmenin motivasyonunu artırmak için Emre'nin zaman zaman bu dalgalanmalar içinde olduğunu, ancak bizim uygulamalarımızı kararlılıkla sürdürmemizin önemli olduğunu vurgulayarak onu motive etmeye çalışıyorum”* (Araştırmacı Günlüğü, s. 124).

10.04.2017 tarihli özel eğitim danışmanlığı toplantısında danışman ve öğretmen uygulamaları gözden geçirmişlerdir. Danışman, öğretmenin gün içinde akranla oyun uygulaması için belli bir akran belirlemediğini, Emre'yi oyun oynayan bir arkadaşının yanına oturarak onun oyununa dahil etmeye çalıştığı için uygulamanın etkili olmadığı yönündeki geri bildirimini öğretmene sunmuştur. Bu amaçla toplantıda öğretmenin bir önceki hafta yaptığı ve oyunun yapılandırılmasında destek olduğu uygulamalardan birinin görüntüleri örnek olarak izletilmiştir. Serbest zamanda Emre'nin oynadığı oyunların görüntüleri izlenirken daha önceden silikleştirilmeye başlanmış olan sosyal pekiştirmenin ve yiyecek pekiştireçlerinin sıklığının yeniden artırılmasının gerektiğine karar verilmiştir. Fırsat öğretimi uygulamalarına ilişkin olarak “aç” sözcüğünün kendiliğinde kullanımının başladığı, “su” sözcüğü içinse artık doğru tepki olarak en yaklaşık tepki olarak “su” sesinin çıkmasının beklenmesi gerektiğı konuşulmuştur. Ayrıca öğretmen “hadi” ve “ekmek” sözcüklerinin yerinde ve kendiliğinden kullanıldığını dile getirmiştir. Bununla birlikte, danışman bazı denemelerde öğretmenin çocuktan iletişim girişimi gelmeden denemeyi başlattığını ve uygulama basamaklarına dikkat edilmesi gerektiğı yönünde geri bildirim sunarak bu basamakları yeniden açıklamıştır. Masa başı etkinliklerin yapıldığı sırada Emre'nin oyuncak düğmelerle renge göre ayırma çalışması içinde düğmelerle kendine uyarı biçimde oynadığı için bu materyallerle çalışmaya son verilmesi gerektiğine karar verilmiştir. Toplantı karar dosyası Tablo 3.9'da bulunmaktadır.

Öğretmen Emre’de görülen davranış problemlerinin ona özgü olmadığını ve eğitim öğretim yılının sonuna doğru tüm çocuklarda benzer değişikliklerin her yıl gözlemlendiğini belirtmiştir. Emre ve ailesinin 19.04.2021 tarihinde şehir dışına çıkmasıyla ilgili planlama yapılırken seçimler dolayısıyla 17.04.2021 tarihinde resmi tatil olduğu ve gözlem yapılamayacağı konuşulmuştur. Danışman ve öğretmen 18.04.2021 tarihinde gerçekleştirilecek toplantının yalnızca yansıtma toplantısı olabileceğini ve bir sonraki hafta özel eğitim danışmanlığı toplantısı yapılamayabileceğini konuşmuştur.

Tablo 3.10. 10.04.2017 tarihli toplantı karar dosyası

Gereksinimin belirlenmesi	Çözüm önerilerinin geliştirilmesi	Çözüm önerilerinin uygulanması	
		Kim	Ne yapacak
Spontan kullanılan sözcüklerin kazandırılması/ artırılması	“Aç” – “Su”	Öğretmen	• Fırsat oluştur! • Talep et! • Model ol! • Doğru tepkiyi pekiştir! • Yanlış tepki/tepkide bulunmamayı görmezden gel, denemeyi bitir. • Her sözcük için her gün 3 fırsat oluştur.
			• Şekil kutusu ve yapbozun üst üste kutularda masanın üstünde durmasını sağla! • Emre’yi “Etkinlik zamanı” diyerek masaya çağır. • İlk kutuyu tamamlayıp yerine koymasını sağla! • İkinci kutuyu tamamlayıp yerine koymasını sağla!
Serbest zamanda bireysel oyunlar oynama	Etkinlik zamanı	Öğretmen	• Gerekl olduğu kadar fiziksel ya da işaret ipucu sun! • Yiyecek pekiştireci sun, sosyal pekiştirme yap! • Etkinlik zamanını serbest zamanda aralıklarla 2 kez gerçekleştir!
			• O gün için karar verilen bir oyunun malzemelerini ortadaki masaların bir yerine koy ve Emre’nin oturmasını sağla! • Gönüllü olan bir arkadaşıyla Emre’yi eşle! • Sıra alma, arkadaşına bir nesne verme, onları izleme gibi eylemler için fırsat oluştur! • Gerekl olduğu kadar ipucu sun! • Hem Emre’ye hem arkadaşına sosyal pekiştirme yap!
	Bireysel oyun	Öğretmen	

Tablo 3.10. (Devam) 10.04.2017 tarihli toplantı karar dosyası

Gereksinimin belirlenmesi	Çözüm önerilerinin geliştirilmesi	Çözüm önerilerinin uygulanması	
		Kim	Ne yapacak
	Bireysel oyun	Öğretmen	• O gün için karar verilen bir oyunun malzemelerini ortadaki masaların bir yerine koy ve Emre'nin oturmasını sağla! • Gönüllü olan bir arkadaşıyla Emre'yi eşle! • Sıra alma, arkadaşına bir nesne verme, onları izleme gibi eylemler için fırsat oluştur! • Gerekli olduğu kadar ipucu sun! • Hem Emre'ye hem arkadaşına sosyal pekiştirme yap!
Arkadaşları itme veya vurma davranışının azaltılması/	Öğretmen tepkisi	Öğretmenler	• Emre arkadaşlarına vurduğunda ya da onları ittiğinde bu davranışı durdur! • Göz kontağı kur ve kararlı bir ses tonu ile "Hayır" de! • Eğer elinde sevdiği bir nesne (kağıt, oyuncak vb.) varsa bunu al ve 3-4 dakika bir köşede oturmasını sağla!

3.2.10.2. Onuncu yansıtma toplantısı

11.04.2017 tarihinde gerçekleştirilen gözlemde, araştırmacı öğretmenin uygulamaları planlandığı gibi sürdürdüğünü, ancak Emre'nin davranışlarının uygulama öncesindeki davranışlarına benzer olduğunu görmüştür. Daha önceki gözlem günlerinde bağımsız sergilediği basamaklarda dahi yoğun desteğe gereksinim duyduğu ve arkadaşlarını itme ve vurma davranışlarını sıkça sergilediği kaydedilmiştir. Bu noktada araştırmacı, Feride hanımla yaptığı görüşmelerde Feride hanımın Emre'nin gelişiminin dalgalı bir seyir izlediği konusundaki gözlemlerinin uygulama sürecinde de deneyimlendiğini düşündüğünü ifade etmiştir. Bu durum karşısında öğretmenin çoğunlukla kararlara uygun davrandığı halde Emre'nin kontrolsüz davranışları karşısında motivasyonun ve dayanıklılığının azaldığını gözlemlediğini belirtmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 125). Gözlem gününde kitap çalışması yerine yapılan sergi hazırlığında Emre için gerçekleştirilen boyama etkinliği sırasında öğretmenin uzaktan yönlendirmeleri işe yaramadığı için uygulamalarının ilk haftalarında olduğu gibi öğretmenin yoğun fiziksel ipucu sunması gerekmiştir.

Gözlem sonrasında gerçekleştirilen yansıtma toplantısında, danışman günün uygulamalarının gözden geçirilmesiyle geri bildirimlerini sunmuştur. Hikaye saatinin her zaman olduğundan daha uzun sürmesinin Emre'nin kalkma girişimlerine neden olabildiği düşünüldüğü için danışman ve öğretmen okunan hikayenin bu kadar uzun sürmemesi gerektiğini konuşmuştur. Emre'nin arkadaşlarını itme ya da vurma

davranışları karşısında öğretmenlerin uzun açıklamalar ve uyarılar yapmaya başlamaları nedeniyle, danışman bu tepkilerin dikkat çekme işlevine hizmet ediyor olma ihtimaline karşı sonlandırılması ve yalnızca kararlı bir ses tonuyla “hayır” diyerek tepkiyi durdurması yönünde geri bildirim sunmuştur. Ayrıca öğretmenin serbest zamanda Emre’nin vurma ya da itme gibi davranışlarının ardından bir süre hoş giden herhangi bir uyarının bulunmadığı bir yerde bekletilmesi kararını uygularken bu sürenin çok uzun tutulmaya başlandığı ve uygulamanın işlevini yitirdiğine ilişkin geri bildirim sunulmuş ve mola süresinin ortalama üç dakika ile sınırlı tutulması gerektiği belirtilmiştir. Son haftalarda Emre’nin masada oturma süresinin artması nedeniyle önceden serbest zaman geçirdiği ve onu rahatlatan kağıt gibi bazı nesnelere daha kısa süreyle ulaşabiliyor olmasının, Emre’nin davranış problemlerini artırmış olabileceği düşünüerek etkinlik geçişlerinde birkaç dakikalık aralar vermeye yeniden başlamanın iyi olabileceği konuşulmuştur. Fırsat öğretimiyle ilgili olarak ise öğretmen tüm fırsatlarda Emre’nin “aç” ve “su” sözcüklerini kendiliğinden söylediğini ifade etmiştir.

Uygulamanın onuncu haftasında ikinci yansıtma toplantısı 14.04.2017 tarihinde gerçekleştirilmesi gerekirken 11.04.2017 tarihi gözleminden sonra araştırmacı Feride hanımdan Emre’nin su çiçeği olduğu için hafta boyunca okula devam edemeyeceğini öğrenmiştir. Araştırmacı durumla ilgili olarak şu ifadeleri günlüğüne kaydetmiştir: *“Akşam saatlerinde Feride hanım bana Emre’nin su çiçeği çıkardığını ve bu hafta okula gidemeyeceğini söyledi. İki gündür Emre’yle ilgili yaşanmış olan güçlüklerin nedeninin bu hastalığın getirdiği şikayetlerin olabileceğini düşündüm”* (Araştırmacı Günlüğü s. 126). Bu tarihten itibaren Emre okula devam edememiş ve ailesiyle birlikte 09.05.2017 tarihine kadar şehir dışında bulunmuştur.

3.2.11. Onbirinci hafta (09.05.2017 - 15.05.2017) uygulamalarına ilişkin bulgular

Uygulamanın onbirinci haftası, özel eğitim danışmanlığı toplantısı ve bir yansıtma toplantısının gerçekleştirilmesinin ardından araştırmacının hasta olması, resmi tatil ve okul gezileri gibi durumlar nedeniyle araştırmacının uygulama aşamasında son hafta olmuştur.

3.2.11.1. Yedinci özel eğitim danışmanlığı toplantısı

Emre ve ailesinin şehir dışında oldukları dönemde, geçerlik komitesinin de önerisiyle, araştırmacı Yıldızlar sınıfına bir kez gözlem için gitmiştir. Emre’nin sınıf içinde bulunmadığı 25.04.2017 tarihinde bir gözlem gerçekleştirmiştir. Bu gözlem

gününden önemli olan konuları araştırmacı, günlüğüne izleyen satırlarda anlatıldığı gibi yansıtmıştır. Özlem öğretmenin çalışmalar sırasında sürekli çocuklar arasında dolaşarak destek olduğu, gerektiğinde fiziksel ipucu sunarak sık sık sosyal pekiştirme sunduğu görülmüştür. Araştırmacı uygulama öncesi dönemde bu sıklıkta pekiştirme yapılmadığını ve ipuçlarının yetersiz olduğunu gözlemlemiş olduğunu ve bahar döneminde kaynaştırma uygulamalarını geliştirmeyi hedefleyen uygulamaların diğer öğrencilere de yansıdığını gözlemlediğini kaydetmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 127).

Araştırmacı, Emre'nin sınıfa döneceği 09.05.2017 tarihinden önce öğretmenle bir özel eğitim danışmanlığı toplantısı yaparak Emre'nin dönüşü ile ilgili bir planlama yapmayı amaçlamıştır. Bu nedenle, 04.05.2017 tarihinde sınıfta gözlem yaptıktan sonra öğretmenle bir özel eğitim danışmanlığı toplantısı gerçekleştirmiştir. Araştırmacı sınıfta çocuk sayısının 23 Nisan'dan sonra daha az olduğunu fark etmiş ve öğretmen de bunu onaylamıştır. Araştırmacı bu durumun hem öğretmeni hem de öğrencileri rahatlattığını ve daha fazla serbest zaman tanındığını gözlemlemiştir. Gözlemin ardından öğretmenle danışman bir araya gelerek Emre'nin dönüşü ve yaşanabilecek durumlara ilişkin bir toplantı yapmışlardır. Danışman üzerinde bazı değişiklikler yaptığı fırsat öğretimi kayıt formunu öğretmene tanıtmış ve teslim etmiştir. Bu formda, önceki formdan farklı olarak öğretmenin çocuğun verdiği farklı tepki türlerini işaretleyebilecekleri alanlar oluşturulmuştur. Danışman ve öğretmen bundan sonraki süreçte yeni bir karar almadan var olan uygulamalarla devam etmeye, devam eden uygulamalarla ilgili gerekirse yeni kararların alınabileceğine karar vermişlerdir. Danışman son toplantı karar dosyasındaki uygulamaları öğretmene hatırlatmış, Emre'nin dönüşünde bazı davranış problemleri sergileyebileceğini ve buna hazırlıklı olmak gerektiğini belirtmiştir.

3.2.11.2. Onbirinci yansıtma toplantısı

Emre'nin şehir dışından dönmesinin ardından okula başladığı ilk gün olan 09.05.2017 tarihinde gözlem yapılmış ve ardından yansıtma toplantısı gerçekleştirilmiştir. Gözlemden önce öğretmen ve araştırmacının Feride hanımla ayrı ayrı görüşmelerinde Feride hanım Emre'nin tatilde oldukları sürede herkesin Emre'yi "şımarttığını" söylediği için öğretmende Emre'nin davranışlarına ilişkin bir tedirginlik oluşmuştur; ancak Emre'nin okula döndüğünde tedirginlik yaratacak düzeyde davranış problemi sergilemediği görülmüştür. Bununla birlikte Emre nesneleri yere düşürme ve kendine ait olmayan materyalleri alma gibi bazı davranış problemleri sergilemiştir.

Araştırmacı, Emre ve arkadaşlarının birbirini özlemiş olduklarına ilişkin gözlemlerini şu ifadelerle yansıtmıştır:

“Bugün Y.. çok güzel bir şey keşfetmiş. Emre’nin önüne gidip “Çak” yaptığında onun da karşılık verdiğini görmüş. Ara ara arkadaşlarına bunu söyledi ve onlara gösterdi. Onlar da Y.. gibi Emre’ye çak yaptılar. Emre de her seferinde karşılık verdi. Emre ile arkadaşları karşılıklı olarak birbirlerini özlemişler bence. Bir ara A.. Emre’nin yanına oturdu ve uzun süre onun saçını okşadı”; “Serbest zaman sonunda Emre kenarda otururken birkaç arkadaşı yanına geldi ve Emre’yle karşılıklı şakalaştılar. Emre de gülümseyerek oyun oynarcasına onların göbeğine dokundu. Birbirlerini özledikleri belliydi (Araştırmacı Günlüğü, s. 128-129)”.

Fırsat öğretimi denemeleriyle ilgili olarak araştırmacı “aç” sözcüğünün kendiliğinden kullanılmadığını ancak “su” sözcüğünün oluşan fırsatların hepsinde kendiliğinden kullanıldığı kaydedilmiştir. Emre’nin “aç” sözcüğünü kullanmamasının nedeninin tatilde tüm iletişimsel tepkilerinin kabul edilmiş olması olabileceğini düşündüğünü günlüğüne yansıtmıştır. Araştırmacı bu gözlem gününde öğretmenin verdiği ipuçları oldukça yerinde olduğunu ve başlangıçta Emre’nin kuralları unutmuş olabileceği ve dikkatinin dağınık olması nedeniyle daha yakından ve yoğun ipucu sunduğunu gözlemlemiştir.

Danışman ve öğretmen gözlemin ardından yansıtma toplantısı için bir araya gelmiş ve günün uygulamalarını değerlendirmiştir. Daha önceden “su” sözcüğünün kullanılmasında bağımsız ve kendiliğinden doğru tepkiler alınamazken bu gözlem gününde kahvaltı sırasında kendiliğinden oluşan fırsatların tümünde kendiliğinden bağımsız doğru tepkilerin geldiği görüldüğü için bu zamanın sınıf dışında da olsa fırsat olarak kullanılabilmesi konuşulmuştur. Ayrıca öğretmen ve danışman bu sözcükler haricinde, Emre’nin tualete gitmesi gerektiğini öğretmenin elinden tutarak ve “hadi” diyerek dile getirdiğini gözlemlediklerini paylaşmışlardır. Araştırmacı bu gözlem gününde uygulama öncesi döneme benzer biçimde öğretmenin sınıf dışında daha uzun süre kaldığını ve bu durumun olumsuz etkilerini gözlemlemiştir. Özellikle akranla oyun oynama ve serbest zamanda bireysel oyun oynama sırasında uygulama öğrencilerinin öğretmenin yaptığı gibi isabetli uygulamalar yapamadığı görüldüğü için toplantıda araştırmacı öğretmenin bu destek sırasındaki rolünü yeniden vurgulamış ve liderliğinin önemli olduğunu hatırlatmıştır. Emre’den bağımsız olarak, araştırmacı eğitim öğretim yılının sonuna yaklaştıkça sınıfın önceden olduğu kadar planlı yönetilmediğini, günün

önemli bir kısmının “Anneler günü” hediyesi yapmak için materyal hazırlamakla geçtiğini kaydetmiştir.

Araştırmacı bir sonraki gözlem günü olan 12.05.2017 tarihinde hasta olması nedeniyle okula gidememiş ve bu durumu 15.05.2017 tarihinde telafi etmeyi planlamıştır. Ancak hem 15 Mayıs hem de 16 Mayıs tarihlerinde sınıfın okul gezisi olduğunu öğrenmiştir. 19 Mayıs ise resmi tatil olduğu için uygulama, 09.05.2017 tarihinde gerçekleştirilen toplantı ile sonlandırılmıştır. Araştırmacı; Özlem ve Demet öğretmen, uygulama öğrencileri ve Burçin öğretmenle uygulama sonrası için planladığı yarı yapılandırılmış görüşmeleri eğitim öğretim yılı bitene kadar tamamlamıştır.

3.3. Uygulama Sonrası Süreçte Toplanan Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın uygulama sonrası süreçte yanıtlanması hedeflenen araştırma soruları bağlamında; uygulama boyunca Emre'nin gelişimsel ve davranış özelliklerinde meydana gelen değişimler, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları konusundaki bilgi ve becerilerinde meydana gelen değişiklikler ve katılımcıların özel eğitim uygulamasına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Söz konusu bulgulara ulaşılması için uygulamanın ilk dönemlerinden ve son dönemlerinden birer görüntü kaydının analizi yapılmıştır. Ayrıca uygulama sonlandırıldıktan sonra Özlem öğretmen, Feride hanım, Demet öğretmen, Buket öğretmen ile uygulama öğrencileri Didem ve Seden ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı günlüğü, özel eğitim ve yansıtma toplantı tutanakları ve geçerlik komitesi toplantılarına ilişkin tutanaklardan destek veri olarak yararlanılmıştır. Durum saptama aşamasında alınan ve analizi yapılan iki görüntü kaydı birlikte analiz edilmiş ve bulguları ortak başlıklar altında sunulmuştur. Ancak uygulama aşamasında alınan görüntü kayıtlarından biri uygulamanın yeni başlatıldığı 28.02.2017 tarihine, diğeri uygulamanın nispeten ilerlemiş bir tarihi olan 04.04.2017 tarihine ait olması nedeniyle söz konusu kayıtlar ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bu kayıtlara ait bulgular, uygulamanın ilerlemesiyle gerçekleşen değişimlerin daha iyi ortaya koyulabilmesi amacıyla birbiriyle karşılaştırılarak sunulacaktır.

3.3.1. Uygulama süresince sınıftaki OSB olan çocuğun gelişimsel ve davranış özelliklerinde meydana gelen değişikliklere ilişkin bulgular

Özel eğitim danışmanlığı uygulaması boyunca Emre'nin gelişimsel ve davranış özelliklerinde oluşan değişikliklere ilişkin bulgulara uygulama aşaması boyunca alınan görüntü kayıtlarının süreç boyunca yapılan makro analizi ve söz konusu görüntü

kayıtlarından ikisinin mikro düzeyde analizi ile ulaşılmaya çalışılmıştır. Seçilen bu kayıtlardan birinin uygulama aşamasının daha erken bir evresinden, diğerinin ise bu aşamanın ilerlediği bir dönemden belirlenmesiyle bu kayıtların uygulamanın erken evreleriyle son dönemleri arasında da bir karşılaştırma yapılması amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmenler ve Feride hanım ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler de ilgili araştırma sorusunun yanıtlanmasına katkıda bulunmuştur. Araştırmacı günlüğü, özel eğitim, yansıtma ve geçerlik komitesi toplantılarına ait tutanakları ise destek veri sağlamıştır.

Uygulama aşamasında Emre'nin gelişimsel ve davranış özelliklerine ilişkin bulgulara, durum saptama aşamasında olduğu gibi, seçilen iki görüntü kaydının analizi ile oluşan "Emre'nin davranışları" ve "Emre ve arkadaşlarının ilişkisi" temalarından ulaşılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analiziyle ortaya çıkan "Özel eğitim danışmanlığı öncesindeki durum" teması altında yer alan "Emre açısından durum" alt teması ve "Özel eğitim danışmanlığı sonrasında durum" teması altında yer alan "Emre'de gerçekleşen değişiklikler" alt teması ilgili araştırma sorusu için veri sağlamıştır. Uygulama süresince Emre'nin gelişimsel ve davranış özelliklerinde meydana gelen değişikliklere ilişkin bulgular izleyen başlıklar altında açıklanmaktadır.

3.3.1.1. Uygulama süresince sınıftaki OSB olan çocuğun gelişimsel özelliklerinde meydana gelen değişikliklere ilişkin bulgular

Uygulama süresince sınıftaki OSB olan çocuğun gelişimsel özelliklerinde meydana gelen değişikliklere ilişkin bulgular, temel olarak uygulama tamamlandıktan sonra gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiş, gözlem verileri destek veri sağlamıştır. Kontrol listeleri, özel eğitim, yansıtma ve geçerlik komitesi toplantılarına ait tutanaklar da destek veri sağlayan kaynaklar olmuştur. Özel eğitim danışmanlığı uygulamasıyla Emre'nin gelişimsel özelliklerinde meydana gelen değişiklikler incelendiğinde, yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirildiği tüm katılımcıların yalnızca olumlu değişikliklerden söz ettikleri görülmüştür. Sözü edilen gelişimsel değişikliklerin ise iletişim, sosyal, bilişsel ve motor gelişim alanlarında gerçekleştiği belirlenmiştir.

İletişim alanında gerçekleşen değişikliklere bakıldığında, Özlem öğretmen, Feride hanım ve uygulama öğrencilerinin bu alanda meydana gelen bir değişiklik olarak Emre'nin sözel ifadelerinin arttığını ifade ettiği görülmüştür. Feride hanım, bu değişikliği Emre'nin isteklerini net biçimde aktarmaya başladığını, sözcüklerinin

arttığını ve kendiliğinden iletişim amaçlı sesler çıkarmaya başladığını söyleyerek ifade etmiştir: *“Çünkü daha önceki senelerde de buna benzer şeyler yaşıyorduk ama bir süre sonra tekrar kendini kapatıyordu. Şu an devam eden kelime sayımız var kapatmadan... Aç, top, hadi, ver... bunlar son zamanlarda gelişen kelimelerimiz.”*. Özlem öğretmen de benzer biçimde iletişimsel sözlü ifadelerinin arttığına ilişkin olarak, *“Suyu istemesi ki o hala sürüyordu. Mesela su demeden ben su vermiyordum, onu artık biliyordu. Ekmek, aç, ver...Bu gibi şeylerde...Mesela tuvaleti geldiğinde çok net artık söyleyebiliyordu.”* ifadelerini kullanmıştır. Seden Emre’nin iletişim kurmaya başladığını dile getirmiş, hem Seden hem de Didem Emre’nin “ver”, “su” ve “hadi” sözcüklerini kullanmaya başladığını ve sözcüklerle kendini anlatamadığı durumlarda işaretlerle ifade ettiğini belirtmiştir. Tüm katılımcıların Emre’nin yönergeleri yerine getirmeye başladığını ifade ettikleri görülmüştür. Örneğin; Feride hanım bu değişikliğin sınıf dışında da gözlemlendiğini şu şekilde ifade etmiştir: *“Özellikle ikinci dönemden sonra hem aldığı özel eğitim merkezindeki dersleri hem okul içerisindeki kurallara uyum, söylenenleri yapma, komut alma vs bunlar çok güzel şekilde artmış durumda.”*. Demet öğretmen de gözlemlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Öyle bir noktaya geldi ki bir süre sonra önünde bir model olmaksızın ya da ona temas edip ya da tutup oturmaya vs gerek kalmaksızın sırf sözel yönerge ile komutları yerine getirir oldu.”*. Yardımcı öğretmenler Didem ve Seden de Emre’nin sınıf içinde ona sundukları yönergeleri yerine getirmeye başladığını belirtirken, Emre’nin önceki yıllarda öğretmeni olan Buket öğretmen de önceden Emre’nin söylenenleri duyduğundan emin olmadığını, ancak artık duyduğundan emin olduğunu ve Emre’nin komut almaya başladığını gördüğünü ifade etmiştir. Sözü edilen iki gelişmeden farklı olarak Özlem öğretmen Emre’nin arkadaşlarıyla kurduğu iletişimin arttığını gözlemlediğini *“Onlarla diyalogu iyi kötü arttı...İşte olumlu davranışları arkadaşlarıyla iletişim kurmaya başlaması bence en büyük olumlu katkıydı.”* ifadeleriyle dile getirmiştir.

Burçin öğretmen haricinde görüşmelerin gerçekleştirildiği tüm katılımcılar Emre’nin sosyal gelişim alanında ilerlemeler kaydettiğini belirtmişlerdir. Ayrıca arkadaşlarının Emre’ye yaklaşımına ilişkin bulgular da bu kategoride değerlendirilmiştir. Özlem öğretmen Emre’nin genel anlamda sosyal becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Bu durumla bağlantılı olarak, Feride hanım ve Özlem öğretmen arkadaşlarıyla yeni tanışmasına rağmen büyük sorunlar yaşanmadığını ve arkadaşlarının Emre’yi kabul ettiğini dile getirmiştir. Hem Özlem öğretmen hem de Demet öğretmen

arkadaşlarının Emre'ye destek olmaya başladıklarını ve bu desteğin özellikle oyunlarda gerçekleştiğini ifade etmiştir. Bununla uyumlu olarak, Özlem öğretmen arkadaşlarının Emre'ye daha rahat yaklaştığını, Seden ise arkadaşlarının Emre'yi çok sevdiğini ve arkadaşlık ilişkilerinin geliştiğini dile getirmiştir. Oyunlarla bağlantılı olarak, Feride hanım ve Didem Emre'nin sınıf içindeki oyunlara katılımının arttığını ve aynı zamanda oyunlardan keyif almaya başladığını gözlemlediklerini ifade etmiştir. Özlem öğretmen ve uygulama öğrencilerinin arkadaşlarıyla göz kontağının arttığını ve Emre'nin onlara daha nazik davranmaya başladığını gözlemlediklerini söylemiştir. Son olarak, Didem Emre'nin kendiliğinden arkadaşlarının yanına gitmeye başladığını ve onlarla daha fazla zaman geçirdiğini şu ifadelerle dile getirmiştir: *“Evet önceden hani hiç çevresindeki insanlar yokmuş gibi davranıyordu. Ama şimdi mesela kendi arkadaşlarının yanına daha çok gidebiliyor, daha çok onların yanına oturabiliyor...Sürekli onların yanında yani.”*.

Uygulama sonrasında yarı yapılandırılmış görüşmelerin yapıldığı katılımcılar, bilişsel gelişim alanında değerlendirilebilecek değişikliklerden söz etmişlerdir. Özlem öğretmen genel olarak Emre'nin bilişsel alanda önemli gelişmeler gösterdiğini dile getirmiştir. Bu bağlamda neredeyse tüm katılımcılar Emre'nin bilinçli davranışlarının, etrafına karşı farkındalığının ve algı düzeyinin artmış olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin; Feride hanım bu duruma ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır: *“Kendinin biraz daha farkına ya da etrafının farkında varmaya başladığını düşünüyorum...Algısal olarak Emre'nin dediğim gibi farkındalığının çok çok daha arttığına inandığım bir dönem oldu benim için”*. Feride hanım ayrıca öğrenme hızının ve problem çözme becerilerinin gelişmiş olduğunu gözlemlediğini şu ifadelerle dile getirmiştir: *“Özel eğitime gittiğimiz yerde Emre'nin öğrenmesini arttığını özellikle söylemişlerdi. Daha hızla öğrenmeye başladı, daha çabuk kavramaya başladığını...Problem çözmemiz iyice artmış durumda. Bunlar hep bu sene gelişen şeyler bizim için.”*. Bunun yanı sıra, Özlem öğretmen bilişsel gelişimi sınıfta yapılan çalışmalar bağlamında da değerlendirmiş; nesne eşleme ve sınıflama ile üzerinde çalışılan oyun becerilerinin gelişmiş olduğunu ifade etmiştir.

Motor gelişim alanında Emre'de meydana gelen değişiklikler Özlem öğretmen ve Seden tarafından dile getirilmiştir. Bu bağlamda, her iki öğretmen de Emre'nin kalem tutma becerisinin geliştiğini ifade etmiştir. Özlem öğretmen Emre'nin kalemi önceden

avuç içi ile tutarken üç parmağıyla tutabilmeye başladığını; Seden ise Emre'nin kalem tutuşunun bile değiştiğini ve boyama becerisinin geliştiğini belirtmiştir.

Okul öncesi eğitim programı kazanım değerlendirme

Araştırmacı, Özlem öğretmenden Emre'nin durum saptama ve uygulama aşamalarındaki gelişimsel özelliklerini karşılaştırılmasına katkıda bulunulması için okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım ve göstergelerinin yer aldığı formu doldurmasını istemiştir. Özlem öğretmen bu değerlendirme aracının artık rutin kullanılan bir araç olmadığını; ancak, bu sene Emre için bu değerlendirmeyi yapabileceğini söylemiştir: *“Kazanım kontrol listesini yalnızca Emre için doldurup dolduramayacağını sorduğumda yapabileceğini, ancak Emre'nin zaten BEP'inin olduğunu ve kazanımların Emre için çok ileri düzey olduğunu söyledi”* (Araştırmacı Günlüğü, s. 71). Öğretmenin söylediği durumla uyumlu biçimde, kazanım değerlendirme formunda ilk değerlendirme tarihinde yalnızca motor gelişim ve özbakım becerileri başlıkları altında yer alan kazanımlardan bazıları (+) bağımsız yapabiliyor ya da (±) yardımla yapabiliyor olarak işaretlenmiş ve uygulama aşamasının sonunda formun yeniden doldurulmasıyla bu becerilerden (-) olarak işaretlenenlerden bazılarının (±) olarak işaretlendiği, (±) olarak işaretlenen becerilerden bazılarının (+) olarak işaretlendiği görülmüştür. Formda yer alan sosyal duygusal alan ve bilişsel alan kazanımlarından tümünün her iki aşamada da (-) olarak işaretlendiği belirlenmiştir. Bu durumda, söz konusu kazanımların çoğunluğunun sözlü ifade becerilerini de gerektirmesi ve Özlem öğretmenin belirtmiş olduğu gibi Emre için ileri düzey olmasının etkili olduğu düşünülebilir. Emre'nin kısmen ya da bağımsız gerçekleştirebildiği kazanımların motor gelişim ve özbakım becerilerine ait olması, durum saptama aşamasında Emre'nin daha iyi performans sergilediği belirlenen alanların motor gelişim ve özbakım becerileri olduğu yönündeki saptama ile uyumlu olduğu görülmektedir. Uygulama aşamasında Emre'nin çeşitli gelişim alanlarında gelişmeler gösterdiği; bununla birlikte, Emre'nin özellikle sosyal duygusal ve bilişsel gelişim alanlarında yaşitlarından beklenen performans düzeyinden oldukça uzakta olduğu görülmektedir.

Tablo 3.11. Durum saptama ve uygulama aşamaları için kazanım kontrol listesi

Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Kazanım ve Göstergeler	18.01.2017			24.05.2017		
Motor Gelişim	+	±	-	+	±	-
Kazanım 1. Yer değiştirme hareketleri yapar.						
Isınma ve soğuma hareketlerini bir rehber eşliğinde yapar.			✓	✓		
Yönergeler doğrultusunda yürür.		✓		✓		
Yönergeler doğrultusunda koşar.			✓		✓	
Belli bir yükseklikten atlar.		✓		✓		
Belli bir yüksekliğe zıplar.			✓		✓	
Belli bir yüksekliğe tırmanır.		✓		✓		
Tırmanılan yükseklikten iner.		✓		✓		
Engelin üzerinden atlar.			✓		✓	
Koşarak bir engel üzerinden atlar.			✓		✓	
Çift ayak sıçrayarak belirli mesafede ilerler.			✓		✓	
Tek ayak üzerinde sıçrayarak belirli mesafede ilerler.			✓			✓
Belirlenen mesafede yuvarlanır.			✓		✓	
Belirlenen noktadan çift ayakla ileriye doğru atlar.			✓			✓
Kayma adımı yaparak belirli mesafede ilerler.			✓			✓
Galop yaparak belirli mesafede ilerler.			✓			✓
Sekerek belirli mesafede ilerler.		✓			✓	
Öne yuvarlanır.			✓		✓	
Kazanım 2. Denge hareketleri yapar.						
Ağırlığını bir noktadan diğerine aktarır.			✓			✓
Atlama, konma, başlama, durma hareketlerini yapar.		✓			✓	
Tek ayak üzerinde durur.			✓		✓	
Tek ayak üzerinde sıçrar.			✓			✓
Bireysel ve eşli olarak denge hareketleri yapar.			✓		✓	
Çizgi üzerinde yönergeler doğrultusunda yürür.		✓		✓		
Denge tahtası üzerinde yönergeler doğrultusunda yürür.			✓		✓	
Kazanım 3. Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.						
Bireysel ve eşli olarak nesneleri kontrol eder.			✓			✓
Küçük top ile omuz üzerinden atış yapar.			✓			✓
Atılan topu elleri ile tutar.			✓			✓
Koşarak duran topa ayakla vurur.			✓		✓	
Küçük topu tek elle yerden yuvarlar.			✓		✓	
Raket/sopa ile sabit topa vurur.			✓			✓
Topu olduğu yerde ritmik olarak sektirir.			✓			✓
Farklı boyut ve ağırlıktaki nesneleri hedefe atar.			✓		✓	
İp atlar.			✓			✓
Kazanım 4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.						
Nesneleri toplar.		✓	✓		✓	
Nesneleri kaptan kaba boşaltır.		✓	✓		✓	
Nesneleri üst üste/yan yana/ iç içe dizer.		✓	✓		✓	
Nesneleri takar, çıkarır, ipe vb. dizer.		✓	✓		✓	
Nesneleri değişik malzemelerle bağlar.				✓		✓
Nesneleri yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir.				✓		✓
Malzemeleri keser, yapıştırır, değişik şekillerde katlar.				✓		✓
Değişik malzemeler kullanarak resim yapar.				✓		✓

Tablo 3.10. (Devam) Durum saptama ve uygulama aşamaları için kazanım kontrol listesi

Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Kazanım ve Göstergeler	18.01.2017			24.05.2017		
Motor Gelişim	+	±	-	+	±	-
Nesneleri kopartır/yırtar, sıkar, çeker/gerer, açar/kapar.			✓		✓	
Malzemelere elleriyle şekil verir.			✓		✓	
Malzemelere araç kullanarak şekil verir.			✓		✓	
Kalemi doğru tutar, kalem kontrolü sağlar, çizgileri istenilen nitelikte çizer.			✓		✓	
Kazanım 5. Ritim ve müzik eşliğinde hareket eder.						
Bedenini, nesneleri ve vurmali çalgıları kullanarak ritim çalışması yapar.	✓				✓	
Basit dans adımlarını yapar.			✓			✓
Müzik ve ritim eşliğinde dans eder.	✓				✓	
Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı ardına yapar.	✓				✓	
Özbakım becerileri						
Kazanım 1. Bedeniyle ilgili temizlik kurallarını uygular.						
Saçını tarar, dişini fırçalar, elini, yüzünü yıkar, tuvalet gereksinimine yönelik işleri yapar.	✓				✓	
Kazanım 2. Giyinme ile ilgili işleri yapar.						
Giysilerini çıkarır, giyer, düğme açar/kapar, ayakkabı bağcıklarını çözer/bağlar			✓		✓	
Kazanım 3. Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeler yapar.						
Ev ve okuldaki eşyaları temiz ve özenle kullanır, toplar, katlar, asar, yerleştirir.			✓		✓	
Kazanım 4. Yeterli ve dengeli beslenir.						
Yiyecek ve içecekleri yeterli miktarda yer/içer.	✓				✓	
Öğün zamanlarında yemek yemeye çaba gösterir.	✓				✓	
Sağlığı olumsuz etkileyen yiyecekleri ve içecekleri yemekten/içmekten kaçınır.			✓			✓
Yiyecekleri yerken sağlık ve görgü kurallarına özen gösterir.			✓			✓
Kazanım 5. Dinlenmenin önemini açıklar.						
Kendisi için dinlendirici olan etkinliklerin neler olduğunu söyler.			✓			✓
Dinlendirici etkinliklere katılır.			✓			✓
Dinlenmediğinde ortaya çıkabilecek sonuçları söyler.			✓			✓
Kazanım 6. Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır.						
Beslenme sırasında uygun araç ve gereçleri kullanır.	✓				✓	
Beden temizliğiyle ilgili malzemeleri kullanır.			✓			✓
Çevre temizliği ile ilgili araç ve gereçleri kullanır.			✓			✓

3.3.1.2. Uygulama süresince sınıftaki OSB olan çocuğun davranış özelliklerinde meydana gelen değişikliklere ilişkin bulgular

Uygulama süresince Emre'nin davranış özelliklerinde gerçekleşen değişikliklere ilişkin bulguları, temel olarak görüntü kayıtlarının analizi sunmuştur. Bununla birlikte ayrıntılı analizi yapılan görüntü kayıtlarının biri uygulamanın başlangıç aşamasından diğeri ise uygulamanın son dönemlerinden seçildiği için söz konusu kayıtlardan elde

edilen bulgular karşılaştırılarak sunulmuştur. Uygulama aşamasında yapılan gözlem verilerinden elde edilen bulgular, uygulama sonrasında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme verilerinin analiziyle elde edilen bulgularla birlikte sunulurken; araştırmacı günlüğü, özel eğitim, yansıtma ve geçerlik komitesi toplantı tutanaklarından elde edilen verilerle desteklenmiştir. Ayrıca davranış değişiklikleri durum saptama aşamasında davranış özelliklerinin anlatıldığı biçimde akranlarıyla uyumlu ve akranlarından farklı davranışlar başlıkları altında açıklanmaktadır.

3.3.1.2.1. Uygulama aşamasında Emre'nin akranlarıyla uyumlu davranışlarına ilişkin bulgular

Uygulamanın başlangıç aşamasında Emre'nin sınıf içinde sergilediği davranışlar incelendiğinde, davranışlara ilişkin değişikliklerin akranlarından farklı davranışlarından çok akranlarıyla uyumlu davranışlarında gerçekleştiği görülmüştür. Bu bağlamda, serbest zamanda gerçekleşen akranlarla uyumlu davranışlara bakıldığında Emre'nin diğer arkadaşlarının da serbest biçimde yapabildiği gibi sınıfta dolaştığı ve sınıf ortamıyla kısa süreli de olsa ilgilendiğine ilişkin bulgular 28.02.2017 tarihli gözlemde de ortaya çıkmıştır. Durum saptama aşamasından farklı olarak, Emre'nin serbest zamanda arkadaşlarıyla benzer biçimde sınıftaki koltukta oturarak zaman geçirdiği görülmüştür. Ayrıca durum saptama aşamasını temsil eden görüntü kayıtlarında Emre'nin serbest zaman boyunca öğretmenin yönergesini yerine getirme davranışına hiç rastlanmamışken, 28.02.2017 tarihli gözlemde Emre'nin öğretmenin yönergesini yerine getirdiği gözlemlenmiştir. Bu durumun oluşmasında öğretmen uygulamalarının değişmesinin etkili olduğu düşünülmüştür. Nitekim durum saptama aşamasında öğretmenin serbest zaman boyunca sergilediği davranış yönetimi uygulamalarına bakıldığında Emre'ye doğrudan yönerge vermediği görülmüştür. Ancak uygulamanın başlangıç aşamasında yapılan gözlemde öğretmenin çocukların oyuncakları toplamaları sırasında Emre'nin bazı oyuncakları toplamasını talep etmesiyle Emre'nin bu yönergeleri yerine getirdiği gözlenmiştir.

Etkinlik zamanında da, serbest zamanda olduğu gibi Emre'nin davranışlarında gözlenen olumlu değişiklikler akranlarından farklı davranışlarda değil, akranlarıyla uyumlu davranışlarında gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, Emre'nin akranlarıyla uyumlu davranışlarının çeşitlendiği ve sıklık olarak arttığı görülmüştür. Durum saptama aşamasında gözlemlenen akranlarıyla uyumlu davranışlardan farklı olarak, ortaya çıkan davranışların, daha çok etkinliğe katılmayla ilgili olduğu gözlemlenmiştir. Bu

davranışlar; etkinlik sonunda materyallerini kutusuna koyma, oyuncak kutusundaki kendine ait oyuncaklarla oynama, öğretmenin kendisi için özel olarak başlattığı etkinliğe devam etme, öğretmenin sunduğu ipucu ya da yiyecek pekiştireci varlığında etkinliğe devam etme olarak sıralanmıştır. Uygulama aşamasıyla birlikte öğretmenin Emre için materyal kutusu ve oyuncak kutusu oluşturması, etkinliklerde uyarlama yapması, ve ipucu ve pekiştireç sunma uygulamalarının Emre'nin akranlarıyla uyumlu bu davranışlarını beraberinde getirdiği görülmüştür. Örneğin; öğretmenin diğer çocuklar bir etkinliğe devam ederken Emre için başka bir etkinlik planlamasıyla Emre'nin bu etkinliğe devam ettiğine dair anlar gözlem verilerine şu şekilde yansımıştır: *“Özlem öğretmen boya kutusunun kapağını açtı ve Emre pastel boyaları tek tek masadan alıp kutuya yerleştirmeye devam ediyordu”* (Görüntü kaydı, 28.02.2017). Ayrıca öğretmenin yiyecek pekiştireci sunmaya başlamasıyla Emre'nin etkinliğe devam etme davranışını 28.02.2017 tarihli gözlem verileri şu şekilde örneklemiştir: *“Özlem öğretmen Emre'ye tekrar yiyecek verdi. Emre boyamaya devam ediyordu.”*. Benzer biçimde, öğretmenin bu aşamada durum saptama aşamasına kıyasla Emre'ye yönelik daha fazla yönerge sunmasıyla, Emre'nin öğretmenin yönergesini yerine getirme davranışı gözlemlenmeye başlamıştır. Ayrıca yine yeni başlatılan uygulamalardan biri olarak, öğretmenin Emre için etkinliklere aralıklarla ara vermeye başlaması ve Emre'nin bu zaman dilimlerinde kendisine izin verildiği için sınıftaki koltukta oturarak zaman geçirmesi akranlarıyla uyumlu davranışlardan biri olarak değerlendirilmiştir.

Akranlarla uyumlu davranışlar başlığı altında değerlendirilen bir grup davranış “Emre'nin davranışları” teması altında “olumlu sosyal etkileşim ve iletişim davranışları” alt temasında yer alan davranışlar olmuştur. Bu davranışlardan birinin öğretmenin yönergesini yerine getirme olduğu görülmüştür. Durum saptama aşamasında analizi yapılan gözlem verilerinde Emre'nin öğretmenin yönergesini yerine getirdiğine ilişkin bir veriye rastlanmamışken, 28.02.2017 tarihli gözlemde Emre'nin öğretmenin sunduğu artan sayıdaki yönergenin büyük bir bölümünü yerine getirdiği görülmüştür. Emre'nin uygulamanın başlangıç aşamasında ortaya çıkan diğer olumlu sosyal etkileşim ve iletişim davranışları ise araştırmacıyla sözel iletişim kurma ve istediği nesneyi işaret etme davranışları olmuştur. Bu kapsamda Emre'nin araştırmacının yanına gelerek “aç” dediği, öğretmene yönelik olarak ise su istediği durumlarda bardağı işaret ettiği görülmüştür.

Durum saptama aşamasında, sınıftaki bazı rutinelere Emre'nin dahil edilmediği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte uygulama aşamasında bu rutinelere yönelik uygulamaların başlatılmasıyla Emre'nin de akranlarıyla uyumlu biçimde bu rutinelere dahil olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, yapılan gözlemlerde Emre'nin kendisi için oluşturulan materyal kutusundan akranları gibi gerekli etkinlik materyallerini aldığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, Emre için yeni başlatılan oyuncak kutusu uygulaması kapsamında Emre'nin etkinliklerden aralıklarla öğretmen kontrolünde ayrılarak kendisi için ayrılmış olan belli oyuncaklarla vakit geçirdiği görülmüştür.

Uygulama aşamasının son zamanlarını yansıtan 04.04.2017 tarihli gözlem verilerinin analiziyle Emre'nin akranlarıyla uyumlu davranışları, olumlu davranışlar, olumlu sosyal etkileşim ve iletişim ve etkinlikler temaları ile belirlenmiştir. Uygulamanın son aşamalarında Emre'nin etkinlikler içinde geçirdiği sürenin çok uzaması nedeniyle, durum saptama aşaması ve uygulamanın başlangıç aşamasından farklı olarak akranlarıyla uyumlu davranışlar teması altında bir etkinlikler teması oluşmuştur. Serbest zaman davranışları incelendiğinde uygulamanın başında görülen davranışların bu gözlem gününde de gözlemlendiği; ayrıca gözlem tarihinde güncel olan uygulama kararları gereği başlatılan serbest zaman oyunlarını bağımsız olarak başlatma ya da sürdürme davranışının gerçekleştiği görülmüştür. Etkinlik zamanında etkinliğe bağımsız olarak katılma, öğretmenin yönergesini yerine getirme, etkinlik sırasında yerinde oturma, kendine ait oyuncaklarla ilgilenme ve öğretmen izin verdiğinde ya da dinlenme zamanında koltuğa oturma davranışları uygulamanın başında olduğu gibi gözlenmiştir. Bununla birlikte etkinliğe bağımsız olarak katılma davranışının sıklık ve süresinin, öğretmenin yönergesini yerine getirme davranışının sıklığının önemli düzeyde arttığı görülmüştür. Katılımcılarla yapılan görüşmeler de bu davranışların uygulama sürecinde arttığını desteklemektedir. Buket öğretmen ve Didem yapılan görüşmede bu artışla ilgili izleyen ifadeleri kullanmıştır:

“Mesela çocuklarla birlikte masada oturup kitap çalışması yapma konusunda... Kitap çalışması yaparken masada oturmak durumunu çok uzun süre yürütebiliyor Emre'yle, buna onun faydası oldu. Ama geç kalınmışlık yok sınıf içinde suyunu istediği zaman geliyor alıyor. Servis hostesi geldiği zaman kendi çantasını kendi montunu alıyor....O bağımsızlaşma konusunda da büyük yol kat edildi.”; “Ama belli bir süreçten geçtikten sonra bizim komutlarımızı dinlemeye başladı, daha çok göz teması kuruyor, bizle daha çok yaklaşıyor. Böyle olumlu yönde değişiklikler oldu...Otur dediğimizde bizi hiçbir şekilde dinlemezdi, hiç takmazdı ama şu an otur dediğimizde oturuyor ve arkadaşlarıyla oyuna

katıl dediğimizde oynuyor... Bir şey yaptığında Emre yerine otur şeklinde komut verdiğimde zaten oturuyor.”

Özlem öğretmen ise etkinliğe katılma süresinin uzamasıyla ilgili olarak Emre’nin etkinlik zamanının tamamını grupla birlikte geçirmeye başladığını şu ifadelerle aktarmıştır: *“Masa başı etkinliklerimizde de, onun kendine uygun etkinlikler dahilinde arkadaşlarıyla ki, tatile gitmeden önce arkadaşlarının tamamını sürenin gruptan hiç kopmadan sınıfı içerisinde gerçekleştiriyordu. Bu çok güzel bir ilerleme oldu.”*

Uygulamanın son aşamasında Emre’nin akranlarıyla uyumlu davranışlarının arttığı ve çeşitlendiği görülmüştür. Yeni gözlemlenen bu davranışlar izleyen satırlarda açıklanmaktadır. Bu davranışların bir kısmı başlatılan güncel uygulamalarla doğrudan ilişkili davranışlardır. Örneğin; serbest zamanda Emre için başlatılan oyunlarda, gözlemin yapıldığı tarihte Emre’nin bu oyunları öğretmenin sunduğu ipuçlarıyla gerçekleştirmesi olumlu davranışlar arasında değerlendirilmiştir. Bu davranışa örnek olarak şu gözlem notları sunulabilir: *“Özlem öğretmen parmağıyla diğer kutuyu işaret etti. Emre o kutuyu kendine doğru çekti.”; “Özlem öğretmen ‘şuraya’ dedi ve parmağıyla yapboz tabanındaki boşluğu gösterdi. Emre dokuzuncu parçayı oraya taktı. Özlem öğretmen ‘harikasın yerde de var’ dedi ve yeri gösterdi”* (Görüntü kaydı, 04.04.2017). Benzer biçimde, uygulama aşamasının ilerleyen zamanlarında başlatılan bir uygulama olan fırsat öğretimi kapsamında, öğretmenin model olmasıyla Emre’nin sözel ifade kullanması da akranlarla uyumlu davranışlar arasında değerlendirilmiştir: *“Özlem öğretmen ‘aç’ dedi. Emre ‘aa’ şeklinde ses çıkardı.”* (Görüntü kaydı, 04.04.2017). Özel eğitim danışmanlığı uygulaması kapsamında alınan kararlardan biri olarak, Emre’nin etkinliklere daha uzun sürelerle katılması amacıyla Emre’nin sevdiği bir nesneyi etkinlik boyunca elinde tutmasının teşvik edilmesine karar verilmiştir. Dolayısıyla Emre’nin elini kullanmasının gerekmediği etkinliklerde öğretmenin izin verdiği nesneyi elinde tutması ve başka nesnelere dokunmaması olumlu davranışlar arasında değerlendirilmiştir: *“Emre bu sırada sandalyede oturmaya devam ediyor ve ayıcığı elinde tutarak etrafa bakıyordu.”* (Görüntü kaydı, 04.04.2017).

Uygulamanın son aşamasında Emre’nin sergilediği akranlarıyla uyumlu davranışlardan diğerleri materyallerini alma ya da etkinlik için hazırlanma ve öğretmenin model olduğu davranışları gerçekleştirme olarak belirlenmiştir. Emre’nin bazı durumlarda öğretmenin sunduğu ipucuyla, bazı durumlarda ise bağımsız biçimde kendine ait materyal kutusundan gerekli materyalleri aldığı ya da materyalleri kutuya

kaldırdığı görülmüştür. Bu davranışa örnek olarak şu gözlem notları sunulabilir: “Emre bireysel malzeme dolabına doğru yürümeye başladı. Emre kutuyu kendisine doğru çekti ve ‘uu’ şeklinde ses çıkarmaya başladı.”; “Emre kendi malzeme kutusunu çekip içine kalem kutusunu koydu. Özlem öğretmen ‘aferin yerine otur’ diyerek parmağı ile sandalyesini işaret etti.” (Görüntü kaydı, 04.04.2017). Bir başka olumlu davranış olarak, öğretmenin model olmasıyla, Emre’nin dans hareketlerini taklit ettiği ve öğretmenle benzer sesler çıkardığı görülmüştür: “Özlem öğretmen Emre’ye ‘kolunu sallla’ deyip gösterdi. Emre kollarını kaldırıp salladı.”; “Özlem öğretmen ‘aç’ dedi. Emre ‘aa’ şeklinde ses çıkardı” (Görüntü kaydı, 04.04.2017).

Uygulamanın son aşamasında gözlemlendiği belirlenen akranlarla uyumlu davranışlar başlığı altında etkinlikler alt teması oluşmuştur. Bu başlık altında arkadaşlarının gerçekleştirdiği etkinlik kitabı çalışmaları sırasında Emre’nin yaptığı etkinlikler yer almıştır. Uygulamanın sonuna doğru Emre’nin etkinlik içinde geçirdiği süre oldukça uzadığı için bu etkinlikler de çeşitlilik göstermiştir. Bu etkinlikler yapboz yapma, sınırlı alan boyama, renklere göre ayırma, boncuklarla oynama, nokta birleştirme, arkadaşlarının desteğiyle oyun içinde dans etme ve adı söylenen nesneleri kağıt üzerinde gösterme olarak belirlenmiştir.

Uygulamanın son aşamasında, diğer aşamalardan farklı olarak gerçekleşen iki davranış öğretmenin sorusuna sözlü yanıt verme ve tüm sınıfa verilen yönergeyi yerine getirme olmuştur. Öğretmenin sorusuna sözlü yanıt verme davranışına örnek olarak şu gözlem verisi sunulabilir: “Emre Özlem öğretmene bakarak boyuyordu. Özlem öğretmen ‘ister misin?’ dedi. Emre boyamaya devam ederek gülümsedi ve bir ses çıkardı. Emre iki kolunu kaldırdı ve ‘aç’ sesi çıkardı” (Görüntü kaydı, 04.04.2017). Durum saptama aşamasında Emre’ye sunulan yönergelerin oldukça az olduğu, uygulama aşamasında bu yönergelerin arttığı görülmüştür. Buna paralel olarak, Emre’nin yönergeleri yerine getirme davranışı da artmıştır. Bununla ilgili olarak, Özlem öğretmen uygulama sonrasında şu ifadeleri kullanmıştır: “Ama son aşamada Emre kutuna git boyanı al dediğimde, boyasını alıp yerine kendiliğinden oturması. Bu anlamda çok ilerleme kaydetti.” Ayrıca uygulamanın sonlarına doğru Emre doğrudan kendisine yönerge sunulmasına gereksinim duymadan sınıfa verilen yönergeleri yerine getirmeye başlamıştır. Bu davranışa örnek olarak şu gözlem notu verilebilir: “Özlem öğretmen ‘evet herkes işini yapıyor’ diyerek seslendi Emre masaya doğru önüne dönüp

kalemi eline alıp boyamaya başladı. Öğrenciler etkinliğe devam ediyordu” (Görüntü kaydı, 04.04.2017).

3.3.1.2.2. Uygulama aşamasında Emre ve diğer çocuklar arasındaki ilişkide olumlu davranışlara ilişkin bulgular

Uygulamanın başlangıç aşamasını temsil eden 28.12.2017 tarihli görüntü kaydı verilerinin analiziyle ortaya çıkan “Emre ve arkadaşlarının arasındaki ilişki” teması altında bulunan olumlu davranışların aynı tema altında durum saptama aşamasında gözlemlenen olumlu davranışlarla benzerlik gösterdiği, çeşitlilik anlamında küçük farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, durum saptama aşamasından farklı olarak, arkadaşlarının Emre’ye kahvaltıya gitmek üzere sıraya girme ve etkinliklere katılmada fiziksel destek sundukları görülmüştür. Bu durumun öğretmenin uygulama aşamasında başlattığı “kaptan desteği uygulaması” ve gönüllü akran belirlemeyi içeren uygulamalarla ve çocukları verecekleri destekle ilgili bilgilendirmesiyle gerçekleştiği belirlenmiştir. Söz konusu destek, görüntü kayıtlarından elde edilen verilerle örneklenebilir: “Özlem öğretmen ‘E.. Emre’den sorumlusun, çekiştirmeden’ dedi. E.. Emre’nin arkasına geçti ve omuzlarından tutarak ilerletmeye başladı...A... Emre’nin omzuna elini atmış şekilde yürümeye devam ediyordu” (Görüntü Kaydı, 28.02.2017). Durum saptama aşamasından farklı olarak, serbest zamanda arkadaşlarının Emre’ye oynaması için oyuncak verdikleri görülmüştür. Son olarak, Emre’nin etkinliğe devam eden arkadaşlarının arasında kendisi için düzenlenmiş etkinliğe devam ederken arkadaşlarının onu izlemesi dikkati çeken bir durum olmuştur.

Uygulamanın son zamanlarını temsil eden 04.04.2017 tarihli görüntü kaydı verilerinin analiziyle ortaya çıkan “Emre ve arkadaşlarının arasındaki ilişki” teması altında bulunan olumlu davranışların çeşitliliğinin, uygulamanın başlangıcında aynı tema altında bulunan olumlu davranışlara kıyasla artmış olduğu görülmüştür. Farklılaşan bu davranışların büyük çoğunluğunun çocukların sınıf içinde öğretmenin Emre’yle ilgili uygulamalardaki davranışlarını model almalarıyla oluşan ve Emre’ye destek vermeyi amaçlayan davranışlar olduğu görülmüştür. Araştırmacı, çocukların öğretmeni model alarak doğru destek olmaya başlamalarına ilişkin gözlemlerini şu ifadelerle yansıtmıştır:

“Çivi oyunu bitince düğmeleri kutulara ayırma oyununa geçtiler. Ş.. burada o kadar iyi destek oldu ki. Hata yapacağını anlatınca sözsüz olarak doğru kutuyu önüne götürdü ya da Emre’nin elini kutuya götürdü vb. Bence öğretmenden daha iyi yardım sundu. Biraz da onu

model aldı sanırım” (Araştırmacı Günlüğü, s. 119); “Çocuklar öğretmeni model aldıkları için artık kendi oyuncaklarını koruyabiliyorlar. Emre onların oyunundan oyuncak almak istediğinde Emre’yi durdurup “Hayır Emre, sen kendi kutuna” deyip onu yönlendiriyorlar. Aslında onlar da doğru uygulamayı öğrenmiş oldular (Araştırmacı Günlüğü, s. 121).

Emre’ye destek sunma amacıyla gerçekleştirilen davranışlardan biri, gönüllü arkadaşların Emre’yle oyun oynaması olmuştur. Öğretmen alınan kararlar doğrultusunda gerçekleştirdiği bir uygulama kapsamında, serbest zaman içinde gönüllü olan arkadaşı ile Emre’yi eşleyerek oyun oynamasını sağlamıştır. Emre’ye destek sunma amacıyla gerçekleştirilen davranışlardan bir başkası, arkadaşının Emre’nin dikkatini etkinliğe çekme amacıyla seslenmesi ya da dokunması olmuştur. Bu davranışın, serbest zaman içinde Emre’yle bir arkadaşının oyun oynamak üzere eşleştirildiğinde gerçekleştiği görülmüştür. Oyun sırasında Emre’nin başka yerlere baktığını gören arkadaşının Emre’ye seslenerek ya da kafasına dokunarak yeniden oyun materyallerine bakmasını sağladığı görülmüştür. 04.04.2017 tarihli gözlem gününde, hem serbest zamanda hem de etkinlik zamanında arkadaşlarının Emre’ye yönerge sundukları görülmüştür. Bu yönergelerin bazen öğretmenin çocuğu yardım sunma konusunda görevlendirmesiyle, bazı durumlarda ise kendiliğinden sunulduğu gözlemlenmiştir. Materyalleri yerine koyma, etkinliğe devam etme ve sıraya girme gibi konularda arkadaşların yönergelerine rastlanmıştır: “Ş.. Emre’nin eline doğru elini uzattı ve Emre kalemi masaya bıraktı. Ş.. kalemi alıp Emre’nin eline vererek ‘Emre boya’ dedi.”; “Bir öğrenci Emre’nin yanına gelerek ‘Emre sıraya’ dedi yanına oturdu ve ‘Emre sıraya’ diyerek parmağıyla sırayı gösterip kalktı. Sıraya giderken ‘Emre sıraya’ dedi” (Görüntü kaydı, 04.04.2017). Ayrıca oynadıkları oyun sırasında ne yapması gerektiğini göstererek ona model olduğu görülmüştür. Destek sunmaya yönelik bir başka davranış arkadaşlarının Emre’ye sosyal pekiştirme sunmasıdır. Öğretmenin yönlendirmesiyle, çocuklar Emre’nin olumlu bir davranışının ardından onu alkışlamış ve destekleyici sözler söylemişlerdir. Destek sunmaya yönelik davranışlardan birininse davranış problemlerine yönelik gerçekleştiği ve arkadaşlarının Emre’nin davranış problemlerini, elini tutma, elindeki nesneyi alma gibi davranışlarla fiziksel destek sunarak durdurdukları görülmüştür: “Ş... Emre’nin hamuru ve hamur kutusunu ağzına değdirdiğini görünce elinden aldı. Ş... kutuları kenara koydu” (Görüntü kaydı, 04.04.2017). Uygulamanın son zamanlarını yansıtan gözlem gününde, arkadaşları ve Emre arasındaki ilişkiye dair olumlu bir durum olarak ise, Emre’nin kendisine oyunlarda destek olan arkadaşının yaptıklarını izlemesi ya da çocukların grup halinde

yaptıkları etkinlikleri izlemesi Emre ve diğer çocuklar arasındaki ilişkide olumlu davranışlardan biri olarak değerlendirilmiştir.

Tüm bu bulgular incelendiğinde uygulamanın sonunda, Emre ve diğer çocuklar arasındaki ilişkide gözlemlenen olumlu davranışların durum saptama ve uygulamanın başlangıç aşamasına kıyasla çeşitlendiği, özellikle öğretmenin uygulamalarıyla paralel uygulamaları çocukların da gözlemleyerek taklit ettiği ve Emre'nin olumlu davranış ve becerilerini artırmaya yönelik olarak çabaladıkları dikkati çekmiştir. Bu bulguları, Emre'nin gelişimsel özellikleri arasından sosyal gelişim alanında gerçekleşen değişikliklerin anlatıldığı bölümde ifade edildiği gibi, katılımcılar da görüş ve gözlemleriyle desteklemektedir. Bu bağlamda, katılımcılar arkadaşlarının özellikle oyunlarda Emre'yi desteklemeye başladığı, arkadaşlarının Emre'ye daha rahat yakınlaştığı, arkadaşlık ilişkilerinin geliştiğini ve Emre'nin arkadaşlarıyla daha fazla zaman geçirdiği yönündeki gözlemlerini dile getirmişlerdir.

3.3.1.2.3. Uygulamanın başlangıç aşamasında Emre'nin akranlarından farklı davranışlarında meydana gelen değişikliklere ilişkin bulgular

Uygulama aşamasında Emre'nin akranlarından farklı davranışlarıyla ilgili bulgulara, durum saptama aşamasında olduğu gibi “Emre'nin davranışları” ve “Emre ve arkadaşları arasındaki ilişki” temalarından ve uygulama sonrasında katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme verilerinin analiziyle ortaya çıkan “Emre’de gerçekleşen değişiklikler” temasından ulaşılmıştır. Ayrıca söz konusu bulgular araştırmacı günlüğü, özel eğitim danışmanlığı, yansıtma ve geçerlik komitesi toplantı tutanaklarıyla elde edilen verilerle desteklenmiştir. Emre'nin akranlarından farklı davranışları, durum saptama aşamasında olduğu gibi; kendini uyaran davranışlar, materyallere izinsiz dokunma ya da alma, nesnelerle uygun olmayan biçimde ilgilenme, olumsuz sosyal etkileşim ya da iletişim davranışları uygun yer ya da durumlarda bulunma başlıkları altında değerlendirilmiştir.

Kendini uyaran davranışlar

Kendini uyaran davranışlar değerlendirildiğinde durum saptama aşamasında en sık gözlemlenen yerinde sallanma, kendi kendine sesler çıkarma ve zıplama davranışlarının uygulamanın başlangıç aşamasında yapılan 28.02.2017 tarihli gözlemde varlığını koruduğu ve görülme sıklığının önemli düzeyde artış ya da azalma göstermediği belirlenmiştir. Durum saptama aşamasında olduğu gibi, bu kendini uyaran

davranışların genellikle bir arada ya da diğer olumsuz davranışlarla birlikte sergilendiği görülmüştür: *“Emre zıplamaya başladı ve ‘ıı’ şeklinde ses çıkarmaya devam etti”* (Görüntü kaydı, 28.02.2017). Bununla birlikte durum saptama aşamasında daha seyrek gözlemlenmiş olan; burnunu karıştırma, ellerini ağzına götürme ve kendi kendine gülme davranışlarının 28.02.2017 tarihli gözlemde hiç gerçekleşmediği görülmüştür. Serbest zaman ve etkinlik zamanı, kendine uyaran davranışlar açısından değerlendirildiğinde, etkinlik zamanı serbest zamandan çok daha uzun bir zaman dilimi olmasına karşın, kendi kendine sesler çıkarma ve yerinde sallanma davranışlarının etkinlik zamanında önemli bir azalma gösterdiği görülmüştür. Zıplama davranışının ise her iki zaman diliminde benzer düzeyde kaldığı belirlenmiştir. Bu duruma Emre’nin serbest zaman boyunca herhangi anlamlı bir etkinlik içinde bulunmamasının yol açtığı düşünülmüştür.

Uygulamanın son döneminde kayıtları alınan ve analizi yapılan 04.04.2017 tarihli gözlem verilerinde ise uygulamanın başında da sıkça gözlemlenmiş olan kendini uyaran davranışlardan kendi kendine sesler çıkarma ve zıplama davranışının gözlemlenmeye devam ettiği; ancak, söz konusu davranışların görülme sıklığının önemli düzeyde azaldığı görülmüştür. Uygulamanın başında da devam etmekte olan yerinde sallanma davranışı ise hiç gözlenmemiştir. Bu veriler incelendiğinde özel eğitim danışmanlığı yoluyla öğretmenin yeni uygulamalar başlatmasının dolaylı bir katkısı olarak, Emre’nin kendini uyaran davranışlarının çeşitliliğinde ve sıklığında önemli bir azalma olduğu görülmüştür. Bununla uyumlu biçimde, Özlem öğretmen ve Demet öğretmen uygulama sonunda kendileriyle yapılan görüşmede Emre’de uygulama ile birlikte gerçekleşen değişiklikleri anlatırken bu duruma Emre’deki takıntılı davranışların azaldığını dile getirerek değinmişlerdir. Özlem öğretmen bu durumu şu ifadelerle açıklamıştır: *“Kesinlikle tamamen...Emre’nin ses tınısı, hareketleri falan onunla ilgili olarak da sizinle ipi ortadan kaldırdık.”*. Demet öğretmen de benzer biçimde gözlemlerini şu ifadelerle dile getirmiştir: *“Bir oyuna katılabiliyor olması kısa süreli de olsa veya masa başı faaliyeti yürütüyor olması. Emre’de de stereotiplerin azalmasını, tümüyle yok olmasını beklemiyorduk elbette ama şu aşamada çok ciddi azalmasını beraberinde getirdi.”*.

Araştırma boyunca yapılan gözlemlerde Emre’nin kendini uyaran davranışları herhangi bir etkinlikle aktif olarak meşgul olmadığı zamanlarda, özellikle serbest zaman boyunca yoğun biçimde sergilediği görülmüştür. Bu nedenle bu davranışlara doğrudan müdahale etmek yerine Emre’nin etkinlikler içinde aktif olmasını sağlamaya yönelik

uygulamalarla bu davranışların azalmasına katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Örneğin; 06.03.2017 tarihli özel eğitim danışmanlığı toplantısında, yeni bir karar olarak serbest zamandaki kendini uyaran davranışların önlenmesi için Emre'nin bazı bireysel oyunlar oynaması yönünde bir karar alınmıştır (Özel eğitim danışmanlığı toplantı tutanağı, 06.03.2017). Ardından 13.03.2017 tarihinde Emre'nin serbest zaman oyunlarına yeni bir oyun daha eklenmiştir. Uygulamanın başlangıç aşamasını temsil eden kaydın 28.02.2017 tarihli gözlem gününe ait olması nedeniyle söz konusu uygulama kararları alınmadan önce yapılan bu gözlemlerde kendini uyaran davranışların durum saptama aşamasına benzer düzeyde ilerlediği, ancak bu uygulamaların aktif olduğu 04.04.2017 tarihli gözlem gününe ait veriler incelendiğinde kendini uyaran davranışların önemli düzeyde azalmış olduğu görülmektedir. Nitekim 04.04.2017 tarihinde yapılan gözlemlerde Emre'nin serbest zaman boyunca 45 dakika bireysel olarak ya da akranı ile oyun içinde vakit geçirdiği kaydedilmiştir (Yansıtma Toplantı Tutanağı, 04.04.2017). Ayrıca 17.03.2017 tarihinde gerçekleştirilen yansıtma toplantısında, araştırmacı ve öğretmen Emre'nin kendi kendine çıkardığı seslerin azalmasının gözlemlenen en önemli gelişmelerden biri olduğu konusunda ortak fikirlerini paylaşmışlardır (Yansıtma Toplantı Tutanağı, 17.03.2017). Benzer biçimde, 04.04.2017 tarihinde yapılan yansıtma toplantısında Emre'nin davranış problemlerinin önemli düzeyde azaldığı, bunun en önemli nedeninin Emre'nin bireysel ya da grup etkinlikleri içinde aktif geçirdiği zamanın artırılması olduğu konuşulmuştur (Yansıtma Toplantı Tutanağı, 04.04.2017).

Materyallere izinsiz dokunma ya da alma

Durum saptama aşamasında akranlarından farklı davranışlar içinde değerlendirilen materyallere izinsiz dokunma ya da alma başlığı altında dolapların içine bakma ya da içinden nesne alma, arkadaşının materyalini alma ve öğretmenin eşyalarını alma ya da onlara dokunma davranışları gözlemlenmiştir. Uygulamanın başlangıç aşamasını temsil eden 28.02.2017 tarihli gözlemlerde, bu davranışlardan dolapların içine bakmaya ya da içinden nesne alma davranışının hiç gözlemlenmediği görülmüştür. Durum saptama aşamasında sınıfta çevresel önlemler alınmadığı için bazı davranış problemlerinin devam ettiği belirlenmiştir. Bu davranış problemlerinden biri de dolapların içine bakmaya ya da içinden nesne alma davranışlarıdır. Dolap kapaklarının açık bırakılmasının bu davranışa zemin hazırladığı düşünülmüştür. Bu amaçla uygulama aşamasının henüz ilk haftasında yapılan özel eğitim danışmanlığı ve yansıtma

toplantısında dolapları karıştırmanın önlenmesi için dolapların kilitli tutulması kararı alınmıştır (Özel eğitim danışmanlığı ve yansıtma toplantı tutanağı, 10.02.2017). Dolayısıyla söz konusu çevresel düzenlemelerin dolapların içine bakma ya da içinden nesne alma davranışının ortadan kaldırılmasına katkıda bulunduğu söylenebilir. Durum saptama aşamasında görülen arkadaşının materyalini alma ve öğretmenin eşyalarını alma ya da onlara dokunma davranışlarının uygulamanın başlangıç aşamasında da gözlemlendiği belirlenmiştir. Bu iki davranışın uygulamanın son zamanlarını temsil eden gözlemde de meydana geldiği görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenin eşyalarını alma ya da onlara dokunma davranışının uygulama sonunu yansıtan gözlemde yalnızca iki kez gözlemlendiği belirlenmiştir. Bununla ilgili olarak uygulamanın ilk zamanlarda öğretmenin eşyalarının ortadan kaldırılmamasıyla ilgili gözlemlerini araştırmacı, günlüğüne şöyle not almıştır: *“Masada hala sınıf defteri, dosyalar gibi önemli dokümanlar oluyor, bu konuda da toplantıda geri bildirim verdim”* (Araştırmacı Günlüğü, s. 98). Dolayısıyla araştırmacının bu konuda sunduğu geri bildirimler sonucu öğretmenin çevresel düzenleme içeren önlemleri daha iyi uygulaması nedeniyle öğretmenin eşyalarını alma ya da onlara dokunma davranışının uygulama sonunda azalmış olabileceği düşünülebilir.

Arkadaşının materyalini alma davranışının ise uygulamanın başlangıç aşamasını temsil eden güne göre artmış olduğu belirlenmiştir. 04.04.2017 tarihli gözlem günüyle ilgili araştırmacının günlüğüne yansıttığı notlara bakıldığında gözlemleri şu şekilde ifade ettiği görülmüştür: *“Emre tüm çocukların masa başı etkinlikleri sırasında neredeyse 1 saat masada oturdu. Burada öğretmen boyamaya ek olarak eşleme, nokta birleştirme, yapboz gibi etkinlikler ekledi. Bu sırada Emre’yle birebir olarak oldukça az vakit geçirdi”* (Araştırmacı Günlüğü, s. 122). Söz konusu gözlem gününde Emre’nin arkadaşlarını materyallerini alma davranışını yalnızca etkinlikler sırasında yakınında olan arkadaşlarının etkinlik materyallerini alarak sergilediği görülmüştür. Emre’nin etkinliklere daha uzun süre dahil olması ve bu sırada öğretmenin doğrudan sunduğu desteği azaltmasının bu artış da etkili olmuş olabileceği düşünülebilir. Bunun yanı sıra araştırmacı, öğretmenin uygulamalarının arkadaşının materyalini alma davranışıyla olan bağlantısını 03.04.2017 tarihli gözleminden yola çıkarak şöyle açıklamıştır: *“Emre’nin suluk vb. nesneleri alma durumu oldu biraz sık. Emre uzun süredir bu davranışları sergilemediği için öğretmenin uygulaması da bence biraz gevşedi. Bununla ilgili olarak toplantıda konuşmak lazım diye düşündüm ve not aldım”* (Araştırmacı Günlüğü, s. 120).

Durum saptama aşamasında Emre'nin arkadaşlarıyla çatışma yaşamasının en önemli nedeninin onların oyunları içindeki nesneleri alması olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte uygulamaları gözlemlene yoluyla diğer çocukların kendi materyallerini korumayı ve bu davranış karşısında uygun tepki vermeyi öğrenmesi; arkadaşlarının etkinlik materyallerini alma davranışının durum saptama aşamasında olduğu gibi olumsuz sonuçlar yaratmadığı görülmüştür.

Uygulamanın başlangıç aşamasında, durum saptama aşamasıyla kıyaslandığında bu kategoride iki yeni davranışın ortaya çıktığı görülmüştür. Bu davranışlar; sınıftaki eşyalara zarar verme ve oyuncak kutusu dışından nesne almadır. Ayrıca bu davranışların uygulamanın son zamanlarını temsil eden gözlem gününde de varlığını sürdürdüğü görülmüştür. Özellikle uygulamanın başında Emre'nin sınıfta o gün asılı olan kağıtlarla ilgilendiği ve onları çekip yırttığı, elinde buruşturduğu dikkati çekmiştir. Emre'nin özellikle kağıt ve iplerle kendini uyaran davranışlar sergilediği belirlendiği için, sınıftaki çevresel koşulların davranışa zemin hazırlamış olabileceği düşünülmüştür. Emre 04.04.2017 tarihli gözlem gününde ise yalnızca bir kez sınıftaki eşyalara zarar vermiş, arkadaşlarının kutuları dizerek oluşturduğu kuleye tekme atarak devirmiştir. Oyuncak kutusu dışından nesne alma davranışı, doğal olarak uygulama aşamasında gözlenmeye başlayan bir davranıştır. Nitekim bu kategori, uygulama aşamasında başlatılan bir uygulamayla ilişkili olarak oluşmuştur. Uygulamanın ilk haftasında 10.02.2017 tarihli toplantıda Emre'nin serbest zaman ya da etkinlikler arası geçiş zamanlarında meşgul olacağı bir oyuncak kutusunun oluşturulmasına karar verilmiştir (Özel eğitim danışmanlığı ve yansıtma toplantı tutanağı, 10.02.2017). Emre'nin sınıftaki eşyaları kontrolsüz olarak kullanmasını önlemek için oluşturulan bu uygulama sırasında Emre'nin zaman zaman bu kutu dışından nesneler alması nedeniyle bu davranış olumsuz bir davranış olarak tanımlanmıştır. Bu davranışın gerçekleştiği durumlara bakıldığında Emre'nin kutu dışından aldığı nesneleri sallama, elinde tutma ya da yüzüne sürme gibi kendini uyarma amacıyla kullanmak üzere aldığı belirlenmiştir: “Emre oyuncak dolabından iki üç tane plastik oyuncak eline aldı ve ağzına değdirmeye başladı” (Görüntü kaydı, 28.02.2017); “Emre etkinlik masasından bir kalem alıp çenesine değdirerek cam kenarına doğru yürümeye başladı” (Görüntü kaydı, 04.04.2017).

Son olarak, durum saptama aşamasında gözlemlenen ve uygulama aşamasının başında alınan çevresel önlemlerle önüne geçilen dolapları açma ya da dolaptan

materyal alma davranışının uygulamanın son zamanlarını temsil gününde yalnızca bir kez gerçekleştiği görülmüştür. Uygulamanın başında dolapların kilitli tutulmasıyla Emre'nin davranışının söndüğü görüldüğü için zaman içinde öğretmenin bu uygulamayı yeterince kararlı sürdürmediği görülmüş, sıklığı azalmış olsa da Emre'nin yeniden bu davranışı gerçekleştirdiğine rastlanmıştır.

Nesnelerle uygun olmayan biçimde ilgilenme

Durum saptama aşamasında bu başlık altında değerlendirilen davranışlar elinde nesne tutma, sallama ya da döndürme, elinde kağıt tutma ya da sallama, nesneleri ağzına sürme/sokma, oyuncak ya da materyallerle işlevine uygun olmayan biçimde oynama, elindeki nesneleri düşürme ve ayağıyla yerde nesne sürüklemeye olmuştur. Bu davranışların büyük kısmı aynı zamanda kendini uyarma işlevine sahiptir.

Uygulama aşamasının ilk zamanlarını temsil eden 28.02.2017 tarihli gözlemde aynı davranışların gözlenmeye devam ettiği görülmüştür. Elinde nesne tutma, sallama ya da döndürme davranışının uygulamanın başlangıç aşamasında durum saptama aşamasına göre önemli düzeyde azalma gösterdiği görülmüştür. Uygulamanın başında Emre'nin sınıfta gördüğü herhangi bir nesneyi elinde tutma, sallama ya da döndürme davranışının önüne geçmek üzere, kendine ait sınırlandırılmış bir alan olan oyuncak kutusu içinden nesne almasına izin verildiği için Emre'nin bu kutudaki sınırlı sayıdaki nesne yerine, kutudan kendini uyarma konusunda daha güçlü bir güdüleyici olan kağıtla zaman geçirmeyi tercih ettiği gözlenmiştir. Araştırmacı 13.03.2017 tarihli gözlemlerini araştırmacı günlüğüne şu ifadelerle kaydetmiştir: *“Emre serbest zamanda kutusunun içindeki fon kartonu ile meşgul oldu. Ama kutudan çıkarılsın demeye cesaret edemiyorum çünkü o zaman sınıf içinde bulunduğu başka kağıtlarla oynamaya başlayacak ve stajyerlerin varlığında bunlar gözden kaçacak”* (Araştırmacı Günlüğü, s. 106). Bu durum nedeniyle uygulamanın başlangıç aşamasında söz konusu davranışta azalma olduğu düşünülebilir. Paralel biçimde, elinde kağıt tutma ya da sallama davranışının uygulamanın başında durum saptama aşamasına kıyasla daha sık gerçekleştiği görülmüştür.

Uygulama aşamasının başında oyuncak ya da materyallerle işlevine uygun olmayan biçimde oynama, elindeki nesneleri düşürme ve ayağıyla yerde nesne sürüklemeye davranışlarında da artış olduğu gözlenmiştir. Ancak özel eğitim danışmanlığı uygulamasının ilerlemiş olduğu 04.04.2017 tarihli gözlem gününde elinde nesne tutma,

sallama ya da döndürme ve ayağıyla yerde nesne sürüklenme davranışının hiç görülmediği belirlenmiştir. Devam eden davranışlar olan elinde kağıt tutma ya da sallama, nesneleri ağızına sürme/sokma, oyuncak ya da materyallerle işlevine uygun olmayan biçimde oynama ve elindeki nesneleri düşürme davranışlarının tümünün görülme sıklığının azaldığı gözlenmiştir. Özellikle elinde kağıt tutma ya da sallama davranışında önemli düzeyde bir azalma olduğu görülmüştür. Uygulamanın son zamanlarında alınan kararlar gereği, Emre'nin serbest zamanda büyük zamanını bireysel ya da eşli oyunlarla, etkinlik zamanında ise arkadaşlarının arasında kendi gereksinimlerine uygun etkinlikler içinde geçirmesinin bu azalmaya katkıda bulunduğu düşünülebilir. Araştırmacının 04.04.2017 tarihli yansıtma toplantısında konuşulanlarla ilgili günlüğüne yansıttığı ifadeler de bu bulguyu desteklemektedir: *“Yansıtma toplantısında öğretmen de bu kağıtla da pek oynamadı çünkü vakti olmadı dedi. Ben de zaten bu tarz takıntılı nesne ve davranışlarla yerine başka şeyler koyarak mücadele ettiğimizi hatırlattım”* (Araştırmacı Günlüğü, s. 122).

Uygulama sonrasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde Özlem öğretmen ve Demet öğretmenin Emre'nin takıntılı davranışlarının azaldığı yönündeki ifadeleri, nesnelerle uygun olmayan biçimde ilgilenme başlığı altındaki davranışların büyük kısmı kendini uyarma işlevine de sahip olduğu için, bu davranışların da azaldığı yönündeki bulguları desteklemektedir. Ayrıca Seden uygulama öncesi ve sonrası gözlemlerini şu ifadelerle yansıtarak nesnelerle uygun olmayan biçimde ilgilenme başlığı altındaki davranışlardaki azalmayı dile getirmiştir: *“Sürekli ip alışkanlığı vardı sürekli ip görsün ipe oynasın alışkanlığı vardı. Kağıt, renkli kağıtlar elinden hiç düşürmezdi....Oyuncaklarından artık ayrılabiliyor. Elinde çok kağıt, ip yok. İp alışkanlığını bitirdik artık.”*

Olumsuz sosyal etkileşim ya da iletişim davranışları

Durum saptama aşamasında ağlama, öğretmenin yönergesi ya da uyarısına tepki vermeme, bağırma ve öğretmen ya da stajyerlerle fiziksel temas kurma davranışları olumsuz sosyal etkileşim ya da iletişim davranışları arasında değerlendirilmiştir. Bununla birlikte bu davranışların nadiren gerçekleştiği belirlenmiştir. Uygulamanın başlangıç aşamasında ise ağlama ve öğretmenin yönergesi ya da uyarısına tepki vermeme davranışının devam ettiği; ancak, bağırma ve öğretmen ya da stajyerlerle fiziksel temas kurma davranışlarının hiç gözlenmediği belirlenmiştir. Bu aşamada

Emre'nin, arkadaşının fazla kısıtlayıcı bir destek sunması nedeniyle sıkılmasından dolayı ağladığı; başka bir durumda ise öğretmenin Emre'nin elindeki kağıdı almasıyla ağladığı görülmüştür: “A.. Emre'yi geri doğru çekerken Emre ağlamaya başladı”; “Özlem öğretmen ‘ver bakalım’ dedi ve resmi Emre'nin elinden aldı. Emre ağlamaya başladı. Özlem öğretmen ‘evet masalara’ diyerek seslendi” (Görüntü kaydı, 28.02.2017). Ancak bu iki örnekte de Emre'nin ağlama davranışı görmezden gelinmiş ve davranış çok kısa sürede sonlanmıştır. Öğretmenin yönerge ya da uyarısına tepki vermeme davranışının durum saptama aşamasına göre daha sık gerçekleştiği görülmüştür. Ancak uygulama aşamasında alınan kararlarla öğretmenin Emre'ye yönerge sunma sıklığının artmasıyla bu davranışın da artması olağan görülebilir.

Uygulamanın son zamanlarını temsil eden gözlemde, ağlama davranışı hiç gözlenmemiştir. Öğretmenin yönerge ya da uyarısına tepki vermeme davranışının ise benzer düzeyde devam ettiği görülmüştür. Bununla birlikte durum saptama aşamasında Emre'nin öğretmenin yönergesini gerçekleştirme davranışı hiç gözlenmemişken uygulamanın hem başında hem de sonunda oldukça yüksek bir sıklığa ulaştığı görülmüştür. Dolayısıyla uygulama boyunca öğretmenin yönergesine uyma davranışının uymama davranışından çok daha fazla gözlemlendiği belirlenmiştir. 04.04.2017 tarihli gözlemde, durum saptama aşamasında görülen öğretmen ya da stajyerlerle fiziksel temas kurma davranışı yeniden bir kez görülmüştür. Emre'nin etkinliğe ara verdiği bir anda, oyun oynayan çocukların yanında duran uygulama öğrencisine sarıldığı, ancak uygulama öğrencisinin bu davranışı durdurduğu gözlenmiştir: “Emre arkasından gelip hızlıca boynuna sarıldı. Seden ‘hayır Emre hayır’ dedi. Emre tekrar sarıldı” (Görüntü kaydı, 04.04.2017). Durum saptama aşamasında ise uygulama öğrencileriyle fiziksel temas kurulan sürenin uzadığı ve uygulama öğrencisinin herhangi bir müdahale sunmamış olduğu dikkati çekmiştir.

Özlem öğretmen uygulama sonrasında yapılan görüşmede uygulama sürecinde ortaya çıkan tek bir olumsuz davranıştan söz etmiş ve bu davranışın olumsuz sosyal etkileşim ve iletişim başlığı altında değerlendirilebileceği görülmüştür. Emre'nin ikinci dönemde arkadaşlarına vurma davranışı görülmeye başlanmış, bu davranışa yönelik uygulama kararları alınmıştır. Araştırmacı, dönem başında Feride hanım ile yaptığı sohbet sırasında bu davranışın okuldan önce evde başladığını öğrenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 100). Uygulama kararlarının uygulanmasıyla zaman içinde bu davranışta azalma olduğu görülmüştür: “Emre'nin vurma davranışı neredeyse söndü. Cuma hiç

olmamıştı. Bugün de bir kez Ecrin'i itti. Didem onu mindere oturtup elinden kağıdı aldı" (Araştırmacı Günlüğü, s. 121). Bununla birlikte Emre'nin uygulamanın son dönemlerinde bir süre şehir dışında bulunduktan sonra sınıfa geri dönmesiyle vurma davranışının yeniden yoğun biçimde sergilendiği görülmüş; sınıf içi uygulamalarla davranışın azaltılsa da söndürülemediği belirlenmiştir. Özlem öğretmen bu durumu şöyle özetlemiştir:

"Şimdi tatil öncesi olumsuz davranış neredeyse hiç yoktu. uzun bir tatile gidip geldiler. Onun arkasından olumsuz davranışlar ortaya çıktı, vurma gibi. Onu çok sık yapmaya başlamıştı. ilk günlerde çok sıkı önüne gelene... Sonra tekrar bununla ilgili tekrar çalışma yaptığımızda çok nadir olarak...İşte bunu son zamanda çok aslında çok zamanımız da kalmamıştı ve yılsonu etkinliklerimiz vardı. Çocuklarda da yazın gelmesiyle kopuş oldu. Azaltabildik ama ailesi ile konuştuğumuzda bunun özel ev ortamında da süregeldiğini dile getirdiler. Umarım o da söner diye planlıyorum yaz döneminde."

Uygun olmayan yer ya da durumlarda bulunma

Durum saptama aşamasında uygun olmayan yerlerde bulunma başlığı altında yerde oturma, sınıftaki koltuğa/sandalyeye oturma/uzanma, sınıftan çıkıp sınıfa geri gelme, dolabın üstüne çıkma, cam kenarında durma ya da dışarıyı izleme ve cam ile dolap arasındaki boşlukta durma davranışları yer almıştır. Uygulamanın hem başlangıç aşamasında hem de son zamanlarında ise bu davranışlardan dolabın üstüne çıkma ve cam ile dolap arasındaki boşlukta durma davranışlarının hiç gözlenmediği görülmüştür. Bu davranışların uygulama aşamasında görülmemesine, özel eğitim danışmanlığı uygulaması kapsamında kararlaştırılan çevresel önlemlerin katkıda bulunduğu düşünülebilir. Örneğin; cam ile dolap arasındaki boşluk başlangıçta minderlerle kapatılmışken, daha sonra önüne masa koyularak bir önlem alınmıştır. Bu önlemin katkısına ilişkin gözlemini Didem uygulama sonrası yapılan görüşmede şu ifadelerle dile getirmiştir: *"Belirli bir şey vardı sınıfın, dolabın arkasında sınıfın camına bakan bir yer var. Hiç kimse giremiyor falan...Oraya girip orada saatlerce dışarıyı izliyordu. Ama şimdi orayı kapattılar. Bir şekilde arkadaşlarının yanına gitmesi gerekiyor."* Yerde oturma, sınıftaki koltuğa/sandalyeye oturma/uzanma, sınıftan çıkıp sınıfa geri gelme ve cam kenarında durma ya da dışarıyı izleme davranışlarının uygulamanın başında varlığını koruduğu ve sıklık bakımından artış gösterdiği belirlenmiştir. Uygulamanın başlangıç aşamasında, alınan kararlar gereği Emre'nin serbest zaman ve etkinlik zamanı etkinliklerine dahil olması amacıyla yoğun bir müdahale olmadığı için bu durum olağan karşılanabilir. Nitekim bu davranışların tümü Emre'nin bir etkinlik

meşgul olmadığı zamanlarda meydana gelmiştir. Uygulamanın son zamanlarını temsil eden 04.04.2017 tarihli gözlemlerde bu başlık altındaki davranışlardan yalnızca yere uzanma, sınıftaki koltuğa/sandalyeye oturma ve cam kenarında durma ya da dışarıyı izleme davranışlarının gözlemlendiği; ancak bu davranışların azaldığı belirlenmiştir. Özellikle yere uzanma davranışının yalnızca bir kez gerçekleştirildiği ve cam kenarında durma ya da dışarıyı izleme davranışının önemli düzeyde azaldığı gözlemlenmiştir. Uygulama sonunda ortadan kalktığı belirlenen sınıftan çıkıp sınıfa geri gelme davranışıyla ilgili olarak uygulama sonunda yapılan görüşmelerde Demet öğretmen ve Didem'in ifade ettiği görüşler şunlardır ve gözlem verilerini desteklemektedir: *“Artık dışarıya çıkmalarında daha çok ciddi azalma oldu hatta hiç görmüyordum, okulda bulunduğum günlerde.”*; *“Sınıf kapısı açık olduğu an sınıftan kaçır Emre ve biz onu bulmaya çalıştık. Şimdi hiçbir şekilde kaçmıyor.”*. Sınıftaki koltuğa/sandalyeye oturma davranışı serbest zaman içinde diğer çocukların oyuncakları topladığı zaman diliminde, etkinlik zamanında ise sınıfta herhangi bir etkinlik sürerken gerçekleştiğinde akranlarından farklı bir davranış olarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte serbest zaman içinde Emre'nin kendi oyuncak kutusu içindeki materyalleri toplama görevi olduğu için, diğer oyuncakların toplanma zamanında koltukta oturuyor olmasının uygulama kararlarına aykırı olmadığı, ancak akranlarından farklı bir davranış olduğu söylenebilir.

Durum saptama aşamasında uygun olmayan yerlerde bulunma başlığı altında sınıfta dolaşma, etkinliğe devam ederken etkinlik dışı yerlere bakma, etkinlik sırasında yerinden kalkma ya da etkinliği bırakma, etkinlik sırasında sınıfta koşma ve sıranın önüne geçme davranışları gözlemlenmiştir. Bu davranışlar arasından sıranın en önüne geçme davranışının uygulama boyunca gözlemlenmediği belirlenmiştir. Bu durum uygulamada alınan kararlardan biri olan kaptan uygulaması yoluyla sağlanmıştır. Bu uygulama yoluyla Emre'nin günün kaptanı olan arkadaşının desteğiyle sıraya geçmesi sağlanmıştır. Durum saptama aşamasında belirlenmiş olan diğer davranışların uygulamanın başlangıcında da devam ettiği ve benzer düzeyde kaldığı görülmüştür. Bununla birlikte uygulamanın son zamanlarını yansıtan gözlem gününde sınıfta dolaşma davranışının önemli düzeyde azaldığı görülmüştür. Bu duruma uygulamanın ilerleyen zamanlarında hem serbest zamanda hem de etkinlik zamanında Emre'nin oyunlar ya da etkinliklere katılım süresinin uzamasının katkıda bulunduğu söylenebilir. Etkinlik sırasında yerinden kalkma ya da etkinliği bırakma davranışı da devam etmekle

birlikte benzer düzeyde kalmıştır. Bununla birlikte etkinliğe devam ederken etkinlik dışı yerlere bakma davranışının uygulamanın sonunda oldukça arttığı görülmüştür. Söz konusu dönemde uygulama kararları yoluyla Emre'nin sınıftaki zamanının büyük kısmını anlamlı etkinlikler içinde geçirmesi nedeniyle bu uzun süreli etkinlikler sırasında bu davranışın diğer aşamalara kıyasla daha fazla gözlemlenmesi olağan görülebilir.

3.3.1.2.4. Uygulama aşamasında Emre ve diğer çocuklar arasındaki ilişkide olumsuz davranışlara ilişkin bulgular

Uygulama aşamasının başlangıcında Emre ve diğer çocuklar arasındaki ilişkideki olumsuz davranışlar incelendiğinde, durum saptama aşamasında görülen davranışlardan farklı iki davranışın ortaya çıktığı görülmüştür. Bu davranışların ise özel eğitim danışmanlığı uygulaması kapsamında alınan kararlar ve başlatılan uygulamalar dolayısıyla oluştuğu belirlenmiştir. Nitekim akran desteği sunması için görevlendirilen bazı arkadaşların Emre'ye gereğinden fazla kısıtlayıcı müdahaleler sunduğu ve buna bağlı olarak Emre'nin arkadaşının fiziksel desteğini reddettiği görülmüştür: “*Emre ileri doğru gidiyordu. A.. Emre'yi arkadan kollarından çekiyordu.*”; “*Ata Emre'ye sarıldı ve Emre Ata'nın kollarını çekti*” (Görüntü kaydı, 28.02.2017). Bunun yanında nadiren de olsa arkadaşlarının Emre'yi sebepsiz olarak kendilerinden uzaklaştırdıkları görülmüştür. Bu noktada durum saptama aşamasında bazı arkadaşlarının Emre'yle olan ilişkisini en az düzeyde olduğuna dair gözlemin bazı çocuklar için uygulama aşamasında da sürdüğü söylenebilir.

Uygulamanın son zamanlarını yansıtan 04.04.2017 tarihli gözlemden, yalnızca üç davranış Emre ve diğer çocuklar arasındaki ilişkideki olumsuz davranışlar arasında değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, Emre'nin arkadaşının iletişim girişimine tepki vermemesi ve arkadaşının materyalini alması davranışlarının durum saptama ve uygulamanın başlangıç aşamasındaki gibi devam ettiği, bununla birlikte arkadaşının materyalini alma davranışının daha az gerçekleştiği görülmüştür. Ayrıca arkadaşının materyalini Emre'den bağırarak alması da tüm aşamalarda gözlenmiş, ancak uygulama aşamasında durum saptama aşamasına göre daha az sergilendiği belirlenmiştir.

Durum saptama aşamasında Emre ve diğer çocuklar arasındaki ilişkideki olumlu davranışların olumsuz davranışlardan daha çeşitli olduğu ve bu durumun uygulama

aşamasında da devam ettiği, ancak özellikle uygulamanın son aşamasında olumsuz davranışların çeşitliliğinin azaldığı da görülmüştür.

3.3.2. Uygulama sonrasında Yıldızlar sınıfının öğretmeninin kaynaştırma uygulamaları konusundaki bilgi ve becerilerinde meydana gelen değişiklikler

Uygulama sürecinde öğretmenin davranış yönetimi ve eğitimi bireyselleştirmeyi içeren kaynaştırma uygulamalarında ve bu konulara ilişkin bilgilerinde gerçekleşen değişikliklere ait bulgular, uygulamanın erken evresinden ve ilerlediği bir dönemden belirlenen iki görüntü kaydının mikro analiziyle ortaya çıkan temalar yoluyla, katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme verilerinin analiziyle elde edilen temalar ve öğretmenin kendi uygulamalarını değerlendirdiği özel eğitim danışmanlığı karar dosyaları incelenerek elde edilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmacı günlüğü, özel eğitim, yansıtma ve geçerlik komitesi toplantılarına ait tutanakları ise destek veri sağlamıştır.

3.3.2.1. Uygulama sonrasında tüm çocuklara yönelik davranış yönetimiyle ilgili uygulamalara ilişkin bulgular

Özel eğitim danışmanlığı uygulaması sırasında, öğretmenin diğer çocuklara sunduğu davranış yönetimi teknikleriyle ilgili bir çalışma yapılmamış ve doğrudan iyileştirilmesi hedeflenmemiştir. Bununla birlikte dolaylı yoldan gerçekleşmiş olabilecek değişiklikleri belirleyebilmek adına bu uygulamalara ilişkin analiz de gerçekleştirilmiştir. Özlem öğretmenin Yıldızlar sınıfındaki çocuklara yönelik olarak bireysel ya da toplu biçimde sunduğu davranış yönetimi uygulamaları değerlendirildiğinde, bu uygulamalar durum saptama aşamasında olduğu gibi istenen davranışlara yönelik ve istenmeyen davranışlara yönelik uygulamalar olarak sınıflandırılmıştır. İstenen davranışlara ve istenmeyen davranışlara yönelik uygulamalar izleyen başlıklar altında açıklanmaktadır.

3.3.2.1.1. İstenen davranışlara yönelik uygulamalara ilişkin bulgular

Durum saptama aşamasında Yıldızlar sınıfındaki çocukların istenen davranışlara yönelik uygulamaların hedef uyaran, ipuçları ve davranış sonrası uyaranlar başlıkları altında değerlendirildiği düşünüldüğünde; uygulama aşamasında ortaya çıkan

davranışların da aynı başlıklarda değerlendirildiği ve farklı bir başlık oluşmadığı görülmüştür.

Durum saptama aşamasında da olduğu gibi, diğer çocukların istenen davranışlarına yönelik uygulamalardan ilki hedef uyaran başlığı altındaki uygulamalardır. Bunlar durum saptama aşamasında yönerge verme ve yönerge tekrarı olarak ortaya çıkmıştır. Uygulama aşamasının erken dönem ve son dönem verileri incelendiğinde ise yönerge tekrarına rastlanmamış, yönerge sunma davranışının ise devam ettiği ve sıklığının oldukça arttığı görülmüştür. Durum saptama aşamasında öğretmenin Emre'ye sunduğu yönergelerin ardından yönergeleri defalarca tekrarlayarak Emre'ye davranışı gerçekleştirmeye çalıştığı belirlenmiştir. Bununla birlikte ipucu kullanımının oldukça az olduğu görülmüştür. Buna ilişkin olarak araştırmacı, günlüğüne şu gözlemlerini yansıtmıştır: *“Belki 6-7 kez yönerge tekrarlanıyor. Bunların sonunda ya yönergeler tekrarlana tekrarlana Emre işi kendisi yapıyor, ya öğretmenler sonunda dayanamayıp o işi kendileri yapıyorlar ya da istemekten vazgeçiyorlar”* (Araştırmacı Günlüğü, s. 26). Araştırmacı uygulama süreci içinde Emre'ye yönelik yönerge tekrarının azalmakla birlikte devam ettiğine ilişkin gözlemlerini şöyle yansıtmıştır: *“Yönerge tekrarı eskisi gibi olmasada devam ediyor. Toplantıdaki konuşmalarımızda öğretmenin sözel yönlendirmeyi mümkün olduğunca az yapması gerektiğini anladığımı gördüm. Ama muhtemelen zaman gerekecek bu alışkanlığının bitmesi için.”* (Araştırmacı Günlüğü, s. 88). Dolayısıyla özel eğitim danışmanlığı uygulaması sırasında yönerge tekrarına ilişkin sunulan geri bildirimler ve öğretmenin ipucu kullanmaya ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların öğretmenin diğer çocuklara sunduğu yönerge tekrarını azaltmasına katkıda bulunduğu söylenebilir. Araştırmacı durum saptama aşamasında öğretmenin sınıf dışında uzun sürelerle kaldığını ve çocukların uzun süre uygulama öğrencilerinin yönetiminde kaldıklarını belirlemiş ve günlüğüne bu gözlemini yansıtmıştır: *“Bence o durumun farkında değil, belki normal bu olarak kabul etmiş ama sınıf stajyerlerle çok yalnız kalıyor ☹”* (Araştırmacı Günlüğü, s. 40). Bununla birlikte araştırmacı uygulama sırasında öğretmenin ikinci dönemde ilk döneme göre sınıf dışında geçirdiği zamanın kısaldığını şöyle ifade etmiştir: *“Ben öğretmenin bugün sınıf içinde çok fazla kaldığını ve çok aktif olduğunu, yönlendirdiğini gözlemledim. Şöyle düşündüm: öğretmen artık okula hazırlık çalışmalarının başladığını ve bu yüzden masa başı çalışmalarının çok fazla olacağını söyledi”* (Araştırmacı Günlüğü, s. 81).

Dolayısıyla ikinci dönemde etkinliklerin büyük kısmını öğretmenin yürütmesiyle çocuklara verdiği yönerge sayısının artması olağan görülebilir.

Diğer çocukların istenen davranışlarına yönelik uygulamalardan ikinci grubun ipuçlarıyla ilgili olduğu belirlenmiştir. Durum saptama aşamasında belirlenen fiziksel/sözel ipucu, uygulamanın son aşaması için de belirlenmiştir. Uygulamanın son zamanlarını yansıtan gözlem gününde öğretmenin bir çocuğa etkinlik kitabı içindeki çizgi çalışmalarını gerçekleştirirken sözel ve fiziksel ipucu sunduğu görülmüştür: “Özlem öğretmen ‘... bak saklama tatlım burada öğrenmek için okula geliyoruz zaten saklama ki biz sana öğretilim yukarıdan aşağı buradan yana yukarı sen yapamadığında sor tamam’ dedi ve’nın elinden tutarak fiziksel destek ile yaptırdı” (Görüntü kaydı, 04.04.2017). 04.04.2017 tarihli gözlemde durum saptama aşamasından farklı olarak öğretmenin model ipucu sunduğu; ancak bunun yapılan dans çalışmasının doğasından kaynaklandığı ve öğretmenin dans hareketlerine model olduğu görülmüştür: “Özlem öğretmen ‘dolap, cam, dolap, cam’ dedi ve hareketin aynısını yaptı” (Görüntü kaydı, 04.04.2017).

Diğer çocukların istenen davranışlarına yönelik uygulamalardan bazıları ise davranış sonrası uyarılar başlığı altında değerlendirilmiştir. Durum saptama aşamasında öğretmenin sosyal pekiştirme yaptığı ve çocukların ürünlerine geri bildirim verdiği belirlenmiştir. Uygulamanın başlangıç aşamasında benzer düzeyde sosyal pekiştirme sunduğu; ancak bu davranışın uygulamanın son aşamasını yansıtan gözlemde ise önemli düzeyde arttığı görülmüştür. Bu bağlamda özel eğitim danışmanlığı uygulaması kapsamında, öğretmenin pekiştirme konusunda bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların öğretmenin sınıf yönetimine de yansıdığı söylenebilir. Bu duruma ve bu durumun oluşturduğu katkılara ilişkin gözlemlerini araştırmacı, günlüğünde şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Bir de dikkatimi çeken başka bir durum da ikinci dönem öğretmenin tüm çocuklara yönelik sosyal pekiştirme sıklığının artmış olması. Emre’ye sunduğu sosyal pekiştirme, diğer çocuklara da yansıyor gibi görünüyor. Bu, daha etkili bir sınıf yönetimi sağlıyor. Sınıf çok daha sakin ve düzenli ilk döneme göre (Araştırmacı Günlüğü, s. 122)”. “Sürekli çocuklar arasında dolaşıp destek oldu. Çocuklara gerekli olduğunda fiziksel yardım sunduğunu ve sık sık sözel pekiştirme yaptığını gördüm. İlk dönem öğretmenden bu kadar sık pekiştirme duymuyordum ve daha çok sözel uyarılar ve yetersiz ipuçları görüyordum. Bu kazanımların diğer çocuklara da yansıdığını görüyorum (Araştırmacı Günlüğü, s. 126)”.

Durum saptama aşaması ve uygulamanın başında gözlemlenmeyen ayrımlı pekiştirme ve yiyecek pekiştireci sunma davranışlarının uygulamanın son aşamasını yansıtan gözlemlerde gerçekleştiği belirlenmiştir. Öğretmen ayrımlı pekiştirme kapsamında, sessiz bekleyen çocukların pekiştireç alacağına dair çocukları bilgilendirmiştir: “Özlem öğretmen ‘evet sessiz olanlara Emre’nin sürprizlerinden vereceğim sessiz olanlara diğerlerine vermeyeceğim bu ne gürültü’ dedi” (Görüntü kaydı, 04.04.2017). Ayrımlı pekiştirmenin uygulama sırasında pekiştirmeye ilişkin çalışmalarda üzerinde durulan bir konu olması nedeniyle, uygulama sürecinin sınıf yönetimine bu konuda da katkıda bulunduğu söylenebilir. Ayrıca sınıfta bazı durumlarda Emre için yiyecek pekiştireci kullanıldığını gören diğer çocuklara bazı zamanlarda bu pekiştireçlerden ikram edilebileceği, uygulama kapsamında öğretmenle konuşulmuştur. Öğretmenin bu karar gereği diğer çocuklara da yiyecek pekiştirecini nadiren sunduğu görülmüştür.

3.3.2.1.2. İstenmeyen davranışlara yönelik uygulamalara ilişkin bulgular

Diğer çocukların istenmeyen davranışlarına yönelik uygulamalar incelendiğinde uygulamalar, uygulama aşamasında da durum saptama aşamasında olduğu gibi davranış sonrası uyarılar başlığı altında değerlendirilmiştir. Durum saptama aşamasında olduğu gibi, uygulamanın hem başlangıç hem de son aşamalarında çocukları uyardığı ve bazen bu uyarıları yüksek sesle yaptığı görülmüştür. Bununla birlikte, uyarma davranışının uygulama aşamasında giderek artan bir seyirle sürdüğü belirlenmiştir. Bu duruma öğretmenin ikinci dönemde çocukları ilk okula hazırlaması nedeniyle daha yoğun akademik çalışmalar gerçekleştirmesinin neden olduğu düşünülebilir. Durum saptama aşamasında öğretmenin çocukları Emre’ye yönelik davranışlar konusunda uyardığı görülmüştür. Uygulama aşamasında bu uygulamaya rastlanmamıştır. Uygulama aşamasında çocukların öğretmenin uygulamalarını gözlemleyerek Emre’ye nasıl davranmaları ve onunla nasıl iletişim kurmaları gerektiğini öğrenmelerinin bu uygulamaya olan gereksinimi ortadan kaldırdığı söylenebilir.

3.3.2.2. Uygulama sonrasında Emre’ye yönelik davranış yönetimiyle ilgili uygulamalara ilişkin bulgular

Özlem öğretmenin Emre’ye yönelik sunduğu davranış yöntemi uygulamaları incelendiğinde bu uygulamalar durum saptama aşamasında olduğu gibi istenen davranışlara yönelik ve istenmeyen davranışlara yönelik uygulamalar olarak

değerlendirilmiştir. İstenen davranışlara ve istenmeyen davranışlara yönelik uygulamalar ayrı başlıklar altında açıklanmaktadır.

3.3.2.2.1. İstenen davranışlara yönelik uygulamalara ilişkin bulgular

Durum saptama aşamasında öğretmenin Emre'nin istenen davranışlarına yönelik uygulamaları akran aracılı uygulamalar, hedef uyaran, ipuçları ve yardımcı personele yönelik uygulamalar başlıkları altında değerlendirilmiştir. Uygulamanın tüm aşamaları için bu başlıklar sabit kalmış, başlık altındaki uygulamalar çeşitlenmiştir. Ayrıca uygulamanın son dönemini yansıtan gözlem gününde öğretim yöntemi başlığı oluşmuştur.

Durum saptama aşamasında arkadaşlarına Emre'yle ilgili görev verme uygulaması akran aracılı uygulamalar başlığı altında değerlendirilmiştir. Uygulamanın başlangıç ve son döneminde bu uygulamaya Emre'ye verecekleri destek konusunda çocukları bilgilendirmeyi hedefleyen uygulamalar da eklenmiş ve bu davranışlar giderek artmıştır. Uygulama aşamasında öğretmenin sunduğu bu uygulamaya şu gözlem verileri örnek gösterilebilir: “Özlem öğretmen göstererek ‘arkasından destekle sadece tamam mı sıkılıyor olabilir’ dedi” (Araştırmacı Günlüğü, 28.02.2017); “Özlem öğretmen ‘A... dans ederken Emre kendi edebilir ama müzik durduğunda Emre’yi de alıp götüreceksin yer değiştirirken alacaksın tamam’ dedi” (Araştırmacı Günlüğü, 04.04.2017). Özel eğitim danışmanlığı uygulaması sırasında akran desteğinin alınması konusunda alınan kararlar ve akranların sundukları uygulamalar konusunda öğretmene geri bildirim vermenin bu uygulamaların çeşitlenmesi ve artmasına katkıda bulunduğu söylenebilir. Ayrıca uygulamanın son dönemini yansıtan gözlem gününde öğretmenin Emre'nin olumlu bir davranışının ardından çocuklara Emre'yi alkışlatarak sosyal pekiştirme yaptığı gözlenmiştir.

Durum saptama aşamasında hedef uyaran başlığı altında yer alan uygulamalardan yönerge verme ve yönerge tekrarı uygulamalarının uygulamanın tüm aşamalarında devam ettiği; ancak yönerge verme uygulamasının uygulamanın başlangıç aşamasında yükselmeye başladığı ve uygulamanın son döneminde oldukça önemli bir artış gösterdiği görülmüştür. Bu duruma özel eğitim danışmanlığı uygulaması yoluyla öğretmenin Emre'yle gerçekleştirdiği bireysel uygulamaların ve Emre'nin etkinliklere katılım süresinin artmasının katkıda bulunduğu söylenebilir. Bu duruma ilişkin gözlemlerini Didem uygulama sonunda “Daha çok komut vermeye başladık, Özlem

öğretmen özellikle sürekli.” ifadeleriyle yansıtmıştır. Yönerge tekrarıyla ilgili geri bildirimlerin yoğun biçimde sunulmasına karşın tamamen ortadan kaldırılamadığı görülmüştür. Araştırmacı, yönerge tekrarının azalmasına karşın gerçekleşmeye devam ettiğine ilişkin görüşünü günlüğüne yansıtmıştır (Araştırmacı Günlüğü, s. 88). Durum saptama aşamasında gözlemlenen dikkati çekme amacıyla gösterme ya da bilgi verme davranışına uygulamanın başlangıç aşamasında yoğun biçimde rastlanmıştır. Gözlem verilerinden bir ifade bu duruma örnek olarak verilebilir: “Özlem öğretmen resim kağıdının üzerine parmağı ile vuruyordu Emre kağıdın üzerindeki boya kalemini eline aldı ve bir saniye boyadı” (Görüntü kaydı, 28.02.2017). Öğretmenin bu uygulamasına uygulamanın ilerleyen dönemlerini yansıtan gözlem gününde rastlanmamıştır. Bu durumda öğretmenin özel eğitim danışmanlığı kararları gereği başlangıçta Emre’ye daha yakından ve doğrudan destek olması ve zaman ilerledikçe bu desteğin uzaklaştırılması ve seyrekleştirilmesinin etkili olduğu söylenebilir. Bu uygulamalara ek olarak uygulamanın tüm aşamalarında hedef uyaran olarak materyal sunma uygulamasının gerçekleştiği ve uygulama sonunda bu uygulamanın önemli düzeyde arttığı görülmüştür. Bu durumun da uygulama aşamasında Emre’nin içinde bulunduğu etkinliklerin sayısı ve süresinin artmasıyla ilişkili olduğu düşünülebilir. Söz konusu uygulamaya örnek olarak şu veriler sunulabilir: “Özlem öğretmen Emre’yi masada yerine oturttu ve önüne resim kağıdını koydu. O sırada Seden Özlem öğretmene bir şey sordu” (Görüntü kaydı, 28.02.2017); “Özlem öğretmen sınıftan içeriye elinde oyuncak ve yapbozlarla içeri girdi ve Emre’nin yanına gelip oyuncağı önüne koydu” (04.04.2017). Son olarak, uygulamanın başlangıç aşamasında, öğretmenin Emre’nin iletişim becerilerini geliştirmek için hedef uyaran olarak ona soru sorduğu görülmüştür. Örneğin; “Özlem öğretmen ‘ne istiyorsun Emre?’ dedi. Emre parmağı ile bardağı gösterdi. Özlem öğretmen ‘su çantanda’ dedi ve parmağıyla gösterdi” (Görüntü kaydı, 28.02.2017). Uygulama aşamasının ilerleyen zamanlarını temsil eden görüntü kaydında bu uygulamanın görülmemesinin nedeninin, öğretmenin fırsat öğretimi uygulamalarının başlatılmasıyla iletişim becerilerini desteklemek üzere Emre’nin iletişim girişimini beklemesi olduğu düşünülebilir.

İstenen davranışlara yönelik uygulamalar kapsamında bir diğer uygulama grubu ipuçları olmuştur. Durum saptama aşamasında bu başlık altında yalnızca fiziksel ipucu yer almıştır. Sunulan bu ipuçlarının ise oldukça seyrek olduğu gözlemlenmiştir. Fiziksel ipucunun uygulamanın tüm aşamalarında devam ettiği ve uygulama aşamasında durum

saptama aşamasına göre çok daha sık gerçekleştiği belirlenmiştir. Durum saptama aşamasında da gözlemlenen fiziksel ipucu dışında, uygulama aşamasında jest ipucu ve Emre'nin yakınında konumlanma uygulamaları görülmüştür. Jest ipucu olarak öğretmenin genellikle etkinlik materyalini işaret ettiği belirlenmiştir. Emre'nin yakınında konumlanma, öğretmenin bir etkinlik sırasında gerektiğinde Emre'nin davranış ya da beceriyi sergilemesi için müdahale edebileceği bir konumda bulunmasını ifade etmektedir ve öğretmen bunun için danışmanın da yönlendirmesiyle genellikle Emre'nin arkasında durmayı ya da oturmayı tercih etmiştir. Uygulama sırasında alınan kararlar doğrultusunda, öğretmen uygulamanın son dönemlerinde Emre'den uzaklaşmış ve gerektiğinde yakından destek sunmuştur. Bu durum gözlem verilerinin analizine de yansımış ve yakında konumlanma uygulamasının uygulamanın ilerleyen döneminde çok daha seyrek gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu ipucu türlerinin yanı sıra, uygulamanın son dönemlerini yansıtan gözlem gününde sözel ipucunun ve model olmanın da sık gerçekleştiği belirlenmiştir. Danışmanlık uygulaması boyunca öğretmenin sözel ipucu kullanmaması gerektiğine ilişkin geri bildirimler sunulmasına karşın, öğretmenin Emre'den uzaklaşıp gerektiğinde yakından destek sunmaya başlamasıyla öğretmenin sözel ipuçlarının artmaya başladığı görülmüştür. Öğretmenin, sözel ipucunu genellikle Emre'nin etkinliği bıraktığı zamanlarda etkinliğe devam etmesini talep ettiği zamanlarda sunduğu gözlemlenmiştir. Son olarak, uygulamanın son dönemlerini yansıtan gözlem gününde öğretmenin dans çalışması sırasında Emre'ye dans hareketleri ve çizgi çalışması için model olduğu görülmüştür.

Uygulama aşamasında, durum saptama aşaması gözlemlerinin analiziyle ulaşılmayan bir uygulama grubu davranış sonrası uyarılar olmuştur. Uygulama aşamasında öğretmenin pekiştirme konusunda bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik çalışmalar ve öğretmenin uygulamalarına ilişkin geri bildirimlerin sunulmasıyla, uygulama aşamasında öğretmenin Emre'nin istenen davranışlarının ardından pekiştirmeyi kullanmaya başladığı görülmüştür. Uygulamanın tüm aşamalarında yiyecek pekiştireci sunma ve sosyal pekiştirmeye rastlanmış, özellikle sosyal pekiştirmenin uygulamanın son döneminde önemli düzeyde artış gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmacı, bu yöndeki gözlemlerini şu ifadelerle günlüğünde dile getirmiştir: *“Öğretmenin sosyal pekiştirmeyi giderek daha yaygın kullandığını görüyorum. Emre'nin davranışlarını uygun basamaklar sonrasında sözel olarak pekiştirmeye başladı”* (Araştırmacı Günlüğü, s.109). Davranış sonrası uyarılar

bağlamında öğretmenin uygulama aşamasının son dönemini yansıtan gözlem gününde, danışmanın özel eğitim danışmanlığı uygulaması sırasında üzerinde durduğu, ayrımlı pekiştirmeyi uyguladığı gözlemlenmiştir. Öğretmenin bunu fırsat öğretimi oturumu sırasında yaptığı; Emre'den beklenen sözel tepkiyi alamadığında davranışı pekiştirmedeği görülmüştür.

Durum saptama aşamasında ve uygulamanın tüm aşamalarında öğretmenin, yardımcı personele yönelik uygulamalar başlığında değerlendirilen bir uygulama olarak, Emre'nin yerinde kalması için uygulama öğrencilerini yönlendirildiği görülmüştür. Öğretmenin Emre'nin yerinden kalkma davranışı için bir önlem niteliğinde, uygulama öğrencilerinden yardım istediği ve Emre'nin arkasında oturmalarını istediği gözlenmiştir. Bununla birlikte, uygulama aşamasında, öğretmenin özel eğitim danışmanlığı uygulaması kararlarıyla uyumlu biçimde uygulama öğrencilerinin zaman içinde Emre'den daha uzakta beklemeleri konusunda onları yönlendirdiği de görülmüştür. Araştırmacı bu konudaki gözlemlerini şu ifadelerle dile getirmiştir: *“Hikaye zamanında dışarıdan gelen stajyerin biraz uzakta oturmasını istedi öğretmen. Emre hiç kalkmaya çalışmadı. Artık stajyer daha da uzaklaşabilir ve zaman içinde arkasında kimse durmadan oturmasının sağlanabileceğini düşünüyorum”* (Araştırmacı Günlüğü, s. 103).

Uygulamanın son dönemini yansıtan gözlem gününde önceki aşamalarda görülmeyen ve öğretim yöntemi başlığı altında değerlendirilen bir uygulama olan fırsat öğretime ilişkin gözlemler yapılmıştır. Öğretmenin, gözlem gününde güncel olan özel eğitim danışmanlığı kararları gereği, fırsat öğretimi kapsamında fırsat oluşturma, model olma, tepki fırsatı sunma ve pekiştirme basamaklarını gerçekleştirdiği görülmüştür. Fırsat öğretimi oturumlarının “aç” ve “su” sözcükleri için yapıldığı, öğretmenin kimi oturumlarda denemeleri doğru gerçekleştirmesine karşın bazı denemelerde özellikle fırsat oluşturma basamağında hatalı uygulamalar yaptığı belirlenmiştir. Öğretmenin doğru uygulamasına örnek olarak şu gözlem verisi sunulabilir: *“Özlem öğretmen içinde yiyecek olan poşet ve kutuyu Emre'nin yanında sallıyordu. Emre iki defa tiz şekilde çılgılık attı. Özlem öğretmen ‘aç’ dedi. Emre ‘aa’ şeklinde ses çıkardı”* (Görüntü kaydı, 04.04.2017). Öğretmenin fırsat oluşturma basamağını yanlış uygulamasına dair bir örnek olarak ise şu gözlem verisi sunulabilir: *“Emre cam kenarından su matarasını aldı. Özlem öğretmen yanına gidip ‘su’ dedi Emre de ‘su’ dedi. Özlem öğretmen Emre’ye su matarasını verdi ve Emre açıp su içti”* (Görüntü kaydı, 04.04.2017).

3.3.2.2.2. İstenmeyen davranışlara yönelik uygulamalara ilişkin bulgular

Öğretmenin Emre'nin istenmeyen davranışlarına yönelik uygulamaları durum saptama aşamasında yalnızca davranış sonrası uyaranlar arasında değerlendirilen uygulamalardan oluşmuştur. Bununla birlikte uygulama aşamasında istenmeyen davranışlara yönelik sunulan uygulamalar, davranış sonrası uyaranların yanı sıra önlemeye yönelik uygulamalar başlığı altında değerlendirilmiştir.

Uygulama aşamasında araştırmacının Emre'nin bazı davranış problemlerinin çevresel düzenlemelerle ortadan kaldırılabileceğine ilişkin gözlemlerini öğretmenle paylaşması üzerine; konuyla ilgili danışmanlık kararları alınmıştır. Dolapla cam arasındaki boşluğun minderle ya da önüne masa koyularak kapatılması, dolapların kilitli tutulması, sınıf kapısının kapalı tutulması ve öğretmenin önemli evraklarını ulaşılabilir yerlerde tutmaması gibi çevresel düzenlemeler yapılmıştır. Bu önlemler özellikle uygulamanın başında gerçekleştirildiği için, bu dönemi yansıtan gözlem gününde çevresel düzenlemelere ilişkin verilere ulaşılmıştır. Bununla birlikte zaman ilerledikçe çevresel düzenlemeler yoluyla Emre'nin sınıftan çıkma, öğretmenin eşyalarını alma ve dolapları karıştırma gibi davranış problemleri azaldığında, bu düzenlemelerin bazılarında aksama yaşandığı görülmüş ve yansıtma toplantılarında öğretmene bu konuda geri bildirim sunulmuştur. Benzer biçimde Emre'nin sınıfa, öğretmene ya da arkadaşlarına ait eşyaları kontrolsüzce alması nedeniyle Emre'nin sınırlandırılmış bir alandan kendine ait nesnelerle meşgul olmasını sağlamak amacıyla bir oyuncak kutusu oluşturulmuştur. Önlemeye yönelik bu uygulama araştırmanın uygulama aşamasının tüm dönemlerinde gerçekleştirilmeye devam edilmiş, Emre'nin serbest zaman, etkinlik geçişleri ve etkinliğe verilen aralarda bu oyuncak kutusundan materyal alması sağlanmıştır. Ayrıca uygulama aşamasında etkinlikler sırasında Emre'nin etkinliği kontrolsüzce bırakıp yerinden kalkmasını önlemek için uygun sürelerle etkinliğe katılımın ardından Emre'nin öğretmen kontrolünde etkinliğe kısa süreli ara vermesi kararı alınmıştır. Uygulama aşaması ilerledikçe Emre'nin etkinlikler içinde geçirdiği zamanın uzaması nedeniyle etkinliğe ara verme uygulaması uygulamanın son dönemini yansıtan gözlem gününde gözlenmiştir.

Durum saptama ve uygulama aşamalarında istenmeyen davranışlara yönelik uygulamaların bir kısmı davranış sonrası uyaranlar başlığı altında değerlendirilmiştir. Bu başlık altında durum saptama aşamasında görülen uygulamaların tamamının uygulamanın başlangıç aşamasında da görüldüğü belirlenmiştir. Uygulamanın başlangıç

aşamasında da öğretmen Emre'nin istenmeyen davranışlarını uyararak sözel olarak durdurma; bulunduğu uygunsuz yerden çıkarma ya da uzaklaştırma ve elindeki ya da ağızındaki nesneyi alma gibi uygulamalarla fiziksel olarak durdurma ve görmezden gelme uygulamalarını gerçekleştirmiştir. Ayrıca bu uyarıları zaman zaman yüksek sesle sunduğu görülmüştür. Davranışı fiziksel olarak durdurma, durum saptama aşamasına kıyasla daha sık sergilenmiştir. Bunun nedeninin, uygulama aşamasında Emre'nin önceden kontrolsüzce gerçekleştirdiği başkalarının materyallerini alma, sınıftan çıkma ya da uygun olmayan yerlerde bulunma gibi davranış problemlerine, uygulama aşamasında müdahale edilmesine yönelik kararların uygulanması olduğu düşünülebilir. Görmezden gelme uygulamasının ise yanlış bir durumda gerçekleştiği görülmüş, arkadaşının Emre'nin kendisini ittiğini söylediği halde öğretmenin durumu görmezden geldiği belirlenmiştir. Bununla birlikte söz konusu gözlem gününde Emre'nin arkadaşlarına vurma davranışı yeni ortaya çıkmaya başladığı ve bununla ilgili kararlar henüz alınmadığı için öğretmenin nasıl tepki vereceğini bilemediği düşünülebilir. Uygulamanın başlangıç aşamasını temsil eden gözlem gününde öğretmenin Emre'yi kendine ait olmayan materyalleri alma girişimlerine yönelik olarak bazı durumlarda yüksek sesle uyardığı görülmüştür. Uygulamanın ilerleyen evrelerini temsil eden gözlem gününde ise davranışı sözel olarak durdurma (uyarma) uygulamasının sıklığının önemli düzeyde arttığı ve fiziksel olarak durdurma uygulamasının ise azaldığı görülmüştür. Uyarma davranışının artmasında, uygulama ilerledikçe Emre'ye verilen yoğun desteğin yavaş yavaş geri çekilmesi kararı alındığı ve öğretmen daha uzakta durmaya başladığı için, Emre'nin etkinliği bırakması ya da etkinlik basamaklarını yanlış yapması nedeniyle öğretmenin uzaktan uyarılar yapma gereksiniminin oluşmasının etkili olduğu düşünülebilir. Davranışı sözel olarak durdurma uygulamasının uygulamanın ilerleyen aşamasında nasıl gerçekleştiğine ilişkin olarak şu veri örnek verilebilir: *“Sınırlı alan boyamada çok isteksizdi, öğretmenin sık sık uyarması gerekti. Bir ara düğmeleri renklere göre ayırma yaptı. Ama bunda çok dağıldı, düğmelerle sürekli uygun olmayan şekilde oyalandı.”* (Araştırmacı Günlüğü, s. 124). Ayrıca Emre'nin fiziksel olarak durdurulması gereken davranış problemlerinin azalması ve etkinlik içinde geçirdiği zamanın uzamasıyla birlikte, öğretmenin fiziksel olarak durdurma uygulamasının azalması olağan karşılanabilir. Görmezden gelme ve yüksek sesle uyarma davranışlarına ise uygulamanın ilerleyen aşamasında hiç rastlanmamıştır.

3.3.2.3. Yıldızlar sınıfında Emre'ye yönelik olarak eğitimi bireyselleştirmeye ilişkin uygulamalara ilişkin bulgular

Uygulama aşamasında ayrıntılı analizi yapılan görüntü kayıtlarının analiziyle ortaya çıkan uyarlamalar teması, uygulama sonrasında katılımcılarla yapılan görüşme verilerinin analiziyle ortaya çıkan sınıf içi uygulamalarda değişiklikler teması, araştırmacı günlüğünden ilgili veriler ve günlük uyarlama dosyaları; Emre'ye yönelik eğitimi bireyselleştirme uygulamalarına ilişkin bulguları oluşturmuştur.

3.3.2.3.1. Yıldızlar sınıfında Emre'ye yönelik sınıf içi etkinliklerdeki uyarlamalara ilişkin bulgular

Durum saptama aşamasında öğretmenin Emre'yi destekleme konusunda diğer çocukları ve uygulama öğrencilerini görevlendirdiği, nadiren bazı oyunları Emre'yi de düşünerek gerçekleştirdiği ve diğer çocukların farklı masa başı etkinlikleri sırasında Emre'yle sınırlı alan boyama gibi Emre için uygun etkinliklerin gerçekleştirildiği görülmüştür. Bununla birlikte günlük planlarda bulunan uyarlama kutucuğunun hiç bir planda doldurulmadığı ve planlı bir uyarlama yapılmadığı belirlenmiştir.

Uygulamanın başlangıç aşamasında özel eğitim danışmanlığı kararları ile uyumlu biçimde, serbest zamanda öğretmenin Emre'nin sıraya girmesi için kaptanı görevlendirdiği ve kaptanın bu konuda destek sunduğu görülmüştür. Etkinlik zamanında durum saptama aşamasında olduğu gibi, diğer çocukların Emre'nin desteklenmesi konusunda görevlendirildiği belirlenmiştir. Ancak bunların yanı sıra uyarlamalar bağlamında değerlendirilen farklı uygulamalar da gerçekleştirilmiştir. Bunlardan biri beklenen tepkiyi farklılaştırma olmuştur. Bununla ilgili olarak öğretmenin, çocuklar için bir sergi oluşturup öğrencilerin resimler hakkındaki görüşlerini öğrenmek üzere çocuklara tek tek söz verdiği bir etkinlikte, Emre'nin beğendiği resmi iki resim arasından seçim yaptırarak belirlediği görülmüştür. Ayrıca yine aynı uygulamayla öğretmen soruda ve sorunun sunumunda değişiklik yapmıştır:

“Özlem öğretmen kalan resimleri dosya dolabından aldı ve cam kenarındaki masanın üzerine koydu. Ardından iki tanesini eline aldı ve Emre'nin yanına doğru gitti. Emre panonun önündeki sarı koltukta oturmaya devam ediyordu. Özlem öğretmen ‘Emre hangisi beğeniyorsun?’ diyerek Emre'ye iki resim gösterdi. Emre portre resmini Özlem öğretmenin elinden aldı. Özlem öğretmen ‘Emre de portreyi seçti çocuklar demek ki portre resmini beğenmiş o da’ dedi. Özlem öğretmen Emre'nin elinden resmi alarak ‘Emre, Van Gogh Van Gogh’ dedi (Görüntü kaydı, 28.02.2017)”.

Uygulamanın başlangıç aşamasını yansıtan gözlemde Emre'nin etkinliklere daha uzun süreli katılımını sağlayabilmek için özel eğitim danışmanlığı uygulaması kapsamında alınan kararlar gereği, öğretmenin belli aralıklarla Emre'nin etkinliğe ara vermesini sağladığı, bu sırada onu oyuncak kutusuna yönlendirdiği ve verilen aranın ardından etkinliğe geri dönmesini sağladığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenin etkinlik içine Emre'nin gereksinimlerine uygun bir kazanıma ilişkin çalışmaları gömdüğü gözlenmiştir. Bunun boyama etkinlikleri sırasında renkleri ayırt etme becerisine yönelik olduğu belirlenmiştir: *“Özlem öğretmen Emre'ye sarı ve kırmızı pastel boya ları göstererek ‘sarı rengi al sarıyı sarı’ dedi ve boya ları ellerinde yerini de ğıştirdi”* (Görüntü kaydı, 28.02.2017). Bu aşamada durum saptama aşamasında olduğu gibi, diğ er çocukların farklı masa başı etkinlikleri sırasında Emre'ye boya ları kutusuna yerleştirme görevi verdi ği belirlenmiştir.

Uygulamanın başlangıç aşamasında serbest zamanda uyarlamalar kapsamında de ğerlendirilen bir uygulama olmuştur. Uygulamanın son dönemini temsil eden gözlem gününde serbest zamanda uyarlamalar kapsamında de ğerlendirilen uygulamaların sayısı artmıştır. Ayrıca uygulama aşamasının başında özel eğitim danışmanlığı kararlarından biri olan kaptan deste ğinin zaman ilerledikçe geri çekilmesine karar verildi ği için kaptan deste ğine uygulama sonunda rastlanmamıştır. Bununla birlikte daha önceki evrelerde serbest zamanda gözlemlenmeyen arkadaşlarını Emre'yi destekleme konusunda görevlendirme uygulaması, uygulamanın son dönemini temsil eden gözlem gününde gözlemlenmiştir. Öğretmenin bu uygulama kapsamında serbest zamanda Emre'yle bir arkadaşını birlikte oyun oynamaları için eşledi ği görülmüştür. Bu uygulamanın da sözü edilen gözlem günü için geçerli olan özel eğitim danışmanlığı kararlarıyla uyumlu olduğu görülmektedir. Yine serbest zamanda önceki aşamalarda gözlemlenmeyen bir uygulama, uyarlamalar kapsamında de ğerlendirilmiştir. Güncel özel eğitim danışmanlığı kararları çerçevesinde, serbest zamanda Emre için bir etkinlik zamanının gerçekleştirildi ği ve bu zamanın içinde Emre'nin bazı bireysel oyunları tamamladı ğı görülmüştür. Serbest zamanda diğ er çocuklar için hiç bir uygulama yapılmazken, Emre'nin anlamlı oyunlar içinde olmaması ve serbest geçirdi ği zamanlarda çeşitli davranış problemleri sergilemesi nedeniyle, Emre için böyle bir planlama yapılması düşünölmüştür. Diğ er evrelerden farklı biçimde, yine serbest zamanda diğ er çocukların oyuncakları topladıkları zaman diliminde öğretmen Emre için hedeflenen kazanımlara yönelik bir çalışma gerçekleştirmiş ve Emre'yle taklit oyunu oynamıştır.

Uygulamanın son dönemini temsil eden gözlem gününde, etkinlik zamanında, uygulamanın başlangıç aşamasında da gözlemlenen beklenen tepkiyi farklılaştırma ve etkinliğin sunumunu farklılaştırma uygulamalarının gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Etkinliğin sunumunu farklılaştırma uygulamasına bakıldığında, sınıftaki dans çalışması sırasında çocuklar dans hareketlerini yaparken öğretmen aralıklarla yönergeler sunmuş; ancak Emre'ye yönelik olarak onun boy seviyesine eğilerek hareketlere model olarak taklit etmesini istemiştir. Ayrıca aynı etkinlikte bazı hareketleri Emre'den beklememiş, onun gerçekleştirebileceği hareketleri yapmasını talep etmiştir. Araştırmanın önceki aşamalarından farklı olarak, bu aşamada öğretmenin Emre'ye yönelik materyal hazırlandığı gözlemlenmiştir. Bu materyalin Emre'nin çizgi çalışması yapması için hazırladığı etkinlik materyali olduğu belirlenmiştir. Uygulamanın başlangıç aşamasında olduğu gibi, uygulamanın son dönemini temsil eden gözlem gününde öğretmenin etkinlik içine Emre'nin gereksinimlerine uygun bir kazanımlara ilişkin çalışmaları gömdüğü gözlenmiştir. Bu çalışmaların boyama etkinliğinde renkleri tanıma, çizgi çalışmalarında adı söylenen nesneyi ayırt etme ve yapboz içinde hayvanları ayırt etme gibi çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Uygulamanın bu evresinde, diğer çocukların farklı masa başı etkinlikleri sırasında Emre'nin içinde bulunduğu farklı etkinlikler artırılmış ve çeşitlendirilmiştir. Bunlar yapboz yapma, sınırlı alan boyama, resim yapma, renge göre ayırma, noktaları birleştirme, adı söylenen nesneleri kağıt üzerinde gösterme, kağıt üzerinde eşleme yapma, hamurla oynama ve boncuklarla oynama etkinlikleri olmuştur. Bu etkinliklerin sayısının ve çeşitliliği Emre'nin etkinlik içinde geçirdiği zaman diliminin ne kadar uzadığına ilişkin de bilgi vermektedir.

3.3.2.3.2. Yıldızlar sınıfında günlük planda yapılan uyarlamalara ilişkin bulgular

Durum saptama aşamasında yapılan gözlemlerde ve belgelerin toplanması sırasında, günlük plan dosyalarında yer alan uyarlama bölümlerinin hiç doldurulmadığı ve Emre için herhangi bir uyarlamanın önceden planlanmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla öne çıkan bir gereksinim olarak, özel eğitim danışmanlığı uygulaması yoluyla günlük planların danışman ve öğretmen tarafından birlikte uyarlanmasına karar verilmiştir. Bu yolla öğretmenin uyarlama yapma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bununla birlikte uygulamanın başından itibaren günlük planların uyarlanmasıyla ilgili aksamalar olmaya başlamıştır. Bu durumda günlük planları uygulama öğrencilerinin hazırlaması ve günlük planların yeterince erken

hazırlanmaması etkili olmuştur. Aksamalar sonucunda danışmanlık uygulamaları sırasında yeterince hazırlıklı olmadan uyarlama yapmak durumunda kalma, uyarlamaları danışmanın tek başına hazırlayarak öğretmene göndermesi ya da bazı günlük planların uyarlamalarının yapılamaması gibi sorunlar yaşanmıştır. Araştırmacı, uygulama boyunca aralıklarla uyarlamalara ilişkin aksamalarla ilgili görüşlerini günlüğe şu ifadelerle yansıtmıştır:

Toplantıyı o kadar aceleyle sonlandırmak zorunda kaldık ki konuştuklarımızı özetlemek ve plandaki uyarlamaları kağıda geçirmek için zaman gerekliydi. Bunları öğretmene sonradan göndereceğimi söyledim. Bunu danışman hocalarıma danışacağım. Toplantı sonrası öğretmen için bir plan hazırlamak ve planlarda uyarlama yapmak benim görevim olsa bence en sağlıklı olacak (Araştırmacı Günlüğü; s. 82). Uygulamanın tek işlemeyen kısmı bu sanırım. Planların önceden hazırlanması her zaman olmuyor. Her günün planını konuşamıyor ve uyarlamasını yapamıyoruz. Ama ben ısrarla onlardan istemeye devam ediyorum ☹ (Araştırmacı Günlüğü; s. 120); Uygulamayla ilgili en çok zorlandığım ve yolunda gitmediğini düşündüğüm şey uyarlamaların yapılması. Çünkü planlar önceden hazır olmadığı için bazen öğretmenle birlikte uyarlamaları yapamıyoruz ve bu iş bana düşüyor. Bazen ise bana son günde dahi ulaşmıyor planlar. Bu durumda uyarlama plana işlenmemiş oluyor. Bu uygulamayı bir türlü oturtamadık. Ama bunun sebebi planları stajyerlerin yapıyor olması. İletişim bir noktada kopuyor (Araştırmacı Günlüğü; s. 122).

Günlük planlardaki uyarlamalara ilişkin çalışmaların planlandığı gibi ilerlememesine karşın, araştırmacı, öğretmenin ve uygulama öğrencilerinin spontan ve uygun uyarlamalar yapmaya başladıklarını gözlemlemiştir. Öğretmenin uygulama öncesinde günlük planları aynı günün başlangıcında gördüğü, ancak uygulamayla birlikte üzerinde çalışıldığı için günlük planı önceden gördüğü; günlük planların uyarlanması üzerinde çalışmaya devam etmenin hem öğretmen hem de uygulama öğrencilerinin materyalleri önceden hazırlaması konusunda daha düzenli olmaları gibi dolaylı katkıları olduğu yönündeki gözlemlerini de araştırmacı günlüğüne şu ifadelerle yansıtmıştır:

“Yansıtma toplantısında öğretmene uyarlamayı çok güzel yaptığını söyleyince öğretmen ‘Aslında yazmamıza gerek yok, orada hemen ona göre uyarlıyoruz biz etkinliği’ dedi. Ben de öyle deyince ‘Biz yine de yazalım, ama siz o sırada aklınıza başka bir şey gelirse uygulayabilirsiniz’ dedim. ‘Onun dışında uygulama yapmamızda sakınca yok değil mi?’ diye sorunca ben bu konuda rahat olabileceğini söyledim. Aslında burada amacım hem öğretmene uyarlama yapma becerisi kazandırmak hem de planlı programlı uygulamalar yapılmasını sağlamak. Çünkü bence biz bu planlar üzerinde çalışmaya başladığımızdan beri kullanılacak materyaller, basamaklar vb. daha düzenli oluyor. Planları stajyerler yaptığı için öğretmen o gün görüyordu, ama şimdi biz öncesinde üzerinde çalıştığımız için önceden

görüyor. Stajyerler de materyaller konusunda daha hazırlıklı oluyorlar. Uyarlamaları yapmanın böyle bir dolaylı yararı da oluyor diye düşünüyorum. Bu yüzden bunlar üzerinde çalışmaya devam etmek daha mantıklı (Araştırmacı Günlüğü, s. 117-118)”; “Bir taraftan, uyarlamayı yazmamış olsak bile, her etkinlik için artık stajyerlerin bile kafalarında Emre için uyarlama hazırladıklarını ve bunu aktardıklarını görüyorum. Bu konuda bir bakış açısı kazandıklarını ve hiç de fena kararlar almadıklarını görüyorum. Yani aslında uygulamada sıkıntı yok, ancak planlı yürütülen evrak işleri ile ilgili aksamalar var. Bununla ilgili olarak öğretmenin de çok hevesli olmadığını biliyordum (Araştırmacı Günlüğü, s. 122)”.

Uygulama sonrasında katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin verileri, araştırmacının günlük planların uyarlanmasına ilişkin çalışmaların katkılarıyla ilgili bu gözlemleriyle uyumlu bulgular sunmuştur. Özlem öğretmen günlük planlarla ilişkili çalışmalarla ilgili şu ifadeleri kullanmıştır:

“Aslında şöyle; günlük planlarımızı çok değiştirmedik. Günlük planlarımız yine normal akışa göre Milli Eğitim'in bize verdiği müfredata göre gitti ama işte belli etkinlikleri uyarlama kısmında Emre'ye uyarladık. Bu işte başlangıçta, neyi nasıl uyarlayacağım karmaşası vardı ama oraya yazma aşaması çok zor olmadı. Bir şekilde oyunu hemen Emre'ye uyarlıyoruz. Sanatı hemen Emre'ye uyarlıyoruz. Fen matematiği vs hepsini ... O da sizden öğrendiklerimle bir sürü olumlu katkı sağladı bana. Herhangi bir zorluğu olmadı....Şöyle; dediğim gibi uyarlama noktasında çok şey öğrendim.”

Yardımcı öğretmenlerden Didem ise görüşlerini şu ifadelerle dile getirmiştir: “İlk dönem o kadar Emre katılmadığına o kadar şeydik ki ama ikinci dönem hani mesela oyun planlarken ben düşünüyordum Emre nasıl katılabilir, Emre'yi nasıl katabiliriz diye.”. Diğer uygulama öğrencisi Seden ise şu ifadeleri kullanmıştır: “Emre etkinliğe katılıyor ya da Emre'ye etkinlik uyarlama düzenleniyor...Boyalarını alıyor oturuyor masaya etkinlik veriliyor boyuyor güzel bir şekilde. Yani daha çok ona zaman ayırmaya başladık. Birinci döneme nazaran. Bu çok şey kazandırdı Emre'ye.”

3.3.2.3.3. Özel eğitim danışmanlığı kararlarını uygulama ve uygulamanın değerlendirilmesine ilişkin bulgular

Uygulama süresince öğretmenin özel eğitim danışmanlığı karar dosyası üzerinde oluşturulan değerlendirme bölümünde, uygulama basamaklarının gün içinde uygulanıp uygulanmadığına ilişkin işaretlemeler yapması beklenmiştir. Her özel eğitim danışmanlığı toplantısında bu karar dosyasındaki işaretlemeler öğretmenle birlikte incelenmiş ve uygulanamayan basamakların neler olduğu ve neden uygulanamadığına ilişkin veriler paylaşılmıştır. Özlem öğretmen karar dosyasında yer alan değerlendirme bölümünde, gerçekleştirilen uygulama basamakları için (+), gerçekleştirilmeyen

uygulama basamakları için (-), kısmen gerçekleştirilen uygulama basamakları için ($\pm$) ya da uygulama basamağının o gün için geçerli olmadığını gösteren bir işaret olarak (x) kullanarak değerlendirme yapmıştır. Bu değerlendirme yoluyla yolunda giden ve gitmeyen uygulamaların belirlenmesi amaçlanmıştır. Uygulama sırasında araştırmacı öğretmenle birlikte değerlendirme yapmamış; incelemelerin yalnızca öğretmenin değerlendirmesi üzerinden yapılması hedeflenmiştir. Bununla birlikte uygulama sonrasında uygulama aşamasında içerik analizi yapılmak üzere belirlenen gözlem günlerine ait değerlendirme araştırmacı tarafından da gerçekleştirilmiş ve öğretmen ve araştırmacının değerlendirmesi arasındaki uyum da incelenmiştir. 28.02.2017 tarihli karar dosyasına ilişkin değerlendirme Tablo 3.11’de ve 04.04.2017 tarihli karar dosyasına ilişkin değerlendirme Tablo 3.12’de yer almaktadır.

Karar dosyalarının değerlendirme bölümleri incelendiğinde, uygulama aşamasının ilerleyen evresinde öğretmen değerlendirmesi ve araştırmacı değerlendirmesi arasındaki uyumun uygulamanın erken evresine kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun nedeninin hem öğretmenin zaman içinde uygulama kararlarına daha uygun hareket etmeye başlaması, hem de öğretmenin kendi uygulamalarını daha isabetli değerlendirmeye başlaması olduğu düşünülebilir.

28.02.2017 tarihli uygulama günü için yapılan değerlendirmede, öğretmenin (+) olarak değerlendirdiği bazı uygulama basamaklarının araştırmacı tarafından ($\pm$) olarak değerlendirildiği görülmüştür. Sıraya girme uygulaması sırasında günün kaptanı olan arkadaşının Emre’ye sıraya girmesi konusunda yönerge sunması gerekirken bu yönergeyi öğretmenin kendisinin sunduğu görülmüş ve kısmen yapıldı olarak işaretlenmiştir. Serbest zamanlarda oyuncakları yere dökme ya da tekmeleme, serbest zaman kutusu ve çevresel düzenleme uygulamalarına ait basamakların araştırmacının kısmen yapıldı olarak değerlendirildiği görülmüştür. Bunun nedeni özellikle uygulama aşamasının başlangıcında, uygulama kararlarının bazı durumlarda uygulanıp bazı durumlarda uygulanmaması olmuştur. Öğretmenin ise bu basamakların gerçekleştirildiğini düşündüğü görülmüştür. Bununla birlikte uygulama boyunca öğretmen tarafından aksatılan uygulamalara ilişkin geri bildirimler düzenli olarak öğretmene sunulmuştur.

Tablo 3.12. 28.02.2017 tarihli özel eğitim danışmanlığı karar dosyasına ilişkin değerlendirme

Gereksinimin belirlenmesi	Çözüm önerilerinin geliştirilmesi	Çözüm önerilerinin uygulanması	Öğr. Değ.	Arşt. Değ.
Etkinlik/oyun/rutinlere daha uzun sürelerle katılma	Materyal kutusu	• Doğru materyalleri alması için ipucu sun	+	+
		• Sözel pekiştirme yap!	+	+
		• Emre'nin eline bir nesne ver!	+	+
	Günlük plandaki etkinliğe katılma	• Etkinlik için uygun sürelerde oturmasını ve 2-3 dk.lık mola verilmesini sağla!	+	+
		• Plandaki uyarlamaları takip et!	+	+
		• İpucu sun!	+	+
		• Pekiştir!	+	+
	Oyuncakları toplama	• Toplanma zamanında Emre'ye "oyuncaklarını topla" yönergesini ver!	+	+
		• Fiziksel ya da işaret ipucu sun!	+	+
		• Sözel pekiştirme yap!	+	+
Sıraya girme	• Sıraya girmeden Emre'yle göz kontağı kur!	+	+	
	• "Emre, sıraya giriyoruz" yönergesini sun!	+	±	
	• Emre'ye fiziksel ipucuyla sırada eşlik et!	+	+	
Serbest zamanlarda sınırlandırılmış materyallerle meşgul olma	Oyuncakları dökme ya da tekmeleme	• Dökülen oyuncakları toplamasını sağla!	+	±
		• Fiziksel ya da işaret ipucu sun!	+	±
		• "Tamam", "peki" gibi bir ifade ile görevin bitişini duyur!	+	±
	Serbest zaman kutusu	• Yalnızca buradan materyal almasına izin ver!	+	±
		• Yere attığı materyalleri kutuya geri koymasını sağla!	+	±
		• Oyun ya da mola zamanı dışında kutuyu kapalı tut!	+	
	Çevresel düzenleme	• Dolapları kilitli, kapıyı sürekli kapalı tut!	+	±
		• Önemli evrak, ip vb. materyalleri ulaşılabilir yerlerden uzaklaştır!	+	±
İletişim becerilerinin desteklenmesi	Tuvalet kartının kullanılması	• Emre tuvalete gitmesi gerektiğini belli ettiğinde ya da zamanı geldiğinde cebindeki kartı çıkarmasını ve sana vermesini sağla!	x	x
		• Kartı alıp Emre'ye “Ne istiyorsun? “Çiş” de!	x	x
		• Emre'yi tuvalete götür!	+	+

Tablo 3.13. 04.04.2017 tarihli özel eğitim danışmanlığı karar dosyasına ilişkin değerlendirme

Gereksinimin belirlenmesi	Çözüm önerileri	Çözüm önerilerinin uygulanması	Öğr. Değ.	Arşt. Değ.
Spontan kullanılan sözcüklerin kazandırılması/artırılması	"Aç" – "Su"	• Fırsat oluşturun!	+	±
		• Talep et!	+	+
		• Model ol!	+	+
		• Doğru tepkiyi pekiştir!	+	+
		• Yanlış tepki/tepkide bulunmamayı görmezden gel, denemeyi bitir.	+	+
		• Her sözcük için her gün 3 fırsat oluşturun.	+	±
Serbest zamanda bireysel oyunlar oynama	Etkinlik zamanı	• Şekil kutusu ve yapbozun üst üste kutularda masanın üstünde durmasını sağla!	+	+
		• Emre'yi "Etkinlik zamanı" diyerek masaya çağır.	+	+
		• İlk kutuyu tamamlayıp yerine koymasını sağla!	+	+
		• İkinci kutuyu tamamlayıp yerine koymasını sağla!	+	+

Tablo 3.13. (Devam) 04.04.2017 tarihli özel eğitim danışmanlığı karar dosyasına ilişkin değerlendirme

Gereksinimin belirlenmesi	Çözüm önerileri	Çözüm önerilerinin uygulanması	Öğrt. Değ.	Arşt. Değ.
		• Gerekli olduğu kadar fiziksel ya da işaret ipucu sun!	+	+
		• Yiyecek pekiştireci sun, sosyal pekiştirme yap!	+	+
		• Etkinlik zamanını serbest zamanda aralıklarla 2 kez gerçekleştir!	+	+
	Bireysel oyun	• O gün için karar verilen bir oyunun malzemelerini ortadaki masaların bir yerine koy ve Emre'nin oturmasını sağla!	+	+
		• Gönüllü olan bir arkadaşıyla Emre'yi eşle!	+	+
		• Sıra alma, arkadaşına bir nesne verme, onları izleme gibi eylemler için fırsat oluştur!	+	+
		• Gerekli olduğu kadar ipucu sun!	+	+
		• Hem Emre'ye hem arkadaşına sosyal pekiştirme yap!	+	+
	Bireysel oyun	• O gün için karar verilen bir oyunun malzemelerini ortadaki masaların bir yerine koy ve Emre'nin oturmasını sağla!	+	+
		• Gönüllü olan bir arkadaşıyla Emre'yi eşle!	+	+
		• Sıra alma, arkadaşına bir nesne verme, onları izleme gibi eylemler için fırsat oluştur!	+	+
		• Gerekli olduğu kadar ipucu sun!	+	+
		• Hem Emre'ye hem arkadaşına sosyal pekiştirme yap!	+	+
Ark. vurma davranışının azaltılması	Öğretmen tepkisi	• Emre arkadaşlarına vurduğunda ya da onları ittiğinde bu davranışı durdur!	x	x
		• Göz kontağı kur ve kararlı bir ses tonu ile "Hayır" de!	x	x
		• Eğer elinde sevdiği bir nesne (kağıt, oyuncak vb.) varsa bunu al ve 3-4 dakika bir köşede oturmasını sağla!	x	x
BEP hedeflerinin desteklenmesi	Her gün en az bir hedef	• Her gün en az bir BEP hedefini bireysel ya da grup etkinliğine göm!	+	+
		• Gerekli olduğu kadar fiziksel ya da işaret ipucu sun!	+	+
		• Yiyecek pekiştireci sun, sosyal pekiştirme yap!	+	+

04.04.2017 tarihli uygulama günü için yapılan değerlendirmede ise, öğretmen ve araştırmacının değerlendirmesi arasında uyumsuzluğun gözlemlendiği basamakların oldukça azaldığı görülmüştür. Uyumsuzluk yaşanan basamakların fırsat öğretimi uygulamasıyla ilgili olduğu görülmüştür. Genel olarak öğretmenin fırsat öğretimi sırasında en fazla fırsat oluşturma basamağında zorlandığı ve çocuğun iletişim girişimini beklemeden oturumu başlatabildiği görülmüştür. Bununla uyumlu biçimde, değerlendirilen basamaklardan birinin fırsat oluşturma basamağı olduğu belirlenmiştir. Diğer basamak ise belirlenen sözcükler için her gün üç fırsat oluşturulmasıdır. Söz konusu gözlem gününde "su" sözcüğü için iki fırsat oluşturulduğu için araştırmacı

basamağı kısmen yapıldı olarak değerlendirmiştir. Öğretmenin bu basamağı (+) olarak değerlendirmesine karşın, uygulama gününde yapılan yansıtma toplantısında “su” sözcüğü için iki fırsatın oluştuğunu söylediği görülmüştür. Bu durum uygulamanın ileri aşamalarında dahi öğretmenin bazı basamakların değerlendirmesini karar dosyası üzerinde yanlış yapabildiğini göstermektedir.

3.3.3. Uygulama sonrasında katılımcıların sunulan özel eğitim uygulamasıyla ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

Uygulama sonrasında katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde, katılımcıların dönem boyunca sunulan özel eğitim uygulaması sürecine ilişkin görüş ve önerileri, özel eğitim uygulamasının katılımcılar ve sınıftaki diğer çocuklar açısından katkıları ve özel eğitim uygulamasının sınıf içi uygulamalar açısından katkılarına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Söz konusu bulgular, izleyen başlıklar altında açıklanmaktadır.

3.3.3.1. Uygulama sonrasında katılımcıların danışmanlık uygulamasına ilişkin görüşleri

Katılımcıların uygulama sonunda özel eğitim danışmanlığı uygulamasına ilişkin dile getirdikleri bazı genel ve ortak görüşlerin olduğu görülmüştür. Özel eğitim danışmanlığı uygulamasının Emre ve ailesi için bir şans olarak görülmesi ve uygulamayla daha önce karşılaşmış olmayı isteme bu ortak görüşler arasında yer almıştır. Bununla ilgili olarak Feride hanım ve Burçin öğretmen izleyen satırlardaki ifadeleri kullanmıştır:

“Keşke üç yıl önce böyle bir fırsatım olsaydı. Yani böyle bir şeyle karşılaşmış olsaydık belki üç yıl sonra çok çok farklı bir yerlerde olabilirdik. Ya da çok fark olabilirdi.”; “Keşke Emre ile ilgili bu çalışmayı üç yaşta gelip bizimle benim sınıfımda başlatsaydınız. Belki dört yıl boyunca bu uygulamalarla çok daha farklı bir yere gidebilirdik diye düşünüyorum.”

Burçin öğretmenin uygulamanın başarılı olduğunu düşündüğünü söylemesiyle uyumlu biçimde, Özlem öğretmen uygulamayı Emre’de çok ciddi değişimler yaratan güzel bir süreç olarak tanımlamış; Emre’deki değişimi tüm çevresinin fark ettiğini dile getirmiştir. Ayrıca uygulamanın kuramsal eğitimden daha yararlı olduğu yönündeki görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “*Evet aynen öyle. Şimdi siz bu süreci bana sözel olarak bir hafta boyunca anlatsanız da bu uygulamada öğrendiğim şeyleri kesinlikle öğrenemeyecektim.*”. Demet öğretmense genel olarak süreçten çok yararlanıldığını ve sürecin kendilerine de gözlemci olma fırsatı sağladığını ile getirmiştir:

“Yani, çok büyük bir şanstı bizim için sizin bizim okulumuzda bu çalışmayı yürütmeniz. Çünkü gerçekten çok şey öğrendik. Ben çok şey öğrendim, Özlem Öğretmen çok şey öğrendi. Stajyer öğretmenlerin pek çok şey öğrendiğini siz söylüyorsunuz, ben de gözlemliyorum....Ama ondan sonrası sizin gelmeniz süreci aktif olarak izlemeniz, bizim de süreci gözlemci olarak bakmamızı beraberinde getirdi. Biz süreci yaşıyorduk belki durup, bir dakika burada tam olarak ne oluyor diye bakma fırsatı belki çok bulamıyorduk. Sizin varlığınız bunu da biraz kolaylaştırdı. İzlemek bize de iyi geldi.”

3.3.3.1.1. Özel eğitim uygulamasını kolaylaştıran etkenler

Bazı katılımcılar uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde özel eğitim uygulaması sürecinden söz ederken, süreci kolaylaştıran etkenler olarak değerlendirilebilecek durumları aktarmışlardır. Özlem öğretmen Emre'nin kendisini sene başından itibaren otorite olarak kabul etmesini uygulamayı kolaylaştıran etkenlerden biri olarak tanımlamıştır. Ayrıca Özlem öğretmen sistemli ilerlemenin ve çevrenin desteğini almanın kolaylaştırıcılığından şu ifadelerle söz etmiştir: “Sistemli ilerlememiz, çevrenin de buna destek sağlaması. Siz bana dediniz ki hocam şöyle şöyle yapalım, ben mesela bunu aktardığım noktaya kadar personele aktardım. Sağ olsun hepsi de bu konuda destek oldular. Bu sebeple Emre çok iyi ilerledi.”. Bunun yanı sıra, öğretmen süreç ilerledikçe uygulamaların kendisine daha kolay gelmeye başladığını dile getirmiştir. Burçin öğretmen süreci kolaylaştıran etkenlerden söz ederken öğretmen odaklı bir yaklaşım sergilemiştir. Bu bağlamda bu tür uygulamalarda öğretmenin istekli olmasının çok önemli olduğunu vurgulamış ve bu noktada Özlem öğretmenin sabrının ve uygulamalara bağlılığının üzerinde durmuştur: “Bir kere çok ısrarcı ve vazgeçmemesi gereken bir süreç öğretmenin çok yorucu da bir süreç. Özlem Hanım çok sabırla yürüttü. Bir kutu dağıttığında görmezden gelmemek gerekiyor. Orada ısrarcı bir tutum sanırım gerekiyor.”

3.3.3.1.2. Özel eğitim uygulamasını güçleştiren etkenler

Özlem öğretmen ve Burçin öğretmen görüşmeler sırasında özel eğitim uygulaması sürecini kolaylaştıran etkenlerin yanı sıra süreci güçleştiren etkenlerden de söz etmiştir. Özlem öğretmen, uygulamanın başında çok aktif olmak durumunda olduğu için zorlandığını dile getirmiştir: “Baştan açıkçası çok zor geldi. Sisteme hani Emre'yi oturtmak. Evet ben çok daha aktif oldum bir çok noktada. Baştan çok zor geldi.”. Özlem öğretmenin söylediklerinin yanı sıra, Burçin öğretmen de sürecin ısrarcı

uygulamalar gerektirdiği için öğretmen ve özel eğitim danışmanı için oldukça yorucu olduğu yönündeki görüşlerini ifade etmiştir.

3.3.3.2. Özel eğitim danışmanlığı uygulamasının katılımcılar açısından katkılarına ilişkin bulgular

Uygulama sonrasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde tüm katılımcıların özel eğitim uygulaması sürecinin kendilerine sunduğu katılardan söz ettiği görülmüştür. Sözü edilen bu katkılar izleyen başlıklar altında açıklanacaktır.

3.3.3.2.1. Özel eğitim danışmanlığı uygulamasının Özlem öğretmen açısından katkılarına ilişkin bulgular

Özlem öğretmen ve Demet öğretmen uygulama sonrası yapılan görüşmede uygulamanın Özlem öğretmen açısından katkılarını açıklamıştır. Özlem öğretmen özel eğitim danışmanlığı uygulamasının kendi açısından birçok katkısından söz etmiştir. Özlem öğretmen uygulamanın kendine katkılarından söz ederken genel olarak şu ifadeleri kullanmıştır: *“Yani şöyle; bir kere sizden çok şey öğrendim... Yani hem Emre’ye katkı sağlarken bana da çok büyük katkılar sağladınız.”*. Özlem öğretmen kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olarak, gelecek yıllarda başka çocuklarla da değerlendirebileceği bir çok bilgi ve beceri edindiğini ifade etmiştir: *“Dediğim gibi ben bu mesleği yapıyorum ve her yıl böyle bir öğrenci ile karşılaşma olasılığım var. Benim öğrenmiş olduğum bir çok şey var. Bunu üstüne bir şeyler ekleyerek sürdürebilirim o süreci.”*; *“Şu an herhangi bir özel eğitim öğrencisi ile karşılaştığımda hangi davranışa hangi tepkiyi vermem gerektiğini, hangi davranışın söndürüldüğünü ya da daha çok ortaya çıkardığını artık biliyorum. Bu anlamda çok teşekkür ederim.”*. Bu becerileri sayarken öğretmen BEP süreçlerine ilişkin yeterliğinin arttığını şu ifadelerle belirtmiştir: *“Ama bu yıl mesela şu an kendim BEP hazırlayıp, o öğrencinin eğitimi ile akışını, atıyorum bir süre gözlemledikten sonra onun eğitim akışını atıyorum yeri geldiğinde size de ulaşıp destek alarak tek başıma da yapabilirim.”*. Bunun yanı sıra Özlem öğretmen, kazandığı diğer becerileri uyarlama yapma, çocuğun kabulünü sağlama ve sınıf süreçlerine katılımını sağlama ve diğer çocukların velilerini bilinçlendirme olarak sıralamıştır:

“Ama dediğim gibi bana en büyük kazanım şu anda o kaynaştırma öğrencisinin günlük planında ona uyarlama yapıp o etkinlikleri onu dahil etmek. Bunu bir kere çok net öğrendim. Bu uyarlamayı yapabilirim. Sınıf ortamında kabulünü sağlamakla ilgili çok

büyük katkı sağladınız bana. Bu çok kolay olur. Velileri bilinçlendirme noktasında yine neyi nasıl anlatacağım noktasında bana çok büyük destek sağladınız. Bu noktalarda sonuçta başka okullarda bunları kullanırım.”.

Son olarak, Özlem öğretmen uygulama sürecinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde de değişiklik yarattığını şöyle ifade etmiştir: *“Kaynaştırmanın bu kadar sistemli olabileceğini düşünmüyordum aslında.Ama onlar için kaynaştırma sürecinde çok şey yapılacağını öğrendim, Emre’yle sizinle bu yıl.”.* Özlem öğretmen ayrıca uygulama sürecinde sınıf içinde kendisinin daha aktif rol almaya başladığını; bunun yanı sıra uygulama sürecinin günlük düzenine de katkıda bulunduğunu şu ifadelerle dile getirmiştir:

Bu kararlarımız ve uygulamalarımız olmadan önce bir kaos ortamı oluyordu sınıfta. Ama sonuçta bu kararlar ve uygulamalar başladığında bu kaos ortamı ortadan kalkmış oldu. Öğrencilerin nerede ne yapacağım, karmaşası kalkmış oldu, stajyerler de dahil. Çünkü ben sizden bir şekilde öğrendiklerimi davranış olarak ona uyguladığımda, onlar da çok iyi gözlemci olduğu için onlar da Emre’ye stajyerler, öğrenciler de o şekilde davranmaya çalıştılar. Dediğim gibi benim o günlük akışıma da, sizinle yaptığımız toplantılar, uygulamalar çok olumlu katkı sağladı.

Demet öğretmen de uygulamanın katkılarından söz ederken Özlem öğretmenin edindiği kazanımlarla ilgili gözlemlerini aktarmıştır. Bununla ilgili olarak Özlem öğretmenin kaynaştırma uygulamaları konusunda kendini rahat hissederek soğukkanlı davranmaya başladığını ve uygulamanın mesleki tatminini artırdığını ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin kaygılarını ortadan kalktığını şöyle ifade etmiştir: *“Uygulama sürecinde öğretmen sınıfa girdiğinde Emre’yi nasıl sürece katacağım diye kaygılanmıyordu artık, nasıl katacağına dair de kafasında bir plan vardı.”.* Demet öğretmen aynı zamanda Özlem öğretmenin sınıf içi uygulamaları da değiştiren bazı kazanımlar elde ettiğini belirtmiştir. Bunların, özellikle doğru pekiştirme uygulamaları ve davranış problemlerine nasıl müdahale edilebileceği konularında olduğunu izleyen satırlarda olduğu gibi açıklamıştır.

“Ödülleri nasıl kullanacağını çok iyi biliyordu veya Emre’nin stereotipleri başladığında bunları pekiştirmeden nasıl ilgisini başka bir yöne yönelteceğini veya bunların başlamasına baştan mani olabileceğini, başlayacağını sezebiliyordu artık. Dolayısıyla bunlar sınıf içi uygulamaları kolaylaştırdı...Onun için küçük küçük hedefler belirleyerek ama sizin sürecinizle birlikte gördük ki iyi niyetliydik ama her zaman isabetli ve doğur olan müdahaleyi yapamıyorduk. özellikle ödüllendirmeyi çok fazla bilinçli kullanamadığımızı, uygun davranışları ödüllendiremediğimizi keşfettik. Söz gelimi Emre çok dokunma ihtiyacı olan bir çocuktı, biz de ona bol bol sarılıyorduk, dokunuyorduk. Halbuki bu dokunmaların

uygun zamanda yapmadığında negatif davranışı güçlendireceğini, pekiştireceğini biz sizinle birlikte öğrenmiş olduk.”

Özlem öğretmen ve Demet öğretmenin yanı sıra, Feride hanım da uygulamanın Özlem öğretmen açısından katkılarından söz etmiştir. Öğretmenin bu sene Emre’yle çalışmaya yeni başlaması dolayısıyla, Feride hanım Emre’yi danışmanla birlikte tanınmasını bir avantaj olarak değerlendirmiştir. Bu bağlamda, Feride hanım Emre’nin özel eğitim danışmanı desteğiyle zorlanmadan daha kolay ilerlemesini Özlem öğretmen açısından bir katkı olarak tanımlamıştır. Ayrıca Feride hanım sınıf içinde gözlem yapıp çözümler bulunmasına destek olan bir uzmanın olmasının yararını şu ifadelerle dile getirmiştir: *“Öğretmenlerimiz her ne kadar Emre’ye karşı gerçekten çok özverili olsalar da bu işte yeniler, ne yapmaları gerektiğini bilmiyorlar. O yüzden birinin sınıf içinde Emre’nin durumunu gözlemleyip ona uygun çözümler üretmesi çok çok faydalı.”* Son olarak, Feride hanım özel eğitim danışmanlığı uygulamasını hem öğretmenin hem de çocuğun koşullarının iyileştirilmesi için iyi bir sistem olarak tanımlamıştır.

3.3.3.2.2. Özel eğitim danışmanlığı uygulamasının Demet öğretmen açısından katkılarına ilişkin bulgular

Özel eğitim danışmanlığı uygulamasının Demet öğretmen için katkılarına ilişkin bulgular, kendisiyle uygulama sonrasında gerçekleştirilen görüşmenin verilerinden elde edilmiştir. Bu katkıların rehber öğretmenin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin önceden sahip olduğu bilgilerin değişmesi yönünde gerçekleştiği belirlenmiştir. Demet öğretmen özel eğitim uygulaması yoluyla gerçekçi bir gözlem yapmanın ve süreci soğukkanlı yürütmenin gerekliliğini fark ettiğini şu ifadelerle dile getirmiştir:

Ama şimdi fark ediyorum ki öncelikle çocuğu izlemek, bütün o formalite icabı yapılan gözlemler ve değerlendirmelerin dışında gerçekçi bir gözlem ve değerlendirme yapmak, onların ihtiyaçlarını keşfetmek, onun sürecinde ödül olarak kullanılabilecek şeyleri fark edip ondan sora harekete geçmek, hedefleri ondan sonra belirleyip, ondan sonra harekete geçmek bundan sonraki kaynaştırma öğrencilerine mutlaka uygulayacağım bir süreç olacak. Önce gözlem, önce değerlendirme çocuğun ihtiyaçlarını saptama, daha soğukkanlı bir süreçle başlayıp, paniğe kapılmadan (güldü) hemen artıya geçmem gerek duygusu var bizde ama o baştaki süreci yönetmeden artıya geçmek çok olası değil.

Demet öğretmen önceden yapılan yanlış uygulamaların bu süreçte anlaşıldığını ve bu uygulamalar arasından pekiştirmenin nasıl uygulanması gerektiğini öğrendiğini vurgulamıştır:

Sonra ikinci dönemden sonra bizim tam adlandıramadığımız, bir yerde yanlış yapıyoruz ama nerede yapıyoruz acaba dediğimiz noktalar daha açıklık kazanmış oldu...Evet biz Emre'ye dokunacağız, sarılacağız, onunla duygusal temas içine gireceğiz ama bunun sürmesini istediğimiz davranışları takiben yapacağız. Bunu yapmamız gerekiyor...Onu fark etmiş oldum. Özellikle pekiştireçlerin zamanına ve yerinde kullanılması benim için çok önemli bilgi. Bu süreçte kazandığım en önemli bilgi diyebilirim.

3.3.3.2.3. Özel eğitim danışmanlığı uygulamasının uygulama öğrencileri açısından katkılarına ilişkin bulgular

Uygulama sonrasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde uygulama öğrencilerinin özel eğitim danışmanlığı uygulaması yoluyla kendilerinde bazı değişikliklerin gerçekleştiğini belirttikleri görülmüştür. Her iki uygulama öğrencisinin de kaynaştırma uygulamalarına ilişkin özgüven, bilgi ve beceri düzeyinin artmış olduğuna ilişkin ifadeleri dikkati çekmiştir. Didem ve Seden'in sırasıyla izleyen satırlarda yer alan ifadeleri durumu örneklemektedir:

“Önceden olsa hani çok zorlanırdım ama şu an daha bilgili olduğumu düşünüyorum bu konuda. Emre sayesinde birçok şey öğrendim. Mesela Emre su istediğinde belli oluyor ama daha çok onun söylemesi için mesela suyu uzak tutup daha çok söylemesini sağlıyorum. Bir şey yaptığında özellikle göz teması kurmaya çalışıyorum... Önceden olsa hani çok zorlanırdım ama şu an daha bilgili olduğumu düşünüyorum bu konuda. Emre sayesinde birçok şey öğrendim. Nasıl davranacağımı... Önceden hani bilgim yoktu sadece hani okulda verilen, uygulamasız... Ama şu an baya uygulamalı şekilde ne yapabileceğimi biliyorum. En azından nasıl davranacağımı biliyorum.”; “Şöyle söyleyeyim; kaynaştırma öğrencilerine karşı bir şeyim vardı korkuyordum çünkü yanlış bir hareket yaparsam karşıdaki üzülür ve bunu bana aktaramazsa hani bunun şeyindeydim hep ama şimdi Emre'ye daha iyi yaklaşıyorum hani onu anlamaya çalışıyorum...O zaman kafam uzak dururdum ama şimdi daha çok içlerimdeyim. Emre olsun başka öğrenciler olsun. Daha güvende hissediyorum onların yanında. Hem kendimi... Bilgilerim daha iyi oluyor...Evet uyarlama, etkinliğe Emre'yi dahil etme bunları hepsini yapabilirim.”

Her iki uygulama öğrencisi de bilgi ve beceri düzeylerindeki artışın yanı sıra Emre'nin yapabileceklerine ilişkin görüşlerinin değiştiğini vurgulamıştır. Bu duruma ilişkin olarak Didem'in şu ifadeleri örnek verilebilir: “*Şu an bütün oyunlara katılabilirmiş gibi geliyor...Sınıf kapısı açık olduğu an sınıftan kaçır Emre ve biz onu bulmaya çalışırdık. Sadece tuvaleti geldiğinde çıkıyor ve bence baya engel yüzdesini düşebildiğini gördüm. Bu kadar düşeceğini düşünmemiştim.*”. Seden de bu duruma ilişkin olarak şu ifadeleri kullanmıştır: “*Yani ondan öncesinde otizmlili çocuklarda çok*

ilerleyemeyeceğini düşünüyordum. Daha çok yatkın her gün başka bir şeyle karşılaşabiliyoruz. Yani, çok bazen önyargılı olmuştum ama Emre kesinlikle çok iyi.”

3.3.3.2.4. Özel eğitim danışmanlığı uygulamasının aile açısından katkılarına ilişkin bulgular

Feride hanımın uygulamanın öğretmene yönelik katkıları olarak değerlendirilen ifadelerinin aynı zamanda aileye yönelik katkılar olduğu düşünülmüştür. Bu katkıların danışmanlığın öğretmenin ve çocuğun koşullarını iyileştirmesi ve sınıf içinde gözlem yaparak çözümlerin oluşturulmasına katkıda bulunan bir uzmanın çocuk açısından yararlı olması olduğu görülmüştür. Bunların yanı sıra uygulama sonrası görüşmelerde Feride hanım sınıftaki uygulamaların gözlemlenerek desteklenmesinin aileyi rahatlattığına ilişkin ifadeler kullanmıştır:

“Evet ben sınıfa kadar gönderiyorum çocuğumu ama sınıf içerisinde ne oluyor, ne bitiyor, öğretmeni biliyor mu? Öğretmen çocuğumdan rahatsız mı, veliler ne düşünüyor. Bunlar hep aileleri için kocaman bir soru işareti. Sınıfta işini bilen birinin çocuğunuzu gözlemlediğini bilmesi, öğretmenle sürekli bunu için bir şeyler üretmesi sizin açınızdan çok önemli bir şey...Rahatlama açıkçası. Çünkü, dediğim gibi kafanızda zaten bir sürü soru işareti var. Bunları bir nebze olsun işini bilen birine teslim ettiğiniz için ve sürekli iletişimde olduğunuz için sınıf içerisinde sanki siz de varmış hissi yaratıyo, bence o ailede. Ben öyle hissettim açıkçası bu dönem.”

3.3.3.2.5. Özel eğitim danışmanlığı uygulamasının diğer çocuklar açısından katkılarına ilişkin bulgular

Özlem öğretmen ve Demet öğretmen özel eğitim uygulamasının katkılarından söz ederken, uygulamanın sınıftaki diğer çocuklara yönelik katkılarından da söz etmişlerdir. Özlem öğretmen sınıftaki diğer çocukların Emre’yi farklı bir çocuk olarak görmeyip kabul edici bir tutum sergilediklerini ve süreç içinde Emre’nin yapabileceklerine ilişkin beklentilerinin arttığını ifade etmiştir. İki öğretmenin ortak olarak belirttikleri değişikliğin sınıftaki diğer çocukların Emre’ye verdikleri destekle ilgili olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, öğretmenler arkadaşlarının Emre’ye nasıl destek vereceklerini öğrendiklerini ve öğretmenin de uygulamalarını hayata geçirerek isabetli uygulamalar yapmaya başladıklarını dile getirmişlerdir. Özlem öğretmenin izleyen satırlarda yer alan ifadeleri, bu durumu örneklemektedir:

“Kendi aralarında konuşuyorlardı ama Emre’nin onu almaması gerekiyor, öğretmenimiz onu vermiyor. Emiiir gel bak, işte hani benim söylediğim sözel yönergelerde burada bu var, bunu yapalım... Yani o farkındalıkları...Yani onlar sınıfta bu anlamda farklı bir arkadaşları

olduğunda nerede ne desteği vereceğini öğrendiler. Çünkü çok iyi gözlemciler. Bizim yaptıklarımızı gözlemleyerek...Çünkü ben sizden bir şekilde öğrendiklerimi davranış olarak ona uyguladığımda, onlar da çok iyi gözlemci olduğu için onlar da Emre'ye stajyerler, öğrenciler de o şekilde davranmaya çalıştılar.”

Demet öğretmen ise sözü edilen değişikliklere ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır: *“Çocuklara da sirayet etti bu. Onlar da naif psikologlara dönüştüler adeta. Ya da naif özel eğitim uzmanlarına dönüştüler. Onlar da çok isabetli müdahalelerde bulunmaya başladılar.”*. Özlem öğretmen çocukların tüm bu kazanımları sayesinde sonraki yıllarda özel gereksinimli bir arkadaşları olması halinde nasıl davranacaklarını bileceklerini vurgulamıştır.

3.3.3.3. Özel eğitim danışmanlığı uygulamasının sınıf içi uygulamalar açısından katkılarına ilişkin bulgular

Uygulama sonunda yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcıların tamamının özel eğitim danışmanlığı uygulamasının sınıf içi uygulamalarda oluşturduğu değişiklikler konusunda örnekler vermişlerdir. Bu uygulamalardan ilkinin Emre'ye sunulan destekle ilgili olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, Feride hanım ve Seden haricindeki tüm katılımcıların Emre'ye sunulan desteğin aşamalı olarak azaltılarak Emre'nin davranışlarının bağımsızlaşmasının sağlanmaya çalışıldığına ilişkin uygulamaları anlattığı görülmüştür. Örneğin; Özlem öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır: *“Mesela el yıkamaya, kahvaltıya giderken sıraya giriyoruz... Öncesinde basamak basamak yaptırıyordum, ben götürüyordum. Sonra bir arkadaşı götürüyordu sonra sözel olarak uyarıyorduk. En son artık kendiliğinden kalkıp sıraya girmesi.”*. Benzer biçimde, Didem de şu ifadelerle duruma örnek vermiştir: *“Öyle bir noktaya geldi ki bir süre sonra önünde bir model olmaksızın ya da ona temas edip ya da tutup oturmaya vs gerek kalmaksızın sırf sözel yönerge ile komutları yerine getirir oldu.”*. Emre'nin önceki yıllarda eğitimini üstlenen öğretmeni Burçin öğretmen de bu konuda gözlemlediği değişiklikleri anlatırken şu ifadeleri kullanmıştır: *“Kitap çalışması yaparken masada oturmak durumunu çok uzun süre yürütebiliyor Emre'yle, buna onun faydası oldu. Yine yanında biri eşlik etti. Sonra o biri kalktı galiba zamanla. O bağımsızlaşma konusunda da büyük yol kat edildi.”*. Katılımcılar Emre'ye sunulan destekle ilgili gerçekleşen değişiklikler arasında akran desteğine ilişkin uygulamalardan söz etmişlerdir. Özlem öğretmen akran desteğine ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

“Şöyle; kendi direkt bizimle yetişkinle temasa girerken artık yaşlılarıyla akranlarıyla mesela istediğini onlardan talep ediyordu. Akranlarından özellikle belli isimler çok destek oluyordu. Böyle bir isteği olduğunda o da yanlarına gidip talep ediyordu...Emre de bunu yapabilir gibi şeyi kendileri bana söylüyorlardı veya Emre’ye uygun bir oyun olduğunda Emre gel bak sen de bunu buraya koy, bunu buraya tak gibi iletişimdelardı. Gayet olumlu katkı sağladı.”

Demet öğretmen ve Seden ise akran desteğinden yararlanma konusundaki gözlemlerini sırayla şu ifadelerle açıklamıştır: *“Sizin tabi sınıf öğretmeni ile birebir yürüttüğünüz süreci ben dışarıdan, ara ara sınıfa girmelerimde fark etmiş oldum...Bizim daha önce uyguladığımız bir akran koçluğu vardı ama hem onu daha etkin kullanmayı başarmış olduk.”*; *“Emre’nin elinden tutuyorlar, tuvalete giderken yardımcı oluyorlar. Ellerini yıkarken yardımcı oluyorlar. Zorlandığı şeylerde tamamlıyorlar.”*

Sınıf içi uygulamalarda gerçekleştiği belirtilen değişikliklerden bir başka grup uygulamanın eğitimin bireyselleştirilmesiyle ilgili olduğu görülmüştür. Bu uygulamalar bağlamında, Demet öğretmen Emre için daha isabetli hedeflerin belirlenmeye başladığını şu ifadelerle dile getirmiştir: *“Bir defa artık daha bilinçli hedefler belirlendi Emre’nin gelişiminde...İkinci dönemde onun artık neyi yapıp neyi yapamayacağına dair kafamızda daha somutlaşmış bilgiler vardı.”*. Belirlenen bu hedefler doğrultusunda, Özlem öğretmen eşleme, sınıflama ve sınırlı alan boyama gibi etkinlikleri sınıf çalışmalarına dahil ettiklerini belirtmiştir. Katılımcıların çoğunluğu çeşitli uyarlama ve planlamalar yoluyla Emre’nin sınıf içi etkinliklere daha uzun süreli dahil etme çalışmalarının yapıldığını aktarmıştır. İzleyen satırlarda yer alan ifadeler söz konusu değişikliği örneklendirmektedir. Özlem öğretmen Emre’yi serbest zamanda arkadaşlarının arasına dahil etmeye çalıştıklarını ve etkinliklere dahil etmek adına yapılanları şu şekilde açıklamıştır: *“Günlük planlarımız yine normal akışa göre Milli Eğitim’in bize verdiği müfredata göre gitti ama işte belli etkinlikleri uyarlama kısmında Emre’ye uyarladık... Bir şekilde oyunu hemen Emre’ye uyarlıyoruz”*. Seden ise Emre’nin etkinliklere dahil edilmesiyle ilgili olarak şu ifadeleri kullanmıştır:

“İkinci dönem uygulamaya başladığımızda Emre sabahları oyun oynuyor, legoları var legoları diziyor, çıkartıyor yerleştiriyor, katlıyor falan böyle çalışmaları var. Sonrasında çocuklar etkinliğe geçtiğinde, boyama olsun sanat etkinliği olsun falan Emre etkinliğe katılıyor ya da Emre’ye etkinlik uyarlama düzenleniyor...Boyalarını alıyor oturuyor masaya etkinlik veriliyor boyuyor güzel bir şekilde.”

Feride hanım ise sınıf dışından bir gözlemci olarak, Emre’nin kendini uyarıcı davranışlarının engellenerek etkinliklere katılımının desteklenmesine yönelik

uygulamaları şu şekilde anlatmıştır: *“Canı istemezse köşesine çekilip bir şeyler sallayıp takıntısını yapmakla meşguldü ama bu sene ciddi anlamda kısıtlandı ve oyunlara, etkinliklere katılımı müthiş derecede artırıldı.”*. Eğitimi bireyselleştirmeye bağlantılı olarak, iki uygulama öğrencisinin de Emre’ye ayrılan zamanın ve yönergelerin artırılmış olmasına ilişkin ifadeleri dikkati çekmiştir.

Katılımcılar ayrıca Emre’nin davranış problemlerini önlemeye yönelik alınan fiziksel önlemlerden söz etmişlerdir. Özlem öğretmen bu bağlamda Emre’nin kendini uyaran davranışlarına zemin hazırlayan nesnelerin ortadan kaldırıldığını şöyle ifade etmiştir: *“Kesinlikle tamamen... Emre’nin ses tınısı, hareketleri falan onunla ilgili olarak da sizinle ipi ortadan kaldırdık. Kağıdı kaldırdık, belli noktalarda ve onu tetikleyen materyalleri ortadan kaldırdığımızda bu da tamamen ortadan kalktı.”*. Demet öğretmen de Emre için ona özel bir oyuncak kutusunun oluşturulmasının Emre’yi çok rahatlattığını gözlemlediğini belirtmiştir. Didem ise çevresel önlemlere ilişkin uygulamaları şu ifadelerle örneklendirmiştir: *“Mesela belirli bir şey vardı sınıfın, dolabın arkasında sınıfın camına bakan bir yer var...Oraya girip orada saatlerce dışarıyı izliyordu. Ama şimdi orayı kapattılar. Bir şekilde arkadaşlarının yanına gitmesi gerekiyor.”*

3.3.3.4. Uygulama sonrasında katılımcıların sunulan özel eğitim uygulamasıyla ilgili önerilerine ilişkin bulgular

Uygulama sonrasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde, katılımcılardan, almış oldukları özel eğitim danışmanlığı ve ilişkili hizmetlerle ilgili önerilere ilişkin bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular genel olarak özel eğitim danışmanlığı uygulamalarının yaygınlaştırılması önerisi ve bu öneriyi destekleyecek diğer önerileri içermektedir. Örneğin; Burçin öğretmen danışmanlık uygulamasının gönüllü öğretmenlerle yaygınlaştırılmasının iyi olacağını belirtmiştir. Feride hanım da özel eğitim danışmanlığı uygulamasının yaygınlaştırılması gerektiğini düşündüğünü söylerken bunun gönüllü öğrenci, stajyer ya da psikologlar tarafından Milli Eğitim Bakanlığı destekli olarak yapılması yönünde önerilerini sunmuştur. Özlem öğretmen ise uygulamanın yaygınlaştırılmasına yönelik önerilerini akademisyenlerin MEB tarafından görevlendirilmesi ve akademisyenlerin okul rehber öğretmenlerini yönlendirecekleri bir sistemin oluşturulması yönünde sunmuştur. Özlem öğretmen bu önerilerini şu ifadelerle dile getirmiştir: *“MEB kendi bünyesinde belki size görevler verebilir. Evet bireysel*

olarak belki sınıflarda bulunamazsınız ama rehber öğretmenlere ya da ana sınıfı ilköğretim öğretmenlerine bu branşlara ulaşp...belli uygulamalarla bu şey yapılabilir. Bu şekilde yaygınlaştırılabilir diye düşünüyorum.”.

Özlem öğretmen öğretmenlerin uygulamalı eğitimler almasını ve özel eğitim danışmanlığı sunabilecek uzmanların sayısının artırılmasını önermiştir. Demet öğretmen, farklı olarak, okullara düzenli danışmanlık veren ayrı bir birimin bulunması ve bu birimin öğretmenlere uygulamaya ilişkin destek vermesine yönelik önerilerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Belki bu iş için tümüyle ayrı bir birim kurulabilir ve bu birim sürekli okullarda olur. Nasıl sistematik olarak izleyeceklerine ve pekiştireçleri nasıl kullanacaklarına ilişkin sürekli dönütler verir.”.* Feride hanım özel eğitim danışmanlığının öğrencilerin tüm eğitim hayatı boyunca sürdürülmesi gerektiğini belirtirken; Demet öğretmen de bununla ilişkili olarak öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca aralıklarla danışmanlık desteği almaları gerektiğini düşündüğünü ifade etmiştir. Son olarak, Feride hanım araştırma kapsamında sunulan özel eğitim uygulamasının ve buna benzer uygulamaların görüntü kayıtları ya da seminer gibi çalışmalarla diğer öğretmenlerle paylaşılabilceğini belirtmiştir.

3.3.4. Araştırma ve özel eğitim danışmanlığı sürecinde araştırmacının kendi rolüyle ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmacı tüm araştırma süreci boyunca kendi araştırma ve danışmanlık performansıyla ilgili gözlem ve düşüncelerini araştırmacı günlüğüne yansıtmıştır. Dolayısıyla, bu başlık altındaki bulgular yalnızca araştırmacı günlüğünde yer alan verilerle sunulacaktır.

Araştırmacı durum saptama aşamasının başında sınıftaki rolü ile ilgili bir karmaşa yaşamış ve karşılaştığı durumlara yalnızca bir gözlemci olarak yaklaşmanın kendisi için güç olduğunu şu ifadeleriyle dile getirmiştir:

Biraz da güven ilişkisi kurmak istedim. Hem de araştırmanın şu aşamasında da müdahale etmemem gereken bir şeydi. Bu benim için baya zor oldu. Çünkü sınıfta birçok uygulama vardı benim doğru olmadığını düşündüğüm ve aslında iyi niyetle yapılan ama hata olduğunu düşündüğüm. Dolayısı ile bunlara müdahale etmeden benim için gözlem yapmak biraz sıkıntılı bir süreçti. Biraz kendimi zor tuttum bunları müdahale etmemek, uyarmamak için. Eminim ilerleyen dönemlerde bunu alıacağım ve kendimi bu anlamda geliştireceğim (Araştırmacı günlüğü, s. 24); Bunun gibi durumlarda çok zorlanıyorum. Hem sınıf içinde yanlış olduğunu düşündüğüm bir uygulamaya müdahale edememe noktasında, hem de benden orada bulunan bir uzman olarak destek istenmesi durumunda açıklama yapmakta

zorlanıyorum. Ama bunun birkaç hafta içinde yoluna gireceğini düşünüyorum (Araştırmacı günlüğü, s. 27).

Bununla birlikte araştırmacı günlüğüne, zamanla okulun doğal bir parçası gibi karşılandığını, herkesin varlığına alıştığını, bunun tedirginliğini ortadan kaldırdığını ve bu durumu daha iyi bir araştırma için avantaj olarak gördüğünü dile getirmiştir (Araştırmacı günlüğü, s. 35). Bu görüşlerini ayrıca şu satırlarda olduğu gibi dile getirmiştir: *“Artık girişte herkesle selamlaşıyoruz. Bu bana çok iyi hissettiriyor. Onların içinden biri gibi hissediyorum ve okulda rahat hareket edebiliyorum. İlk zamanlarda hissettiğim tedirginliğin yerini rahatlık aldı ☺”* (Araştırmacı günlüğü, s. 47). Araştırmacı ayrıca zaman ilerledikçe gözlem yapmanın keyifli hale geldiğini ifade etmiştir: *“Tüm iş yüküne rağmen bugün okulda gözlem yaparken orada eğlendiğimi düşündüm. Küçüklüğümde beri çocukları gözlemlemek ve keşfettiklerimle eğlenmek yaptığım bir şeydi. Tez stresinden bunu görememişim ama aslında bu keyifli etkinlikler çok benzer”*. (Araştırmacı günlüğü, s. 44).

Araştırmacı sınıf öğretmeni ile kurduğu ilişkide zaman içinde keşfettiği durumlar olduğunu yansıtmıştır. Öğretmenle yaşadığı deneyimler mesafeli ancak arkadaşça kurulan ilişkinin en iyi sonucu verdiğini göstermiştir: *“Aslında sınıf içinde başta verdiği tepkiden sanırım pişman oldu. Belki beni kırdığını düşündü. Çünkü sonraki tavrı çok olumlu ve yumuşaktı. Sanki arkadaşça bir ilişki kurmak işimizi kolaylaştıracak diye düşünüyorum”* (Araştırmacı günlüğü, s. 54). Bunun yanı sıra, araştırmacı sınıfta uzun sürelerle bulunmanın katılımcıları ve ortamı çok iyi tanımasına olanak verdiğini ve bunun bir avantaj olduğunu fark etmiştir: *“Bugün dinlenmiş ve morali düzgün olduğu için uygulamaları gayet iyi yerine getirdi öğretmen. Ben de sabah daha ilk dakikalardan öğretmeni gördüğümde o günün nasıl geçeceğine ilişkin fikir sahibi oluyorum. Öğretmeni çok iyi tanıdım artık ☺”* (Araştırmacı günlüğü, s. 110).

Araştırmacı her aşamada gözlemlerinin ve uygulamalarının geçerlik komitesi tarafından izlenerek geri bildirim sunulmasının hem kaygılarını azalttığı hem de danışmanlık becerilerini geliştirdiğini fark etmiştir:

Hocalarımla sık sık görüşmek çok rahatlatıyor. Çünkü içimde sürekli bir şeylerin yanlış gidiyor olma ihtimalinin kaygısı var. Devamlı olarak onlara raporlama ve görüş alışverişinde bulunmak bu kaygıyı çok çok azaltıyor. (Araştırmacı günlüğü, s. 34-35); Çözüm önerilerimin makul karşılanıp uygun bulunması özgüvenimi yeniden kazanmamı sağladı. Artık daha çok güvenle hareket edeceğim. Bir kaç haftaya da kaygılarımın ve tedirginliğimin tamamen gideceğini düşünüyorum. Üstelik öğretmenle görüşmemde onun

verdiği tepkileri düşündükçe ve danışmanlığın olası sonuçlarını düşününce çok heyecanlanıyor ve hevesleniyorum. (Araştırmacı günlüğü, s. 83).

Son olarak, araştırmacı uygulamanın ilerleyen aşamalarında danışmanlık sunarken çok daha rahat hissetmeye başladığını şu şekilde dile getirmiştir: *“Tek uygun oda orası olduğu için biz de toplantımızı orada yaptık. Uygulamanın ilk zamanlarında özel eğitim danışmanlığı toplantılarından önce çok gerilirdim. Artık çok daha özgüvenli ve rahat gerçekleştiriyorum danışmanlığı.”* (Araştırmacı günlüğü, s. 113).

Özetle, araştırmacının başlangıçta yalnızca gözlemci rolü üstlenmekle ilgili güçlükler yaşamış, ardından okulun doğal bir parçası gibi hissederek gözlemlerden keyif almaya başlamış, uzun sürelerle sınıfta bulunmanın katılımcıları çok iyi tanımasına olanak verdiğini ve geçerlik toplantıları yoluyla uygulamalarına ilişkin geri bildirim almanın kaygılarını azalttığını fark etmiştir. Ayrıca süreç sonunda araştırmacı danışmanlık performansını çok daha rahat ve özgüvenli hareket etmeye başladığını dile getirerek değerlendirmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte eğitim alabilmelerinin hem kendilerine hem de akranlarına sağladığı katkıların fark edilmesi ve bir arada eğitimin bir insan hakkı olarak değerlendirilmeye başlamasıyla birlikte kaynaştırma uygulamaları yasal dayanaklar güvencesinde yaygın biçimde uygulanmaya başlamıştır. Okul öncesi dönemin tüm çocuklar açısından kritik katkıların sunulabildiği bir dönem olduğu göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gereksinimlerin karşılanmasına yönelik çabaların taşıdığı büyük önem öne çıkmaktadır. Bununla birlikte kaynaştırma uygulamalarının yalnızca birlikte eğitimi yansıtmadığı ve kaynaştırma uygulamalarının gerekli destek hizmetlerle birlikte sunulması gerekliliğinin alanyazında ve bununla uyumlu biçimde mevzuatta yer aldığı görülmektedir. Söz konusu destek hizmetler arasından özel eğitim danışmanlığı uygulamasının diğer destek eğitim hizmetlerine kıyasla öğretmenin bireyselleştirmeyi öğrenmesi ve özel gereksinimli öğrenciye sınıf içinde müdahale sunulabilmesi, öğretmenin bilgi ve beceri düzeyinde kalıcı değişiklikler yaratılabilmesi ve risk altındaki öğrencilere başvuru öncesi müdahale sunabilme şansını sağlaması gibi avantajlarıyla öne çıktığı görülmektedir. Bu çalışmada, bu avantajlarına karşın özellikle ülkemizde hakkında çok az sayıda araştırma olduğu görülen özel eğitim danışmanlığı uygulamasının bir okul öncesi eğitim ortamında nasıl sunulduğu ve uygulamanın oluşturduğu katkılar aktarılmıştır.

Araştırmanın durum saptama aşamasında yapılan gözlem ve görüşmelere ait veriler, Özlem öğretmenin sınıftaki OSB olan çocuk için öğretimi bireyselleştirme adına bazı uygulamalar yaptığını ancak bu uygulamaların sistematik ve planlı biçimde sunulmadığını göstermiştir. Öğretmenin az sayıdaki etkinliği anlık olarak OSB olan çocuk için uygun hale getirdiği, yeterli düzeyde ipucu ve pekiştirme sistemi kullanmadığı, sık sık yönerge tekrarı yaptığı görülmüştür. OSB olan çocuğun sınıfta geçirdiği sürenin çok büyük bir kısmında anlamlı bir etkinlik içinde bulunmadan sınıfta dolaşarak kendini uyaran davranışlar sergilediği ve iletişimsel davranışlarının ve arkadaşlarıyla sosyal etkileşiminin sınırlı düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmenin davranış yönetimi konusunda önlemeye yönelik uygulamalar sunmadığı, olumsuz davranışların ardından davranışı durdurmaya yönelik uygulamaların yapıldığı ve OSB olan çocuğun bazı olumsuz davranışlarının pekiştirildiği belirlenmiştir. Bu

gözlemlerle uyumlu biçimde sınıf öğretmeni ve okul rehber öğretmeniyle yapılan görüşmelerde özel eğitim danışmanından beklentiler izleyen biçimde sıralanmıştır: OSB olan çocuğu sınıf içinde daha aktif hale getirebilmek için yönlendirme, davranış kontrolünü sağlamak için yapılacak uygulamalar konusunda yönlendirme, OSB olan çocuğun dil gelişimine destek vermek için yapılacak uygulamalar konusunda yönlendirme ve çocuk için uygun hedefler belirleme konusunda yönlendirme.

Durum saptama aşamasında yapılan gözlemler, katılımcılarla yapılan görüşmeler, geçerlik komitesi üyeleriyle gerçekleştirilen değerlendirmeler sonucunda belirlenmiş olan gereksinimler doğrultusunda araştırmanın uygulama aşamasında araştırmacının özel eğitim danışmanı rolü üstlendiği uygulama başlatılmıştır. Bu uygulama sırasında öğretmenle gerçekleştirilen haftalık özel eğitim danışmanlığı toplantılarında gereksinim belirleme, çözüm önerileri geliştirme, çözüm önerilerinin uygulanması ve değerlendirilmesi basamaklarının izlendiği özel eğitim danışmanlığı döngüsü izlenmiştir. Ayrıca bu toplantıların dışında yansıtma toplantıları yoluyla öğretmenin uygulamalarına yönelik geri bildirimler sunulmuştur. Uygulama kapsamında belirlenen gereksinimler doğrultusunda davranış problemlerini önleme ya da durdurmaya yönelik uygulamalar, çocuğun sınıf içinde aktif olduğu süreyi artırmaya yönelik uygulamalar, ipucu ve pekiştirme sistemlerinin etkili kullanımı, uyarlama yapma ve uygulama, akran öğretimi ve fırsat öğretimi uygulamalarını içeren eylem döngüleri çerçevesinde alınan kararlar uygulanmış ve düzenli olarak değerlendirilmiştir. Araştırmacı, uygulamanın yolunda gitmeyen tek kısmının uyarlama yapma ile ilgili olduğunu belirlemiştir. Öğretimde kalıcı bilgi ve beceri değişikliği yaratmayı amaçlayan özel eğitim danışmanlığı uygulamasında öğretmenin uyarlama yapma becerilerini geliştirmek üzere günlük planların öğretmenle birlikte uyarlanması hedeflenmiştir. Bununla birlikte günlük planların uygulama öğrencileri tarafından hazırlanması ve çoğunlukla zamanında hazırlanmaması bu uygulamanın hedeflendiği şekliyle gerçekleştirilememesine neden olmuştur. Uyarlamalardan bazıları öğretmenle birlikte yapılabilirken bazıları danışman tarafından hazırlanıp öğretmene ulaştırılmış ya da araştırmacıya ulaştırılmadığı için hazırlanamamıştır. Ayrıca özel eğitim danışmanlığı uygulamasında sınıf öğretmenin gereksinimleri belirleme ve çözüm önerilerinin oluşturulması konusunda daha aktif rol alması beklenirken öğretmenin gereksinimlerin bir çoğunun farkında olmaması ve etkili kaynaştırma uygulamaları konusunda kuramsal bilgisinin de çok sınırlı olması nedeniyle özel eğitim danışmanının daha aktif rol alması

gerekmıştır. Amaçlanandan farklı gelişen bir durum da uygulamanın süresiyle ilgili olmuştur. OSB olan çocuğun dönemin sonuna doğru uzun süre şehir dışında bulunması ve ardından gerçekleşen okul gezileri uygulamanın planlanandan kısa zamanda sonlandırılmasına neden olmuştur.

Uygulama aşamasında sunulan özel eğitim danışmanlığının sınıf öğretmeni ve OSB olan çocuğa yönelik önemli katkıları olduğu, yapılan gözlemler ve görüşmeler yoluyla belirlenmiştir. Ayrıca uygulamanın doğrudan hedeflenmeyen bazı katkılarının olduğu da görülmüştür. Doğrudan hedeflenmeyen katkıların sınıftaki diğer çocuklar, uygulama öğrencileri, rehber öğretmen ve OSB olan çocuğun annesine yönelik olduğu gözlemlenmiştir.

Özel eğitim uygulamasıyla birlikte OSB olan çocukta gerçekleşen değişiklikler sözel ifadelerinin artması, yönergelere uymaya başlama, sınıf arkadaşlarıyla sosyal etkileşiminin artması, bilinçli davranışlarının, etrafına karşı farkındalığının ve algı düzeyinin artması, kalem tutma ve boyama becerilerinin gelişmesi, sınıf rutinlerine dahil olmaya başlama, anlamlı etkinliklerle meşgul olunan sürenin uzaması, kendini uyaran davranışların sergilendiği zaman diliminin kısalması, sınıf etkinliklerine katılım süresinin artması, bireysel ve grup oyunlarına dahil olmaya başlama olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte sorun yaşanan bazı özelliklere ilişkin yeterli değişikliğin sağlanamadığı görülmüştür. Örneğin arkadaşlarına vurma davranışının sıklığı uygulama ilerledikçe azalmış ancak tam olarak söndürülemedi ve uygulamaya ara verilmesinin ardından davranışın sıklığında yeniden bir artış gözlemlenmiştir. Ayrıca çocuğun kendini uyaran davranışlar, başkalarının materyallerini alma, nesnelerle uygun olmayan biçimde ilgilenme ve uygun olmayan yer ya da durumlarda bulunma davranışlarının çocuğun anlamlı etkinlikler içinde geçirdiği sürenin artırılması yoluyla azaltılabildiği ve çocuğun fırsat bulduğunda otomatik pekiştirme işlevi taşıyan bu davranışları sergilemeye devam ettiği görülmüştür. Benzer biçimde çevresel önlemler ya da önlemeye yönelik çeşitli uygulamaların yeterince iyi uygulanmadığı durumlarda ilişkili olumsuz davranışların yeniden görülmeye başladığı, dolayısıyla bu davranışların öğretmenin uygulamalarının kararlılığına bağlı olarak değişiklik gösterdiği belirlenmiştir.

Uygulamanın sınıf öğretmenin bilgi ve becerileri üzerinde de bazı katkıları olduğu belirlenmiştir. Bu katkılar sonraki yıllarda da kullanabileceği genel bilgi ve beceriler kazanmış olma, BEP süreçlerine ilişkin yeterliğin artması, çocuğun sınıf

süreçlerine dahil edilmesine yönelik uygulamaları öğrenme, diğer velileri bilinçlendirme, sınıfın günlük düzenine katkı sunma, kaynaştırma uygulamaları konusunda özgüven kazanma, etkili pekiştirme ve ipucu sistemleri kullanmaya başlama, olumsuz davranışları önlemeye yönelik uygulamaları öğrenme, OSB olan çocuğa sunulan yönergelerin artırılması ve fırsat öğretimi uygulamasının öğrenilmesi olarak belirlenmiştir. Ayrıca günlük planlardaki uyarlamalara ilişkin çalışmaların planlandığı gibi ilerlememesine karşın öğretmenin spontan ve uygun uyarlamalar yapmaya başladığı görülmüştür. Özel eğitim danışmanlığı karar dosyalarının değerlendirme bölümleri incelendiğinde öğretmen değerlendirmesi ve araştırmacı değerlendirmesi arasındaki uyumun uygulamanın son dönemlerinde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, hem öğretmenin zaman içinde uygulama kararlarına daha uygun hareket etmeye başladığını hem de öğretmenin kendi uygulamalarını daha uygun değerlendirmeye başladığını göstermektedir.

Uygulamanın doğrudan hedeflenmeyen katkılarının bazılarının OSB olan çocuğun sınıf arkadaşları üzerinde gerçekleştiği görülmüştür. Bu kapsamda sınıf arkadaşlarının OSB olan çocuğun yapabileceklerine ilişkin beklentilerinin arttığı ve OSB olan çocuğa nasıl destek vereceklerini öğrendikleri belirlenmiş, ayrıca çocukların ilerleyen yıllarda kaynaştırma ortamlarında bulunmaları durumunda nasıl davranmaları gerektiğini öğrendikleri belirtilmiştir. Uygulama öğrencileri üzerindeki katkılar değerlendirildiğinde uyarlama ve sınıf içi süreçlere dahil etme gibi kaynaştırma uygulamaları konusunda özgüven, bilgi ve beceri düzeyinin artmış olduğu belirlenmiştir. Ayrıca uygulama öğrencilerinin OSB olan çocuğun yapabileceklerine ilişkin beklentilerinin arttığı görülmüştür. Rehber öğretmene yönelik katkılar incelendiğinde rehber öğretmenin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin önceden sahip olduğu bilgilerin değiştiği, gerçekçi gözlem ve soğukkanlı yaklaşmanın öneminin anlaşıldığı, pekiştirme uygulamalarının doğru kullanımının öğrenildiği belirlenmiştir. Son olarak sınıf içi uygulamaların izlenerek desteklenmesinin OSB olan çocuğun ailesini rahatlattığı görülmüştür.

Uygulama süreci dikkate alındığında alanyazında özel eğitim danışmanlığının uygulanmasına ilişkin aktarılan bilgilerde ülke, okul, öğretmen ve öğrenciyle ilişkili koşulların gerektirdiği biçimde bazı uyarlamalar yapılması gerektiği görülmüştür. Uygulamanın tüm paydaşlar açısından katkıları değerlendirildiğinde bu uyarlamalarla birlikte özel eğitim danışmanlığının araştırmanın gerçekleştirildiği okul öncesi eğitim

ortamında kaynaştırma uygulamalarını iyileştirdiği söylenebilir. Araştırmanın bulguları ve özel eğitim danışmanlığı uygulamasının sahip olduğu avantajlar birlikte değerlendirildiğinde özel eğitim danışmanlığı uygulamasının kaynaştırma uygulamalarında daha yaygın bir destek eğitim hizmeti olarak sunulmasının kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesinde önemli rol oynayacağı düşünülebilir.

4.2. Tartışma

Araştırmanın bulguları, izleyen kısımda alanyazınla ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Tartışma (a) kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşler, (b) özel eğitim danışmanlığı hizmetinin uygulanması ve (c) özel eğitim danışmanlığı uygulamasının katkıları başlıkları altında sunulmuştur.

4.2.1. Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşler

Araştırmada katılımcılarla yapılan görüşmelerde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerin kaynaştırma uygulamalarının katkıları ve güçlükleri bağlamında dile getirildiği görülmüştür. Bu çerçevede kaynaştırma uygulamalarına ilişkin dile getirilen güçlüklerin, katkılarından daha fazla sayıda ve çeşitlilikte olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu durum, alanyazında bulunan Türkiye’de okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yapılan araştırmaların genel olarak öğretmenlerin okul öncesi kaynaştırma uygulamaları konusunda olumlu tutumları olmasına karşın çok sayıda güçlükle karşılaştıkları yönündeki bulgularla uyumludur (Bakkaloğlu vd., 2018; Bozarslan ve Batu, s. 100; Gök, 2009; Nacaroğlu, 2014; Sargın ve Sünbül, 2002). Ayrıca araştırmalar özel gereksinimli öğrencinin gereksinim düzeyi arttıkça öğretmenin olumsuz tutum geliştirme olasılığının arttığını göstermiştir (Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000b, s. 279; Huang ve Diamond, 2009, s. 177; Gök, 2009; Sargın ve Sünbül, 2002). Benzer biçimde özel gereksinimli öğrencilerde davranış problemlerinin daha sık meydana gelmesi nedeniyle bazı öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına dahil olmayı istemedikleri görülmektedir (Bozarslan ve Batu, s. 99; Ekins ve Grimes, 2009, s. 9; Jenkinson, 1997, s. 32; Sucuoğlu ve Kargın, 2008, s. 216; Willis, J., 2007, s. 16). Bu bulgularla uyumlu olarak bu araştırmada katılımcıların OSB olan çocuğun sınıf düzenini bozmama ve büyük davranış problemlerine sahip olmamasını kaynaştırma sürecini kolaylaştıran faktörler arasında saydığı görülmüştür. Ayrıca durum saptama aşamasında yapılan görüşmelerde öğretmen özel gereksinimli öğrencilerin davranış problemlerinin kaynaştırma uygulamalarını güçleştirdiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarını özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren arkadaşlarıyla aynı ortamda bulunarak onlarla etkileşime girmesi olarak tanımladıkları görülmektedir (Tufan ve Yıldırım, 2013). Araştırmada Özlem öğretmenin uygulamanın başında kaynaştırma uygulamalarının yalnızca özel gereksinimli çocuğun sosyalleşmesini sağladığını düşünürken uygulama sonrasında bu düşüncesinin değiştiği ve akranlarıyla birlikte olmanın dışında birçok olanağın sağlanabildiğini öğrendiğini belirttiği görülmüştür. Benzer biçimde okul rehber öğretmenin uygulama öğrencilerinin ve sınıftaki diğer çocukların OSB olan çocuğun yapabileceklerine ilişkin beklentilerinin arttığı belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin gerekli destek eğitim hizmetini aldığı anda paydaşların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin beklentilerinin değişebileceğini göstermektedir.

Araştırma bulguları, kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli çocuğa, ailesine ve okula ilişkin katkılarının olduğunu göstermektedir. Kaynaştırma uygulamalarının yetersizliği olan öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir (Batu, Subaşı-Yurtçu, 2018, s. 14; Cole, Waldron ve Majd, 2004, s. 142; Salend, 2008, s. 31, Friend ve Bursuck, 2006, s. 18). Bu bağlamda durum saptama aşamasında gerçekleştirilen görüşmelerde OSB olan çocuğun sınıfta nasıl davranması gerektiğini öğrendiği, bireysel yönergelere uyma becerilerinin ve grupla hareket etme becerilerinin geliştiği, sözel ifadelerinin arttığı ve kendini uyaran davranışların azaldığı belirtilmiştir. Kaynaştırma uygulamalarının ailelere yönelik katkılarında biri aile içinde olumlu bir iklimin oluşması olarak bildirilmiştir (Batu ve Subaşı-Yurtçu, 2018, s. 14). Bu araştırmada kaynaştırma uygulamalarının diğer katkıları kaynaştırma uygulamalarını sunan personelin anneye kişisel destek sunması ve okulun kaynaştırma uygulamaları konusunda deneyim kazanması olarak sayılmıştır.

Araştırmalar öğretmenlerin, özellikle sınıfında ileri düzeyde gereksinimleri olan bir öğrenci yer aldığı anda ek planlama zamanı, eğitim, personel ve materyallere gereksinim duyduklarını göstermektedir (Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000a, s. 206). Ayrıca ilişkili araştırmaların anne-babalar, öğrenciler, okul yöneticileri, öğretmenler ve fiziksel ortamdan kaynaklanan güçlükleri ortaya koyduğu görülmektedir (Koçyiğit, 2015). Bu araştırmanın bulguları da öğrenci, eğitim sistemi, fiziksel koşullar ve mevzuat açısından kaynaştırma uygulamalarına ilişkin pek çok güçlük ve gereksinimin ifade edildiğini göstermiştir. Bu bağlamda bu araştırmada okulların fiziksel ortamının kaynaştırma uygulamaları ve destek eğitim odası açmak için elverişli olmaması ve sınıf

mevcudunun fazla olması kaynaştırma uygulamalarını güçleştiren etmenler arasında sayılmıştır. Bu bulguyla uyumlu biçimde alanyazında benzer araştırmaların kaynaştırma uygulamalarına uygun mimari düzenlemelerin yapılamadığına ilişkin bulgular bulunduğu görülmektedir (Akalin, 2014, s. 133; Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2000; Bozarslan ve Batu, 2014; Dikici Sığırtmaç, Hoş ve Abbak, 2011, s. 217; Güzel, 2014; Ünal, 2010).

Bu araştırmanın bulgularına göre kaynaştırma uygulamalarını güçleştiren etmenlerden bir diğeri öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterli donanımına sahip olmamalarıdır. Bununla uyumlu biçimde alanyazında çok sayıda araştırmanın öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterli bilgi ve beceri düzeyine sahip olmadığına dair bulgular bulunduğu görülmektedir (Akalin, 2014, s. 133; Akalin, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve İşcen, 2014, s. 55; Bozarslan ve Batu, 2014; Dikici Sığırtmaç, Hoş ve Abbak, 2011, s. 217; Gök, 2009; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşcen Karasu, Demir ve Akalin, 2014). Bazı araştırmalar kaynaştırma uygulamaları konusunda hangi alanlarda bilgi ve beceri yetersizliği yaşandığı yönünde bulgular sunmuştur. Örneğin Tufan ve Yıldırım (2013) araştırmalarına katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları kapsamında sunulması gereken öğretim uyarlamalarıyla ilgili bilgi ya da fikir sahibi olmadığını ortaya koymuştur. Bununla uyumlu biçimde Özlem öğretmenin OSB olan çocuğa yönelik isabetli hedefler oluşturmada güçlük yaşadığı, çocuğu grup çalışmalarına nasıl dahil edeceğini bilemediği ve RAM'dan gelen BEP'teki hedeflerin çocuğun performansı ile uyumsuz olduğunu düşündüğü görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmenin OSB olan çocuk için herhangi sistematik bir uyarlama hazırlamadığı ve başlangıçta bununla ilgili bir gereksinim görmediği belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yanı sıra okul rehber öğretmenlerinin de kaynaştırma uygulamaları konusunda yeterince donanımlı olmadıkları, bu araştırmanın bulgularından biri olmuştur. Akalin (2014) rehber öğretmenlerle gerçekleştirilen araştırmada rehber öğretmenlerin “özel gereksinimli küçük çocukların özellikleri”, “eğitsel değerlendirme yapma ve BEP hazırlama”, “davranış değiştirme yöntem ve stratejilerini belirleme” ve “kaynaştırma uygulamalarını gerçekleştirmede okul öncesi öğretmenine bilgi ve yardım sunma” konularında yeterli bilgi ve beceri düzeyine sahip olmadığını ortaya koymuştur. Bununla uyumlu biçimde bu araştırmada rehber öğretmen uygulama sürecinde kaynaştırma uygulamaları hakkında önceden bildiklerinin değişime uğradığını ve önceden yapılan yanlış uygulamaları fark ettiğini bildirmiştir. Bu da

rehber öğretmeninin uygulama öncesinde kaynaştırma uygulamaları konusunda yeterince donanımlı olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın katılımcılarının kaynaştırma uygulamalarında yardımcı personelin bulunmamasını bir güçlük olarak gördüğü görülmüştür. Ayrıca araştırmanın gerçekleştirildiği ortamda uygulama öğrencilerinin bulunmasının OSB olan çocuğun kaynaştırma sürecini kolaylaştırdığı belirtilmiştir. İlişkili bazı araştırmaların bulguları da kaynaştırma ortamlarında personel düzenlemelerinin yapılmamasını ve özel gereksinimli öğrenci ve öğretmenlerine destek verecek nitelikli personelin bulunmamasını bir güçlük olarak ortaya koymuştur (Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2000; Ünal, 2010; Bozarslan ve Batu, 2014; Güzel, 2014).

Kaynaştırma uygulamalarını güçleştiren durumlarla birlikte araştırmada katılımcılar bazı gereksinim ve önerilerini paylaşmışlar, gereksinimler ayrıca gözlem verileriyle belirlenmiştir. Bu gereksinim ve önerilerden bazılarının genel kaynaştırma uygulamalarına yönelik sunulduğu görülmüştür. Bu bağlamda kaynaştırma ortamlarının fiziksel koşullarının iyileştirilmesi bir gereksinim olarak vurgulanmış ve bu bulgu alanyazında ilgili diğer araştırmaların bulgularıyla uyumlu bulunmuştur (Akalin, 2014, s. 133; Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2000; Bozarslan ve Batu, 2014; Dikici Sığırtmaç, Hoş ve Abbak, 2011, s. 217; Güzel, 2014; Ünal, 2010). Nacaroglu (2014) tarafından yapılan çalışmada da daha iyi olanaklara sahip okullarda çalışan öğretmenlerin kendilerini kaynaştırma uygulamaları konusunda daha yeterli gördüklerinin ortaya koyulması da fiziksel koşulların iyileştirilmesinin bir gereksinim olduğunu göstermektedir.

Bir başka gereksinim sınıf öğretmenine destek olacak personel kadrolarına ilişkin olarak ortaya çıkmıştır. Kolaylaştırıcı kişi kadrosunun açılması, sınıfta yardımcı öğretmenlerin bulunması ve özel eğitim danışmanlığı sunacak olan uzmanların artırılarak bu uygulamanın MEB aracılığıyla yaygınlaştırılması bu gereksinim dahilinde değerlendirilmiştir. Bu gereksinimlerin, konuyla ilgili pek çok araştırmayla da ortaya konduğu görülmüştür. Bu bağlamda çeşitli araştırmalar yardımcı personel ve özel eğitim danışmanı desteğine gereksinim duyulduğunu göstermiştir (Özaydın ve Çolak, 2011; Koçyiğit, 2015; Küçük Doğaroğlu ve Bapoğlu Dümenci, 2015).

Son olarak alanyazında pek çok araştırma öğretmenlerin, ailelerin, sınıftaki tipik gelişen öğrenciler ve onların velilerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin eğitim ve bilgilendirme gereksiniminin olduğunu ortaya koymuştur (Akalin, 2014, s. 133;

Bozarslan ve Batu, 2014). Bu araştırmada da öğretmennin ipucu ve pekiştirme sistemleri, uyarlama yapma, çocuğu sınıf süreçlerine dahil etme, davranış problemleriyle baş etme, akran desteği sağlama ve iletişim becerilerini destekleme gibi konularda bilgilendirmeye gereksinim duyduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sahip olması gereken özellikler çocuklar arasındaki etkileşimi artırmak üzere kullanılabilecek teknikleri bilme, BEP geliştirme ve değerlendirebilme, etkili davranış ve sınıf yönetimi becerilerine sahip olma olarak sıralanmaktadır (Bruns ve Mogharberran, 2009). Dolayısıyla uygulamada eylem planları, öğretmenin belirlenmiş olan bu gereksinimleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Bununla birlikte öğretmen uygulamaya ilişkin ayrıntıların paylaşılması ve değerlendirme yapılmasının becerilerinin gelişmesine daha büyük katkıda bulunduğunu ve yalnızca kuramsal düzeyde katkıların bu etkiyi yaratamayacağını düşündüğü görülmüştür. Dolayısıyla kaynaştırma uygulamaları içinde bulunan paydaşlar için gereksinim duyulan alanlardaki eğitimin uygulamalı unsurlar içermesinin gerekli olduğu düşünülebilir.

4.2.2. Özel eğitim danışmanlığı hizmetinin uygulanması

Araştırmanın uygulama aşamasında başlatılan özel eğitim danışmanlığı uygulaması sunulması 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar dönemine ait ilk haftada başlatılarak 11 hafta boyunca sürdürülmüştür. Özel eğitim danışmanlığı uygulaması için araştırmacı ve öğretmen haftada bir kez toplantı yaparak özel eğitim danışmanlığı uygulamasının basamaklarını izlemişlerdir. Alanyazında özel eğitim danışmanlığı uygulamasının genellikle öğretmenin yardım talebiyle başladığı belirtilmektedir (Friend ve Bursuck, 2006, s. 92). Ancak uygulama bir araştırma olarak planlandığı için özel eğitim uzmanının talebiyle başlatılmıştır. Bununla birlikte araştırmacı katılımcılarla gerçekteştirilen ön görüşmelerde öğretmen gerçekten danışmanlık desteğine gereksinim duyup duymadığından emin olmak için OSB olan çocuk ve sınıf içi uygulamalarla ilgili bilgi edinmiştir. Ayrıca araştırmacı, öğretmen gönüllü katılımından emin olmak amacıyla danışman ve öğretmenin süreçteki rol ve sorumlulukları konusunda bilgi sunmuş ve bu doğrultuda öğretmenin araştırmaya ve uygulamaya dahil olma isteğini yeniden öğrenmek istemiştir. alanyazında özel eğitim danışmanlığı uygulamasının iki uzman arasında gönüllü bir süreç olarak açıklandığı görülmektedir (Friend ve Cook, 1996; s. 22). Ayrıca Türkiye’de bir proje kapsamında

sunulan özel eğitim danışmanlığı uygulaması sonrasında danışmanlığı sunan uzmanlar, öğretmenlerin gönüllü olarak uygulamaya katılmalarının önemini vurgulamış ve sürecin yeterince iyi aktarılamadığı durumlarda öğretmenlerin isteksiz davrandıklarını gözlemlediklerini ifade etmişlerdir (ERG, 2011, s. 50-51).

Danışmanlık süreci içinde uygulamanın sıklık ve süresinin içinde bulunulan koşullar ve iyileştirilmesi amaçlanan durumların yoğunluğuna göre bireyselleştirildiği ve öğretmenin danışmanlığa gereksinimi kalmayana kadar tekrarlandığı alanyazında yer almaktadır (Friend ve Bursuck, 2006, s. 94). Araştırma kapsamında düzenlenen özel eğitim danışmanlığı uygulamasının başında uygulamanın haftada bir kez gerçekleştirilecek olan özel eğitim danışmanlığı toplantıları ve farklı bir günde gerçekleştirilecek yansıtma toplantılarıyla sürdürülmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte uygulama başladıktan sonra OSB olan çocuğun dönemin sonuna doğru bir süre şehir dışında olma olasılığının öğrenilmesi nedeniyle geçelik komitesi üyelerinin de görüşü ve öğretmenin kabulü ile gözlem ve yansıtma toplantısı günlerinin haftada ikiye çıkarılması kararı alınmıştır. Böylece öğretmenin uygulamalarının iyileştirilmesinin, daha fazla geri bildirim sunulmasıyla hızlandırılabilceği düşünülmüştür. Böylece uygulamanın sıklık ve süresine ilişkin kararların bireyselleştirilmesi söz konusu olmuştur. Bununla birlikte uygulama bir araştırma olarak planlandığı ve OSB olan çocuğun bir sonraki yıl aynı eğitim ortamında bulunmayacağından dolayı uygulama öğretmenin gereksinimlerinin bitmesi göz önünde bulundurulmaksızın dönem sonunda sonlandırılmıştır. Buna karşın öğretmenin sonraki yıllarda gereksinim duyduğu durumlarda istediği zaman danışmanlık uygulaması için araştırmacıya ulaşabileceği vurgulanmıştır. Öğretmenin uygulama sonrasında yapılan görüşmede, gereksinim duyduğunda danışmanla olan iletişimi sayesinde ondan destek isteyerek süreci yürütebileceğini düşündüğü görülmüştür.

Alanyazında özel eğitim danışmanının uyması gereken bazı önerilerin sunulduğu görülmektedir (Dettmer, Dyck ve Thurston, 1996; akt. Kampwirth, 1999). Araştırmacı özel eğitim danışmanı rolünü üstlenirken bu önerileri dikkate almıştır. Bu bağlamda özellikle sürecin başlangıcında iş birliğinin ve her iki tarafın uzmanlığının da önemli olduğu vurgulanmış, hiçbir aşamada öğretmene yeni uygulamalara ilişkin tek taraflı bir yönlendirme yapılmamıştır. Bununla birlikte özellikle uygulamanın başında öğretmenin kaynaştırma uygulamaları ve OSB olan çocuğa ilişkin gereksinimlerin yeterince farkında olmadığı görülmüş, bu nedenle gereksinim belirleme ve çözüm önerilerinin

geliştirilmesi aşamalarında danışmanın daha baskın bir rol üstlenmesi gerekmiştir. Ancak belirlenen her gereksinim ve çözüm önerisi için danışman ve öğretmenin aynı fikirde olduğundan emin olunmuştur. Yine alanyazındaki öneriler bağlamında araştırmacı kısa zamanları verimli değerlendirmek üzere gözlem günlerinde görüntü kaydı aldığı sırada önemli gördüğü durumları kaydetmiş, ayrıca görüntü kayıtlarını düzenli olarak makro düzeyde analiz ederek gerekli bilgileri bir araya getirmiştir. Söz konusu öneriler çerçevesinde danışmanın duruma öğretmenin bakış açısıyla bakabilmesi için görüntü kayıtlarını kendisinin almasıyla sınıfta gözlem yapması sağlanmıştır. Bu önerilerin dışında Kampwirth (1999) danışmanın problemi tanımlama, plan geliştirme ve izleme konularında beceri sahibi olması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca özel eğitim danışmanından destek alınan konuların davranış sorunlarıyla baş etme, BEP hazırlama, dersi yürütmeden yaşanan güçlükleri yönetme ve değerlendirme olduğu belirtilmektedir (Kargın, 2004, s. 12; Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999, s. 4). Bu gereklilikten yola çıkarak araştırmacının mesleki deneyiminin ağırlıklı olarak okul öncesi dönemdeki OSB olan çocukların eğitimiyle bağlantılı olması ve OSB’de görülen temel yetersizlik alanları ve bilimsel dayanaklı uygulamalar konularında kendisini hakim hissetmesinin uygulamayı daha sağlıklı yürütebilmesinde bir kolaylaştırıcı olabilmesi için danışmanlığın OSB olan bir çocuğun öğretmenine yönelik sunulmasının uygun olduğu düşünülmüştür.

Araştırmacı özel eğitim danışmanlığı uygulamasını alanyazında sıralanan giriş, sorunun belirlenmesi, çözüm önerilerinin geliştirilmesi, çözüm önerilerinin uygulanması ve sonuçların değerlendirilmesi basamaklarını göz önünde bulundurarak gerçekleştirmiştir (Kampwirth ve Powers, 1999; Friend ve Bursuck, 2006, s. 86; Salend, 2008, s. 170). Bu bağlamda sürecin başında giriş aşamasının bir gerekliliği olarak danışman, öğretmen ve danışmanın rol ve sorumluluklarını hatırlatmış ve uygulamanın hangi sıklık ve süreyle gerçekleştirileceğine ilişkin bilgiler netleştirilmiştir. Danışmanlığın basamaklarından ikincisi sorunun belirlenmesi aşamasıdır. Bu aşamada öğretmenin sorunlarla ilgili bilgileri özel eğitim danışmanlığı toplantısında sunmak üzere topladığı ve toplanan tüm verilerin analiz edildiği belirtilmektedir. Bu noktada araştırma kapsamında gerçekleştirilen özel eğitim danışmanlığı uygulamasının alanyazında betimlenen uygulamalardan farklılaştığı görülmektedir. Öğretmenin kaynaştırma uygulamalarına ya da OSB olan çocuğa ilişkin gereksinimlerin yeterince farkında olmaması ve eylem araştırmasının bir gereği olarak güz dönemi boyunca gerçekleştirilen durum saptama aşamasında toplanan veriler yoluyla araştırmacı

tarafından ön değeriendirilmesi yapılmış olan sorun ve gereksinimlerin bulunması nedeniyle bu aşamada öğretmen gereksinimlere ilişkin bilgi toplaması ya da kayıt tutması gerekmemiştir. Bununla birlikte alanyazındaki uygulama adımlarıyla uyumlu biçimde öncelikli sorun ve gereksinimlerin neler olduğu konusunda danışman ve öğretmen bir anlaşmaya varmıştır.

Alanyazında özel eğitim danışmanlığı uygulamasının çözüm önerilerinin oluşturulması aşamasında öğretmenin benimseyemeyeceği önerilerin geliştirilmesi halinde başarısız uygulamaların gerçekleşeceği düşüncesinden hareketle danışman ve öğretmenin beyin fırtınası ile önerileri geliştirmesi gerektiği bildirilmiştir (Kampwirth, 1999, s. 134). Öğretmenin uygulamanın başında kaynaştırma uygulamalarına, OSB olan çocuğun özelliklerine ve bunlara ilişkin gereksinimlere yeterince hakim olmaması nedeniyle beyin fırtınasında öğretmen ve danışmanın eşit rol üstlenemedikleri görülmüş, buna karşın oluşturulan çözüm önerisinin öğretmen için uygun olduğu konusunda mutlaka anlaşmaya varılmıştır. Ayrıca uygulama süreci ilerledikçe öğretmenin gereksinim belirleme ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi aşamalarında daha aktif rol almaya başladığı görülmüştür. Bu durum, hem öğretmenin özel eğitim danışmanlığı uygulaması sürecine adapte olduğunu hem de kaynaştırma uygulamalarına daha fazla hakim olmaya başladığını düşündürmektedir. Ayrıca bu aşamada alanyazında betimlenen bir basamak olan çözüm önerilerinin kim tarafından ve nasıl uygulanacağına ilişkin ayrıntıların netleştirilmesi hazırlanan özel eğitim danışmanlığı karar dosyalarıyla sağlanmıştır. Bu nedenle karar dosyalarında gereksinim, çözüm önerisi, kimin nasıl uygulama yapacağını netleştiren uygulama basamakları ve değerlendirme kısımları yer almıştır.

Alanyazında özel eğitim danışmanlığı uygulamasının çözüm önerilerinin uygulanması aşamasında danışmanlık toplantıları yoluyla danışmanın uygulamayı yakından takip etme olanağı bulduğu ancak ilerlemenin değerlendirilebilmesi için bu aşamada öğretmenin kayıt tutmasının öneminden söz edilmektedir (Sheridan ve Kratochwill, 2007, s. 36). Bununla birlikte özel eğitim danışmanlığı uygulaması bu durumda bir araştırma olarak planlandığı için danışmanın görüntü kayıtlarını almak üzere sınıfta bulunması süreci daha da yakından izleyebilmesine ve yansıtm toplantıları yoluyla daha sık geri bildirim sunmasını sağlamıştır. Ayrıca alınan görüntü kayıtları uygulamaların ilerleyişine ilişkin nesnel veri sağlamıştır. Dolayısıyla

öğretmenin değiştirilmesi hedeflenen durumlara ilişkin kayıt tutması gerekmemiştir. Bu yönüyle uygulama alanyazında betimlenen uygulamalardan farklılaşmıştır.

Uygulamaların değerlendirilmesi aşamasında öğrencilere ilişkin sonuçların öğretmenin tuttuğu kayıtların incelenmesi, doğrudan gözlem, müfredat temelli değerlendirme ve öğrencinin çalışma örneklerinin incelenmesiyle değerlendirilebileceği belirtilmektedir (Salend, 2008, s. 171). Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulamada çocuğa ilişkin değişiklikler doğrudan gözlem yoluyla incelenmiştir. Bu aşamada öğretmen çocuğa ilişkin değerlendirmeye yönelik kayıt tutmamış ancak kendi uygulamalarına ilişkin kayıt tutması sağlanmıştır. Bunun amacı, öğretmenin uygulama basamaklarını rahat takip etmesi ve özel eğitim danışmanlığı karar dosyasından hangi uygulamaların çıkarılıp hangi uygulamaların ekleneceğinin kararlaştırılabilmesidir. Ayrıca öğretmenin kendi uygulamalarını nasıl değerlendirdiğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Özel eğitim danışmanlığı uygulaması boyunca OSB olan çocuğa yönelik olarak ele alınan gereksinimler etkinlik/oyun/rutinlere daha uzun sürelerle katılma, serbest zamanlarda ve etkinlik geçişlerinde sınırlandırılmış materyallerle meşgul olma, kendiliğinden kullanılan sözcüklerin kazandırılması/artırılması, arkadaşları itme veya vurma davranışının azaltılması/ söndürülmesi ve BEP hedeflerinin desteklenmesi olarak belirlenmiştir.

Durum saptama aşamasında araştırmacı tarafından yapılan gözlemler OSB olan çocuğun sıraya girme, oyuncakları toplama ve kendi etkinlik materyallerini kutusunda saklama gibi sınıf rutinlerinin hiçbirine katılmadığını ve öğretmenin çocuğu bu rutinlere dahil etme gibi bir çabasının olmadığı görülmüştür. Ayrıca OSB olan çocuğun günlük planda yer alan etkinliklerin bazılarının içinde kısa süreli bulunduğu ve çoğunlukla etkinlikler sırasında kendini uyaran davranışlar sergileyerek sınıfta dolaştığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenin de öncelikli gereksinimlerden birini çocuğu sınıf etkinliklerine dahil etme olarak tanımladığı görülmüştür. Bu nedenle ele alınan bu gereksinimi karşılamak üzere belirlenen çözüm önerileri OSB olan çocuk için bir materyal kutusu oluşturarak çocuğun materyallerini burada saklaması, OSB olan çocuğun günlük planlarda yer alan etkinliklere uyarlamalar doğrultusunda katılmasını sağlama, OSB olan çocuğun serbest zaman sonunda kendine ait oyuncakları toplaması ve kahvaltı zamanı geldiğinde sıraya girmesi olmuştur. Bu çözüm önerilerinin uygulama basamakları oluşturulmuş ve karar dosyasına işlenmiştir. Çözüm önerilerine

ait uygulama basamakları alanyazında etkili kaynaştırma uygulamaları için sunulan öneriler ve OSB olan bireylerin eğitimine yönelik bilimsel dayanaklı uygulamalar göz önünde bulundurularak belirlenmiştir.

OSB olan çocuğun materyal kutusundan materyallerini alması ve yerine yerleştirmesini içeren rutinde fiziksel ipucu sunma ve sosyal pekiştirme sunma basamakları tanımlanmıştır. Günlük planlardaki etkinliklere uyarlamalar doğrultusunda katılma önerisi için çocuğun elinde sevdiği bir nesne tutmasını sağlama, uygun sürelerle yerinde oturmasını sağlama, uygun sürelerle etkinliğe ara verme, planlardaki uyarlamaları takip etme, ipucu sunma ve pekiştirme basamakları belirlenmiştir. Oyuncakları toplama rutini için yönerge sunma, ipucu sunma ve pekiştirme basamakları tanımlanmıştır. Sıraya girme rutini içinse akran öğretimi kapsamında akranın uygulayacağı basamaklar OSB olan çocukla göz kontağı kurma, yönerge sunma ve fiziksel ipucu sunma olarak belirlenmiştir.

Kaynaştırma uygulamaları içinde OSB olan öğrencilerin sevdiği bir nesneyi yanında bulundurması öğrencinin kendini rahat hissetmesini sağlaması dolayısıyla önerilmektedir (Öncül, 2019, s. 30). Uygulamada OSB olan çocuğun elinde sevdiği bir nesneyi etkinlik sırasında elini tutması hem çocuğun kendini daha rahat hissetmesini sağlayarak etkinlik içinde daha uzun kalmasını sağlamak amacıyla hem de etkinlik sırasında başkasına ait materyalleri almasını önlemek amacıyla tercih edilmiştir. Etkili kaynaştırma uygulamaları için sunulan öneriler arasında etkinliklere sık sık ara vererek öğrencinin hareket etmesine olanak tanıma yer almaktadır (Glass, Chris ve Wise, 2000, s. 68; Rief ve Heimburge, 1996, s. 125). Ayrıca söz konusu uygulama OSB olan bireylere yönelik bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında yer alan öncül düzenlemeye yönelik uygulamalar başlığı altındaki koşula dayalı olmayan pekiştirme uygulaması olarak değerlendirilebilir (NAC, 2009, s. 12). Yücesoy-Özkan (2019, s. 284) koşula dayalı olmayan pekiştirmeyi öğrencinin davranış problemi gerçekleştirerek elde ettiği sonucu, davranış problemi sergilemeden elde etmesi olarak tanımlamıştır. Yücesoy-Özkan (2016b, s. 181); bu uygulamanın olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme ve otomatik pekiştirme işlevine dayalı olarak kullanıldığını belirterek OSB olan bireyin zor bir etkinliği yerine getirirken aralıklarla mola vererek duyuşsal uyarın elde edebileceği etkinlikler gerçekleştirilebileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda uygulama öncesinde çocuk etkinlikten sıkılarak yerinden kalkıp dolaşmaya başladığı için öğretmenin etkinliğe çocuk için uygun aralıklarla kısa süreli ara vermesi ve bu aralarda çocuğun

kendisi için belirlenmiş materyallerle serbest zaman geçirmesi sağlanmıştır. Uygulama ilerledikçe çocuğun etkinlik içinde geçirdiği sürenin artırılarak verilen araların süresinin kısaltılması sağlanmıştır. Ayrıca bir basamak olarak kaydedilmemesine karşın ipucu sunma basamağının bir gereği olarak uygulamanın başlarında uygulama öğrencisinin ya da öğretmenin OSB olan çocuğun yakınlarında bulunması önerilmiştir. Davranış problemi sergileyen ya da sergileme olasılığı olan öğrencinin yakınında bulunma yine alanyazında sunulan bir öneridir (Murdick ve Petch-Hogan, 1996, s. 173; Rief ve Heimburge, 1996, s. 125). İpucu sunma ve yetişkin varlığı, OSB olan bireylerin eğitiminde bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında bulunan öncül düzenlemeye yönelik uygulamalar arasında yer alırken pekiştirme ve ayrımlı pekiştirme, davranışsal paket başlığı altında yer almaktadır (NAC, 2009, s. 40, 44; Wong, 2014, s. 76, 79). Ayrıca pekiştirme ve ipucu sunmanın etkili kullanımının etkili kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öneriler sunan pek çok kaynakta yer aldığı görülmektedir (Rief ve Heimburge, 1996, s. 124-125; Yücesoy-Özkan, 2019, s. 279). McKenzie ve diğerleri (1970) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sunulan özel eğitim danışmanlığı uygulamasında bir öğrencinin diğer öğrencilerin sıralarında oturarak çalışmaları süre boyunca izinsiz ayağa kalkma davranışının görmezden gelinmesi ve çalışma davranışlarının aralıklarla sözel olarak pekiştirilmesi sağlanmıştır. Bununla birlikte bu araştırmada OSB olan çocuğun etkinlikle meşgul olma süresini uzatma amacıyla bu yöntemin kullanılması mümkün olmamıştır. OSB olan çocuğun yerinden kalkma amacı çoğu zaman kendini uyaran davranışlar sergileme amacıyla nesne elde etme ve sınıfta dolaşma olduğu, bir diğer deyişle davranışın otomatik pekiştirme işlevi olduğu için görmezden gelme uygulaması gerçekleştirilmemiştir.

Durum saptama aşamasında yapılan gözlemlerde OSB olan çocuğun serbest zamanda yoğun biçimde öğretmenin ya da arkadaşlarının eşyalarını aldığı, dolaplardan materyal aldığı, oyuncakları döktüğü ya da ayağıyla yerde sürüklediği görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenle yapılan görüş alışverişi sonucunda bu durum bir sorun olarak belirlenmiş ve çocuğun serbest zamanda sınırlandırılmış materyallerle meşgul olması bir gereksinim olarak öne çıkmıştır. Bu kapsamda oluşturulan çözüm önerilerinden ikisi yine öncül düzenlemeye yönelik uygulamalar arasında sayılabilecek uygulamalardan olmuştur. Bunlardan ilki dolapları kilitli tutma, sınıf kapısını kapalı tutma, önemli evrak ve ip gibi materyalleri uzaklaştırma gibi çevresel düzenlemelerle OSB olan çocuğun kendini uyaran davranışları, başkalarının eşyalarını alma ve sınıftan

çıkma gibi davranış problemlerinin önlenmesi amaçlanmıştır. Etkili kaynaştırma uygulamaları kapsamında davranış problemleriyle baş etme konusunda tercih edilmesi gereken ilk uygulama olarak çeşitli düzenleme ve uyarlamalarla davranış problemlerinin ortaya çıkmasını önleme uygulaması gösterilmektedir (Akalın, 2015 s.230; Murdick ve Petch-Hogan, 1996, s. 173; Carpenter ve McKee-Higgins, 1996, akt. Sucuoğlu, Ünsal, ve Özokçu, 2004, s. 55; Yücesoy-Özkan, 2019, s. 287). Önlemeye yönelik uygulamalardan bir başkası ise çocuğa ait bir serbest zaman kutusunun oluşturulması ve serbest zaman ve etkinlik geçişlerinde çocuğun yalnız buradan materyal almasının sağlanması olmuştur. Bu uygulamanın da bir koşula dayalı olmayan pekiştirme uygulaması örneği olduğu söylenebilir. OSB olan çocuk uygulama öncesinde meşgul olmak istediği nesnelere ulaşmak amacıyla arkadaşlarının oyun içindeki oyuncak ya da materyallerini alma, öğretmenin eşyalarını alma ya da dolaplardan materyal alma gibi davranış problemleri sergilediği için kendisi için bir materyal kutusu oluşturularak istediği nesnelere davranış problemi sergilemeden ulaşması sağlanmıştır. Bu gereksinim alanına yönelik bir diğer uygulama oyuncakları dökme ya da tekmeleme davranışına yönelik olarak davranışın önlenemediği ve gerçekleştiği durumların sonrasında çocuğun dökülen oyuncakları toplaması ya da tekmelediği nesneyi yerden almasını sağlama olmuştur. Bu uygulamanın davranış azaltma tekniklerinden düzeltme uygulaması olduğu görülmektedir. Düzeltme, bireyin çevreyi davranış problemini gerçekleştirmeden önceki durumuna getirmesi olarak tanımlanmaktadır (Değirmenci, 2014b, s. 584). Bazı durumlarda bireyin yaş ya da beceriler bakımından çevreyi bağımsız olarak eski haline getirmesi mümkün olmadığı için uygulayıcının yardım sunması gerekir. Bu bilgiyle uyumlu biçimde söz konusu uygulamanın basamaklarında öğretmenin gerekli ipucunu sunması yer almaktadır.

Durum saptama aşamasında serbest zaman içinde çocukların bireysel ya da grup olarak yapılandırılmamış ancak anlamlı oyunlarla meşgul oldukları görülürken OSB olan çocuğun yalnızca kendini uyaran davranışlarla meşgul olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu durum uygulama aşamasında bir gereksinim alanı olarak öne çıkmıştır. Bu gereksinim, OSB olan çocuğun serbest zamanda bireysel oyunlar oynama önerisiyle tanımlanmıştır. Bu kapsamda çocuğun uygulamanın başında başlangıcı ve sonu belli olan üç oyunu tek tek oynaması sağlanmıştır. Uygulama ilerlediğinde bu oyunlar birleştirilerek çocuğun bağımsız olarak bu oyunları arka arkaya tamamlaması amaçlanmıştır. Amaç çocuğun serbest zamanda belli bir süre boyunca bağımsız olarak

anlamalı oyunlarla meşgul olması olduğu için basamakları oluşturmada OSB olan bireylere yönelik uygulamalardan etkinlik çizelgeleriyle öğretim basamaklarından yola çıkılmıştır. Eğitim ortamlarında özel gereksinimli öğrencilerin bağımsız davranışlar sergilemesinin sağlanması en önemli konulardan biridir (Koyama ve Wang, 2011, s. 2235). Ayrıca OSB olan çocukların birden fazla basamak içeren karmaşık görevleri tamamlamakta ya da etkinlikler arası geçiş yapmakta güçlük yaşadıkları bilinmektedir (Bryan ve Gast, 2000, s. 553; Clarke, Dunlap ve Vaughn, 1999, s. 236; Koyama ve Wang, 2011, s. 2236). Etkinlik çizelgeleri, bu durumdan yola çıkarak davranışların bağımsızlığını sağlama ve ipucu bağımlılığını ortadan kaldırmak üzere tasarlanmış bir uygulamadır (Koyama ve Wang, 2011, s. 2236). Bu uygulamada zincirleme davranışların yer aldığı resimli çizelgeler yer almakta, uygulamacı başlangıçta çocuğun çizelgeyi tamamlaması için fiziksel ipucu sunarak bağımsızlığı sağlayana kadar ipucunu silikleştirmektedir (Akers, Higbee, Gerencser ve Pellegrino, 2018, s. 553). Çizelgeler yoluyla uyaran kontrolünün yetişkin yardımından görsellere aktarılabilirdiği vurgulanmaktadır (Copeland ve Hughes, 2000, s. 294). Özel eğitim danışmanlığı uygulamasında önerilen uygulamada etkinlik çizelgelerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlayan gereksinimden yola çıkılmış ve basamakların uygulanma biçiminden yararlanılmıştır. Bununla birlikte görsel uyaranların yer aldığı bir çizelge kullanılmamış ve uyaran kontrolünün yetişkin yardımından görsellere aktarılmasının sağlanması hedeflenmemiştir. Buna karşın kullanılan oyunların materyallerinin ayrı kutulara konması ve oyunların oynanma sırasına göre üst üste dizilmesi söz konusu olduğu için bu sabit sıralamanın çocuk için görsel işlevi gördüğü ve uyaran kontrolünün bu sıralamaya aktarılmasının amaçlandığı söylenebilir. Ayrıca etkinlik çizelgelerinin öğretiminde olduğu gibi etkinlik küçük parçalara ayrılmış ve öğretmenin çocuğun basamakları ardı ardına gerçekleştirmeyi öğrenmesinde yanlışsız öğretim yöntemlerinden yararlanması önerilmiştir. Uygulama sonlanana dek çocuğun tüm basamakları bağımsız sergileme düzeyine ulaşamadığı ancak öğretmenin yardımının oldukça azaldığı görülmüştür.

OSB olan çocuk serbest zaman içinde bireysel oynadığı bazı oyunlarda ilerleme göstermeye başladığında diğer çocuklarla sosyal etkileşim fırsatı oluşturmak amacıyla bu oyunlara öğretmenin uygulamalarını model aldığı gözlenmiş olan bir akranın dahil edilmesi kararı alınmıştır. Alanyazında OSB olan çocukların tipik gelişen akranlarıyla etkileşim sıklığını artırma, ipuçları ve pekiştirme gibi yetişkin desteğinin en aza

indirilmesinin akran aracılı uygulamaların amaçlarından olduğu ifade edilmiştir (Sperry, Neitzel ve Engelhardt-Wells, 2010, s. 257). Akran aracılı uygulamaların bazı basamakların uygulanmasıyla sistematik olarak sunulması gerekliliğine karşın durumu kolaylaştıran ve güçleştiren bazı durumlar nedeniyle akran desteği alanyazında basamakları açıklanan sistematik biçimiyle sunulmamıştır. Akran aracılı uygulamaların sınıfta belirli koşulları sağlayan dört beş öğrenciden oluşan bir ekibin oluşturulması, belirlenen akranların oyun organize etme, paylaşma, ipucu sunma ve pekiştirme konularında eğitim almaları ve doğal uygulamalara geçmeden önce gönüllü akranlarla özel gereksinimli öğrencinin yapılandırılmış bir ortamda öğretmenin gözetiminde oturumlar gerçekleştirilmesi ile sunulması önerilmektedir (Sperry, Neitzel ve Engelhardt-Wells, 2010, s. 257-259). Bununla birlikte oyunlara akranların eşlik etmesi kararı uygulamanın son dönemlerinde alındığı için akranlardan ekip oluşturma, onlara sistematik bir eğitim sunma ve uygulama öncesi yapılandırılmış oturumların gerçekleştirilmesi için yeterli zaman elde edilememiştir. Ayrıca sistematik eğitim sunma ve yapılandırılmış oturumların gerçekleştirilmesi için sınıfta dikkati dağıtan uyarılardan uzak ve sessiz bir alan oluşturulması mümkün olmamıştır. Oyunlarda akran desteğinin alınması, sınıfta çocukların tüm alanları kullandıkları serbest zamanda gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte süreç içinde öğretmenin uygulamalarını gözlemleyerek yönerge, materyal, ipucu ve pekiştireç sunma konusunda başarılı uygulamalar yaptığı dikkati çeken bir akranının bu uygulamalarda görev alması sağlanmış ve çocuğun uygulama için gönüllü olması koşulu aranmıştır. Sözü edilen nedenlerden dolayı gönüllü akranı yönelik sistematik eğitim sunulamamış ancak öğretmen akranın uygulamasını gözlemleme ve gerekli durumlarda geri bildirimde bulunma ya da model olması konusunda özel eğitim danışmanı tarafından yönlendirilmiştir. Yansıtma toplantılarında öğretmenin yönlendirmesiyle ilgili de geri bildirimler sunulmuştur.

Uygulama aşamasında OSB olan çocuğa kendiliğinden söylediği sözcükleri kazandırmak ya da bu sözcüklerin sayısını artırmak üzere öğretmenin fırsat öğretimi oturumları gerçekleştirmesi önerilmiştir. Fırsat öğretimi, OSB olan bireylere yönelik sunulan bilimsel dayanaklı uygulamalar içinde bulunan doğal öğretim yöntemleri başlığı altında yer alan ve bireyin iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir uygulamadır (NAC, 2015, s. 53). Bu uygulamada hedef davranış belirlendikten sonra çocuğun iletişim girişimi başlatması için çeşitli fırsatlar oluşturulur. Çocuğun iletişim

girişimi başlatması beklenir. Çocuğun iletişim girişiminin ardından “Ne istiyorsun?” gibi bir ifade kullanılır ve ardından çocuğa model olunur. Gerektiğinde ipucu sunulur ve hedef davranışın oluşmasıyla davranış pekiştirilir (McGee, Morrier ve Daly, 1999, s. 141). Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulamada öğretmene fırsat öğretiminin uygulama basamaklarıyla ilgili bilgi verilmiş ve öğretmene model olunmuştur. Ayrıca uygulama sırasında şekil verme ile ilgili geri bildirimler sunulmaya devam edilmiştir. Çocuğun hedef davranışlar olan “aç” ve “su” sözcüklerinin bağımsız kullanımının sıklığının artmasıyla birlikte öğretmenin özellikle fırsat oluşturma ve çocuğun iletişim girişimini bekleme basamağında güçlük yaşadığı ve iletişim girişimini genellikle kendisi başlatarak hatalar yaptığı gözlenmiştir.

Özel eğitim danışmanlığı uygulaması sırasında alınan kararlardan bir diğeri çocuğun davranış problemlerinden biri olan arkadaşlarını itme ya da vurma davranışına karşı alınmıştır. OSB olan çocuğun bu davranışı etrafına zarar vermesi ve arkadaşlarıyla arasındaki iletişimi olumsuz yönde etkilemesi nedeniyle özel olarak ele alınmıştır. Bu nedenlerden dolayı davranışın görmezden gelinmesi mümkün olmamış ve mola uygulaması sunulmaya başlanmıştır. Mola, davranış problemi sergileyen bireyin davranışının ardından pekiştirici özelliğe sahip uyaranlardan uzaklaştırılması ya da görmezden gelinmesiyle pekiştirece ulaşmasının engellenmesi olarak tanımlanmaktadır (Değirmenci, 2014a, s. 535). Yücesoy-Özkan (2016b, s. 194); ortamdan ayrılmayı gerektirmeyen mola uygulamasını açıklarken koşullu gözlemi, davranış problem sergileyen bireyin etkinliği seyretmesine izin verilirken olumlu pekiştireçlerden uzaklaştırılması olarak tanımlamış, kaynaştırma uygulamalarında öğrencinin davranış probleminin ardından sınıfın bir köşesinde oturtularak ve herhangi bir pekiştirece ulaşmasına engel olunarak yalnızca etkinliği izlemesine izin verilebileceğini belirtmiştir (Rogers, 2003, s. 103; Yücesoy-Özkan, 2016a, s. 246). Bu doğrultuda OSB olan çocuğun arkadaşını itme ya da arkadaşına vurma davranışının hemen ardından davranışın durdurulması ve sevdiği bir nesne varsa elinden alınarak üç dört dakika süreyle sınıfın köşesinde oturtulmasına yönelik uygulama kararları alınmıştır. Uygulama yoluyla OSB olan çocuğun vurma davranışı tamamen ortadan kaldırılamasa da sıklığı azaltılmıştır. Ancak OSB olan çocuğun uzun bir tatilin ardından sınıfa döndüğünde bu davranışının yeniden artmış olduğu görülmüştür.

Uygulama sürecinde özel eğitim danışmanının yaşadığı birtakım güçlükler olmuştur. Bu güçlüklerin alanyazında danışmanlık sürecinde yaşandığı belirtilen

güçlükler olan özel eğitim danışmanının kimliği konusunda karmaşa, iki tarafın farklı düşüncelerinin olması, sınıf öğretmenlerinin olumsuz tutumları, öğrencilerin ailelerine ilişkin etmenler, yetersiz danışma süreleri ve sınıf öğretmenlerinin beklentileriyle özel eğitim danışmanlarını rol kimlikleri arasındaki çatışmalar gibi durumlardan bazılarıyla benzerlik taşıdığı görülmüştür (Huang, 2004). Özel eğitim danışmanının yaşadığı güçlüklerden biri, danışmanlık toplantıları için öğretmen ya da okuldan kaynaklı nedenlerle bazı haftalarda toplantılara yeterli zaman ayıramaması olmuştur. Ayrıca danışman özellikle günlük plandaki uyarlamaların yapılması konusundaki görev dağılımının yerleşmediğini ve uygulama ilerledikçe bu görevin başta planlanandan farklı olarak danışmanın üstlendiği bir role dönüştüğünü fark etmiştir. Günlük planları uygulama öğrencilerinin hazırlaması ve planların yeterince önceden hazırlanmaması, bu duruma zemin hazırlamıştır. Benzer biçimde çocuk için bireyselleştirilen uygulamalara yönelik bazı materyallerin ve pekiştireçlerin temini ve özel eğitim danışmanlığı karar dosyalarının çıktılarının teslim edilmesi gibi basamaklarda danışmanın aktif rol alması gerekmiştir. Bu durum, alanyazında özel eğitim danışmanlığı uygulamasının sunulmasıyla ilgili bilgilerden farklılaşmaktadır. Ülkemizde özel eğitim danışmanlığı ile ilgili yapılmış olan az sayıda araştırma içinden Kırcaali-İftar ve Uysal (1999, s. 12) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da benzer uyarlamaların yapıldığından söz edilmiştir. Araştırmacılar uygulamanın program ve araçlarının danışman tarafından sağlandığını belirterek bunun olası nedenlerinin öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin uygulamaları ek iş olarak görmeleri ve kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetlerine yabancı olmaları olarak saymışlardır. Benzer biçimde bu çalışmada da ülkemizdeki kaynaştırma uygulamalarına ilişkin koşullar gereği danışmanın bazı sorumlulukları üstlenmesi gerekmiştir. Etkili kaynaştırma uygulamaları için özel eğitim danışmanlığı hizmetlerinden Türk eğitim sistemi ve öğretmenlerinin özelliklerine uygun olması koşuluyla yararlanılabileceği belirtilmiştir (Kırcaali-İftar ve Uysal (1999, s. 12). Uygulamada yapılan uyarlamaların öğretmenin iş yükünü fazla bulması ve kayıt, not tutma ve planlama yapma konularında isteksiz olması gibi özelliklerinden dolayı öğretmen ve danışman arasında kurulan olumlu ilişkiye zarar vermemek ve öğretmeni rahatlatmak adına yapıldığı söylenebilir. Son olarak OSB olan çocuğun dönem bitmeden uzun bir süre şehir dışında bulunmaları uygulamaya uzun bir süre ara verilmesine ve uygulama süresinin azalmasına neden olmuştur.

4.2.3. Özel eğitim danışmanlığı uygulamasının katkıları

Alanyazında özel eğitim danışmanlığı uygulamasının en önemli avantajlarından birinin danışmanlığın öğretmenin bilgi ve becerileri üzerinde kalıcı değişiklikler yaratarak uygulamanın ardından başka öğrenciler için de etki yaratabilmesi olduğu belirtilmektedir (Palsha ve Wesley, 1998, s. 244). Bu durum uygulamanın verimli olmasını sağlamaktadır. Kaiser, Rosenfield ve Gravois (2009) çalışmalarında özel eğitim danışmanlığı uygulaması yoluyla öğretmenlerin problem çözme, özel eğitim ve davranış stratejilerini öğrendiklerini belirttiklerini ifade etmiştir. Bu bilgiyle uyumlu biçimde uygulama sonunda yapılan görüşmelerde öğretmenin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi ve becerileri konusunda kendinden emin ifadeler kullandığı, sonraki yıllarda kaynaştırma ortamlarında bulunması halinde BEP süreçleri, davranış kontrolü, uyarılma yapma, özel gereksinimli çocuğun sınıf süreçlerine katılımı ve sınıfta kabulünün sağlanmasına ilişkin olarak uygun uygulamalar sunacağını düşündüğü görülmüştür. Bununla uyumlu biçimde Thomson (2013) öğretmenlerin özel eğitim danışmanı desteği geri çekildiğinde de öğrendiklerini uygulayabilecek yeterlikte hissettiklerini bildirmiştir. Ayrıca Coffee ve Kratochwill (2013) öğretmenlerin danışmanlık yoluyla öğrendikleri becerileri diğer öğrencilere genelleyerek ileride karşılaştıkları benzer sınıf sorunlarını önleyebildiklerini belirtmiştir. Bu bulgularla uyumlu biçimde bu çalışmada özel eğitim danışmanlığı uygulamasının doğrudan sunulduğu sınıf öğretmenin yanı sıra uygulamaya tanıklık eden rehber öğretmen ve uygulama öğrencilerinin de kaynaştırma uygulamalarına ilişkin özgüven, bilgi ve beceri düzeyinin artmış olduğunu ve önceden sahip oldukları yanlış bilgilerin düzelmiş olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Özel eğitim danışmanlığının öğretmenlere bilgi ve beceri kazandırmakla birlikte moral verdiği ve iyi hissettirdiği belirtilmektedir (Hanko, 2001, s. 54; Walther-Thomas vd., 2000). Bu bulguyla uyumlu biçimde uygulamayla birlikte öğretmenin kaynaştırma uygulamaları konusunda kendini rahat hissetmeye başladığı ve kaygılarının ortadan kalktığı öğrenilmiştir. Ayrıca uygulama öğrencileri de kaynaştırma uygulamalarına ilişkin özgüvenlerinin yükseldiğini belirtmiştir. Benzer biçimde Pedron ve Evans (1990) özel eğitim danışmanlığı yoluyla öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin kaygılarının şiddetinin azaldığını raporlamıştır. Bununla uyumlu bulguların yanında özel eğitim danışmanlığı uygulamasının benzer katkıyı OSB olan çocuğun

ailesi için sağladığı da görülmüştür. OSB olan çocuğun annesi sınıftaki uygulamaların gözlemlenerek desteklenmesinin aileyi rahatlattığını belirtmiştir.

Hundert (2007, s. 170) tarafından gerçekleştirilen araştırmada danışmanlar öğretmenleri öğrencinin hedef davranışını ortaya çıkarmak ve öğretimi, ipuçlarını ve geribildirimleri sınıf rutinlerine gömmeyi öğretmişler ve uygulamalara geri bildirim sunmuşlardır. Uygulama yoluyla öğretmenlerin öğretim, ipucu ve pekiştirme sıklığında bir artış meydana gelmiştir. Bu araştırmada da benzer bir yolla sunulan özel eğitim danışmanlığı uygulamasıyla birlikte sınıf içi uygulamalarda bazı değişikliklerin meydana geldiği görülmüştür. Bu değişiklikler OSB olan çocuğa yönelik daha fazla yönerge, ipucu ve pekiştireç sunma, ipuçlarının zamanla silikleştirilmesi, akran desteğinin daha sistematik kullanılmaya başlanması, BEP hedeflerine yönelik çalışmaların yapılması, kendiliğinden uygun uyarlamaların yapılması, iletişim ve oyun becerilerinin desteklenmesi ile davranış problemleriyle önleme, düzeltme ya da mola gibi yöntemler yoluyla başa çıkma olarak özetlenebilir. Alanyazında özel eğitim danışmanlığı yoluyla öğretmenlerin ödüllendirme, teşvik etme ve BEP hedeflerine ilişkin öğretimin arttığı bildirilmiştir (Miller ve Sebatino, 1978; Peck, Killen ve Baumgart, 1989). Sucuoğlu ve diğerleri (2015, s. 324, 335) tarafından yapılan bir araştırmada kaynaştırma ortamlarında bulunan okul öncesi öğretmenlerine yönelik olarak kaynaştırma uygulamaları ve kaynaştırma ortamlarında etkili stratejileri konu alan bir eğitim programı oluşturmuş ve sunmuşlardır. Programın uygulanmasıyla öğretmenlerin bilgi, tutum, yönetme stratejileri ve özel gereksinimli öğrencilerle ilişkilerinde önemli değişiklikler olduğu halde bu değişimin öğretmenlerin sınıf içi davranışlarında gözlemlenmediği görülmüştür. Araştırmacılar bu durumla ilgili olarak programın uygulamalı unsurlar ve geri bildirim içermesi halinde sınıf içi uygulamalarda da değişiklik yaratılabileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Alanyazında uygulamalı unsurlar, danışmanlık ve geri bildirim içeren programların öğretmen davranışlarında değişiklik yaratmada daha olumlu sonuçlar verdiğini göstermektedir (Booth, Nes ve Stromstad, 2003, s. 3; Hundert, 2007, s. 159). Bu araştırmada sunulan danışmanlık uygulamasıyla öğretmen davranışlarında değişikliklerin gerçekleştiği gözlemlenmiş ve katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenin uygulama sonrasında araştırmacıya, bu uygulamanın yalnızca sözel olarak sunulan bir eğitim olması durumunda bu gelişmeyi gösteremeyeceğini düşündüğünü ifade etmesi, alanyazında yer alan didaktik eğitimin müdahale uygulamaları için yeterli olmadığına ilişkin bulguları

desteklemektedir (Dufrene, Parker, Menousek, Zhou, Harpole ve Olmi, 2012, s. 180; Sterling-Turner, Watson ve Moore, 2002, s. 66).

Kaynaştırma ortamlarındaki özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişen akranlarından bazı açılardan farklılaştığı görülmektedir. Buna göre özel gereksinimli öğrencilerin daha çok kendi kendilerine oynadıkları ya da anlamlı olmayan oyun etkinlikleri içinde oldukları görülmektedir (Bozarslan ve Batu, 2014, s. 98; Koegel, Koegel, Frea ve Fredeen, 2001, s. 757; Pierce-Jordan ve Lifter (2005, s. 45). Bunun yanı sıra OSB olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında daha çok etkinlik dışı ve kendini uyarayan davranışlar sergiledikleri bilinmektedir (Young, Simpson, Myles ve Kamps, 1997, s. 37). Ayrıca OSB olan çocukların sınıf rutinlerini izlemekte güçlük çektikleri elde edilen bulgulardan biridir (Bryan ve Gast, 2000, s. 553). Bu araştırmada OSB olan çocuğun bu bulgularla benzer olumsuz davranışlar sergilediği ve araştırma kapsamında sunulan özel eğitim danışmanlığı uygulamasıyla davranış ve becerilerinde bazı olumlu değişikliklerin olduğu gözlemler ve katılımcılarla yapılan görüşmeler yoluyla belirlenmiştir. Bunlar anlamlı etkinliklerle meşgul olunan ve sınıf etkinliklerine katılım süresinin uzaması, kendini uyarayan davranışlarla meşgul olunan süresinin kısalması, sınıf rutinlerine katılımın artması, kendiliğinden kullanılan sözcüklerin artması, yönergelere uygun tepki verme davranışlarının artması, tipik gelişen akranlarla etkileşimin artması ile farkındalık ve algı düzeyinin artması olarak özetlenebilir. Benzer biçimde Sheridan (1992) tarafından yapılan bir etkililik araştırmasında davranışsal danışmanlık uygulamasının hizmet sunulan çocukların çoğunluğu için davranışsal ve akademik güçlükleri iyileştirmede etkili olduğu görülmüştür.

Kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli öğrencilerin sınıf arkadaşlarına bazı katkılar sunduğu belirtilmektedir. Bu katkılar kaynaştırma uygulamalarının tipik gelişen öğrencileri bireysel farklılıklar karşısında daha kabul edici ve destekleyici olmalarını, kaynaştırma uygulamalarına daha olumlu bakmalarını ve özel gereksinimli öğrencilerle destek sunan bir rolde ilişki kurmalarını sağladığı yönünde sıralanmaktadır (Acarlar, 2016, s. 26; Salend, 2008, s. 35.). Ayrıca tipik gelişen öğrencilerin özel gereksinimi olan arkadaşlarının gereksinimlerini anlayarak yardımcı olmayı öğrenmelerinin olumlu ve kabullenici tutum sergilemelerine yardımcı olduğu belirtilmektedir (Çetrez-İşcan, Fazlıoğlu ve Parlak, 2015, s. 29). Bu bulgularla uyumlu biçimde araştırmada sınıfta yer alan tipik gelişen akranların özel eğitim danışmanlığı yoluyla gelişen öğretmen uygulamaları ve yönlendirmelerini izleyerek OSB olan

çocuğa yönelik kabul edici bir tutum sergiledikleri ve nasıl destek vereceklerini öğrenerek isabetli uygulamalar yapmaya başladıkları görülmüştür. OSB olan çocuğun önceki yıllarda da aynı okulda bulunmasına karşın uygulama senesinde tipik gelişen çocuklarda oluşan bu farklılık, kaynaştırma uygulamalarının destek eğitim hizmetleriyle birlikte sunulması gerekliliğini de yeniden ortaya koymaktadır. Alanyazın kaynaştırma uygulamalarına dahil olmayan tipik gelişen akranların özel gereksinimli öğrencilerin yapabileceklerine ilişkin beklentilerinin oldukça düşük olduğunu göstermektedir (Çolak, 2019, s. 113). Bununla birlikte bu araştırmada uygulama başlamadan önce de sınıf bir kaynaştırma ortamı olduğu halde tipik gelişen çocukların uygulama başladıktan sonra OSB olan çocuğun yapabileceklerine ilişkin beklentilerinin arttığı görülmüştür. Dolayısıyla tipik gelişen akranların beklentilerinde oluşan değişikliklerin kaynaştırma uygulamalarının özel eğitim danışmanlığı desteğiyle iyileştirilmesi sonucu meydana geldiği düşünülebilir.

Araştırma sürecinin araştırmacıya sunduğu bazı katkılar da olmuştur. Alanyazında gözlem yoluyla veri toplamanın bazı sınırlılıklarından söz edilmektedir. Bu sınırlılıklardan en önemlisi, katılımcıların gözlemler sırasında doğal davranmayarak olağan davranışlarını gizleme olasılığıdır (Mertler, 2006, s. 93). Bu nedenle uzun süreler gözlem yapmanın katılımcıların güvenini kazanma ve onlar hakkında derinlemesine bilgi sahibi olması için gerekli olabileceği vurgulanmaktadır (Stringer, 2008, s. 48-49). Bununla uyumlu biçimde araştırmacı gözlem süresi uzadıkça ortamın doğal bir parçası haline geldiğini ve katılımcıları çok daha iyi tanıma olanağına sahip olduğunu fark etmiştir. Eylem araştırmalarında eylem planları oluşturma aşamasında araştırmacının uygulamalarını sürekli olarak yansıtmayı ve gözden geçirmesinin, eylemlerin etkilerinin neler olduğu ve uygulama yoluyla neler öğrendiğini incelemesinin çok önemli olduğu vurgulanmaktadır (Mertler, 2006, s. 166; Mills, 2003, s. 128). Bu bağlamda araştırmacı uygulamaları, oluşan değişiklikleri ve yeni gereksinimleri hem araştırmacı günlüğünde hem de geçerlik komitesi ile gerçekleştirilen toplantılarda yansıtmıştır. Bu durumun olumlu katkısını ise uygulamaların sürekli olarak gözden geçirilmesinin ve yönlendirilmesinin uygulama becerilerini geliştirerek kaygılarını azalttığını belirterek kaydetmiştir. Özel eğitim danışmanlığı sunan uzmanlara uygulama sırasında daha deneyimli uzmanlar tarafından yoğun bir süpervizyon sağlanmasının sınıf öğretmenlerini yönlendirme ve onlara yardım etme becerilerini artırdığı belirtilmektedir (Gersten vd., 1990).

4.3. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında uygulama ve ileri araştırmalara yönelik sunulan öneriler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Kaynaştırma uygulamaları sunan öğretmenlere öğretimi bireyselleştirme ve davranış yönetimi konularında uygulamalı hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Uzun yıllardır çeşitli ülkelerde yaygın biçimde uygulanmakta olan özel eğitim danışmanlığı uygulamasının bir destek eğitim hizmeti olarak mevzuatta yer alması yoluyla yasal olarak garanti altına alınması sağlanabilir.
- Tüm paydaşların özel eğitim danışmanlığı uygulaması içindeki yeterlik, rol ve sorumlulukları netleştirilebilir.
- Kaynaştırma uygulamalarının sunulduğu eğitim ortamlarında yardımcı destek personel kadrosunun oluşturulması sağlanabilir.
- Özel eğitim danışmanı olarak görevlendirilecek uzmanlara danışmanlık becerilerini kazandırmak üzere eğitim programları geliştirilebilir.
- Üniversitelerin özel eğitim bölümlerinde lisans öğrencilerinin özel eğitim danışmanlığı yeterliklerine sahip olması için gerekli dersler açılabilir. Uygulama dersleri kapsamında öğrencilerin özel eğitim danışmanlığı uygulaması yapması sağlanabilir.
- Çeşitli sivil toplum kuruluşları ve üniversitelerin özel eğitim bölümleri iş birliğiyle hazırlanacak projeler yoluyla okullara özel eğitim danışmanlığı hizmeti sunulabilir.
- Özel eğitim alanında çalışan akademisyenler özel eğitim danışmanlığı sunan uzman gruplarına danışmanlık sunabilir.
- Kaynaştırma uygulamalarına ayrılan bütçenin artırılmasıyla yeterli sayıda uzman özel eğitim danışmanı olarak istihdam edilebilir.
- Özel eğitim danışmanlarının özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenlerine çevrim içi olarak danışmanlık sunmaları, daha çok öğretmene ulaşmalarını sağlayarak uygulamayı daha verimli hale getirebilir.

4.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

- Özel eğitim danışmanı yetiştirmeye yönelik eğitim programları hazırlanarak bu programların sunulma süreci ve etkileri incelenebilir.

- OSB dışında yetersizlik alanlarından öğrencilerin bulunduğu sınıflarda özel eğitim danışmanlığının sunulma süreci ve katkıları araştırılabilir. Süreçte oluşan farklılaşmalar incelenebilir.
- Okul öncesi dönem dışında farklı kademelerde sunulan özel eğitim danışmanlığı uygulamalarının incelendiği araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Sınıflarında birden fazla özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenlere sunulan özel eğitim danışmanlığı süreci incelenebilir.
- Özel eğitim danışmanlığı uygulamasının farklı bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini inceleyen tek-denekli araştırmaların sayısı artırılabilir.
- Özel eğitim danışmanlarının sahip olması gereken yeterlikleri belirlemeye yönelik nicel ve nitel araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Özel eğitim danışmanlığı uygulamasıyla kaynaştırma uygulamalarının tüm paydaşlarında meydana gelen değişikliklerin kalıcılığını inceleyen araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Özel eğitim danışmanlığının kaynaştırma ortamındaki sınıf öğretmeniyle birlikte sınıfta bulunan yardımcı destek personeline de sunulduğu araştırmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abberley, P. (1987). The concept of oppression and the development of a social theory of disability. *Disability, Handicap & Society*, 2(1), 5-19.
- Acarlar, F. (2016). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli küçük çocukların özellikleri. Sucuoğlu, B. ve Bakkaloğlu, H. (Ed.), *Okul öncesinde kaynaştırma içinde* (s. 21-45). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ainscow, M., Booth, T. and Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. New York: Routledge.
- Akalın, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gereksinimleri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(1), 115-142.
- Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 215-236.
- Akalın, S., Demir, S., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H. and Iscen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.
- Akers, J. S., Higbee, T. S., Gerencser, K. R. and Pellegrino, A. J. (2018). An evaluation of group activity schedules to promote social play in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 51 (3), 553-570.
- Aldemir Fırat, Ö. ve Ergenekon, Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerince sunulan gömülü öğretimin kaynaştırma öğrencilerinin hedef davranışlarını edinmelerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim, Erken Görünüm*, 1-20.
- Avramidis, E., Bayliss, P. and Burden, R. (2000a). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Avramidis, E., Bayliss, P. and Burden, R. (2000b). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293.
- Bakkaloğlu, H. (2008). Etkinliğe Dayalı Müdahale Programı'nın 3-6 yaş gelişimsel geriliği olan çocukların geçiş becerilerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(2), 355-406.

- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun-Könez, N. ve Yalçın, G. (2018). Türkiye’de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 119-150.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2000). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 33-50.
- Batu, S. ve Topsakal, M. (2003). Özel eğitim danışmanlığı süreci ve bir danışmanlık örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4 (1), 19-29.
- Batu, E. S. ve Subaşı-Yurtçu, A. B. (2017). *Psikolojik danışma ve rehberlikte özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Batu, E. S., Cüre, G., Nar, S., Gövercin, D. ve Keskin, M. (2018). Türkiye’de ilköğretim ve ortaokullarda yürütülen kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili araştırmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19 (3), 577-614.
- Booth, T., Nes, K. and Stromstad, M. (2003). Developing inclusive teacher education? Introducing the book. Booth, T., Nes, K ve Stromstad, M. (Ed.), *Developing inclusive teacher education* içinde (s. 1-11). Abingdon: Routledge.
- Bozarslan, B. ve Batu, E. S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okul öncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 86-108.
- Bruce, S. M. and Pine, G. J. (2010). *Action research in special education: An inquiry approach for effective teaching and learning*. New York: Teacher College Press.
- Bruns, D. A. and Mogharreban, C. C. (2007). The gap between beliefs and practices: Early childhood practitioners' perceptions about inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 21 (3), 229-241.
- Bryan, L. C. and Gast, D. L. (2000). Teaching on-task and on-schedule behaviors to high-functioning children with autism via picture activity schedules. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30 (6), 553-567.

- Clarke, S., Dunlap, G. and Vaughn, B. (1999). Family-centered, assessment-based intervention to improve behavior during an early morning routine. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1, 235-241.
- Cline, T. ve Frederickson, N. (2009). *Special educational needs, inclusion and diversity*. McGraw-Hill Education (UK).
- Coffee, G. ve Kratochwill, T. R. (2013). Examining teacher use of praise taught during behavioral consultation: implementation and generalization considerations. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 23 (1), 1-35.
- Cole, C. M., Waldron, N. ve Majd, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation*, 42 (2), 136-144.
- Copeland, S. R. ve Hughes, C. (2000). Acquisition of a picture prompt strategy to increase independent performance. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 294-305.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative Research*. New Jersey: Pearson Education.
- Çetrez İşcan, G., Fazlıoğlu, Y. ve Parlak, C. (2015). İlkokula devam eden normal gelişim gösteren çocukların yetersizliği olan akranlarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (Özel Sayı), 128-138.
- Çolak, A. (2019). Kaynaştırma ortamlarında tipik gelişen akranlar ve rolleri. E. S. Batu (Ed.), *Kaynaştırma ortamında uygulamalar* içinde (s. 107-139). Ankara: Vize Akademik.
- Çulhaoğlu-İmrak, H. (2009). *Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Değirmenci, D. (2014a). Hoşa giden uyarıyı çekme. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (s. 513-563). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Değirmenci, D. (2014b). Hoşa gitmeyen uyarıyı verme. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (s. 565-603). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Demir, M. (2014). *Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri (Trabzon ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Deng, M. (2010). Developing inclusive approaches to teaching and learning. Rose, R. (Ed.). *Confronting the obstacles to inclusion: International responses to developing inclusive education* içinde (s. 203-212). Routledge.
- Diamond, K. E. ve Huang, H. (2005). Preschoolers' ideas about disabilities. *Infants & Young Children*, 8, 37-46.
- Diamond, K. E., Hestenes, L. L., Carpenter, E. S., Innes, F. K. (1997). Relationships between enrollment in an inclusive class and preschool children's ideas about people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17 (4), 520-536.
- Diken, İ. H., Rakap, S., Diken, O., Tomris, G., Çelik, S. (2016). Early childhood inclusion in Turkey. *Infants & Young Children*, 29 (3), 231-238.
- Dikici Sığırtmacı, A., Hoş, G., ve Abbak, B. S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 12 (4), 205-223.
- Dinnebeil, L. A. ve McInerney, W. F. (2001). An innovative practicum to support early childhood inclusion through collaborative consultation. *Teacher Education and Special Education*, 24 (3), 263-266.
- Duda, M. A., Dunlap, G., Fox, L., Lentini, R., Clarke, S. (2004). An experimental evaluation of positive behavior support in a community preschool program. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24 (3), 143-155.
- Dufrene, B. A., Parker, K., Menousek, K., Zhou, Q., Harpole, L. L., Olmi, D. J. (2012). Direct behavioral consultation in Head Start to increase teacher use of praise and effective instruction delivery. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22 (3), 159-186.
- Efron, S. E. ve Ravid, R. (2013). *Action research in education: A practical guide*. New York: Guilford Publications.
- Eğitim Reformu Girişimi-ERG, (2011). *Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu*. İstanbul: Yapım MYRA.
- Ekins, A. ve Peter, E. A. G. (2009). *Inclusion: Developing an effective whole school approach*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Ellis, L., Schlaudecker, C. ve Regimbal, C. (1995). Effectiveness of a collaborative consultation approach to basic concept instruction with kindergarten children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 26 (1), 69-74.

- Florian, L., Black-Hawkins, K. ve Rouse, M. (2016). *Achievement and inclusion in schools*. New York: Routledge.
- Forlin, C. (Ed.). (2010). *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. New York: Routledge.
- Frankel, E. B., Gold, S. ve Ajodhia-Andrews, A. (2010). International preschool inclusion: Bridging the gap between vision and practices. *Young Exceptional Children*, 13 (5), 2-16.
- Frederickson, N. ve Cline, T. (2009). *Special educational needs, inclusion and diversity*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Friend, M. ve Bursuck, W.D. (2006). *Including students with special needs*. Boston: A Pearson Education Company.
- Friend, M. ve Cook, L. (1996). *Interactions. Collaboration skills for school professionals*. White Plains: Longman.
- Gersten, R., Darch, C., Davis, G., George, N. (1990). Apprenticeship and intensive training of consulting teachers: A naturalistic study. *Exceptional Children*, 57 (3), 226-236.
- Glass, C. ve Wise, L. (2000). *Working with Hannah: A special girl in a mainstream school*. London: Routledge.
- Gorges, T., Elliott, S. N. ve Kettler, R. J. (2004). Resistance: Experienced and novice consultants' interpretations and strategies for addressing it in behavioral consultation interviews. *Canadian Journal of School Psychology*, 19 (1-2), 1-32.
- Gök, G., (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi.
- Gravois, T. A. ve Rosenfield, S. A. (2006). Impact of instructional consultation teams on the disproportionate referral and placement of minority students in special education. *Remedial and Special Education*, 27 (1), 42-52.
- Guralnick, M. J. (1990). Social competence and early intervention. *Journal of Early Intervention*, 14, 3-14.
- Guralnick, M. J. ve Groom, J. M. (1988). Friendships of preschool children in mainstreamed playgroups. *Developmental Psychology*, 24 (4), 595-604.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M., Gottman, J. M., Kinnish, K. (1996). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social

- integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation*, 100 (4), 359-377.
- Gürgür, H. ve Uzuner, Y. (2010). Kaynaştırma sınıfında iş birliği ile öğretim uygulamalarına bakışın fenomenolojik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (1), 275-333
- Gürgür, H., ve Uzuner, Y. (2010). Kaynaştırma sınıfında iş birliği ile öğretim uygulamalarına bakışın fenomenolojik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2), 275-333.
- Güzel, N. (2014). *Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar (Beykoz ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hanko, G. (2001). Difficult-to-teach' children: Consultative staff support as an aspect of inclusive education: Sharing expertise across national and cultural boundaries. Visser, J., Daniels, H. ve Cole, T. (Ed.) *Emotional and behavioural difficulties in mainstream schools* içinde (s. 47-61). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. New York: State University of New York Press.
- Hendricks, C. C. (2017). *Improving schools through action research: A reflective practice approach*. New Jersey: Pearson Education.
- Hesmondhalgh, M. ve Breakey, C. (2001). *Access and inclusion for children with autistic spectrum disorders: 'let me in'*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Huang, H. H. ve Diamond, K. E. (2009). Early childhood teachers' ideas about including children with disabilities in programmes designed for typically developing children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56 (2), 169-182.
- Hundert, J. P. (2007). Training classroom and resource preschool teachers to develop inclusive class interventions for children with disabilities: Generalization to new intervention targets. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9 (3), 159-173.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27 (2), 77-94.

- Idol-Maestas, L. ve Ritter, S. (1985). A follow-up study of resource/consulting teachers: Factors that facilitate and inhibit teacher consultation. *Teacher Education and Special Education*, 8 (3), 121-131.
- Jenkinson, J. C. (1997). *Mainstream or special?: Educating students with disabilities*. London: Routledge.
- Johnson, A. P. (2005). *A short guide to action research*. New Jersey: Pearson Education.
- Johnson, A. B. (2012). *Eylem araştırması el kitabı* (Çev: Y. Uzun ve M. Özten Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Jones, C. (2004). *Supporting inclusion in the early years*. Bershire: McGraw-Hill Education
- Kaiser, L., Rosenfield, S. ve Gravois, T. (2009). Teachers' perception of satisfaction, skill development, and skill application after instructional consultation services. *Journal of Learning Disabilities*, 42 (5), 444-457.
- Kampwirth, T. J. (1999). *Collaborative consultation in the schools: Effective practices for students with learning and behavior problems*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kanmaz, T. (2017). *Hareketli oyun eğitim programının okul öncesi kaynaştırma eğitimi alan ortopedik engelli çocukların kaba motor becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 1-13.
- Kemple, K. M. (2004). *Let's be friends: Peer competence and social inclusion in early childhood programs*. New York: Teachers College Press.
- Kıraç, S. (2009). *Özel eğitim danışmanlığı yoluyla düşük akademik performanslı öğrencilerin yapabildiklerini dikkate alarak yapılan öğretim düzenlemesinin aaçları gerçekleştirmesindeki etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kırcaali İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16, 45-50.
- Kırcaali-İftar, G. ve Uysal, A. (1999). Zihin özürlü öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla uygulanan resimli fişlerle okuma-yazma öğretiminin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2 (3), 3-13.

- Knight, M. F., Meyers, H. W., Paolucci-Whitcomb, P., Hasazi, S. E., Nevin, A. (1981). A four-year evaluation of consulting teacher service. *Behavioral Disorders*, 6 (2), 92-100.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4 (1), 391-415.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Frea, W. D., Fredeen, R. M. (2001). Identifying early intervention targets for children with autism in inclusive school settings. *Behavior Modification*, 25 (5), 745-761.
- Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice: A practical guide*. London: Paul Chapman Publishing
- Koyama, T. ve Wang, H. T. (2011). Use of activity schedule to promote independent performance of individuals with autism and other intellectual disabilities: A review. *Research in Developmental Disabilities*, 32 (6), 2235-2242.
- Kratochwill, T. R. ve Bergan, J. R. (1990). *Behavioral consultation in applied settings: An individual guide*. New York: Plenum.
- Kratochwill, T. R., Sheridan, S. M., Rotto, P. C., Salmon, D. (1991). Preparation of school psychologists to serve as consultants for teachers of emotionally disturbed children. *School Psychology Review*, 20 (4), 530-550.
- Kratochwill, T. R., Elliott, S. N. ve Busse, R. T. (1995). Behavior consultation: A five-year evaluation of consultant and client outcomes. *School Psychology Quarterly*, 10 (2), 87.
- Küçük-Doğaroğlu, T. ve Bapoğlu-Dümenci, S. S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 2 (2), 460-473.
- Kwon, K. A., Elicker, J. ve Kontos, S. (2011). Social IEP objectives, teacher talk, and peer interaction in inclusive and segregated preschool settings. *Early Childhood Education Journal*, 39 (4), 267-277.
- Lawrence, S., Smith, S. ve Banerjee, R. (2016). Preschool Inclusion: Key Findings from Research and Implications for Policy. Child Care and Early Education Research Connections. *National Center for Children in Poverty*.

- Lemons, C. J., Vaughn, S., Wexler, J., Kearns, D. M., Sinclair, A. C. (2018). Envisioning an improved continuum of special education services for students with learning disabilities: Considering intervention intensity. *Learning Disabilities Research and Practice*, 33 (3), 131-143.
- MacLeod, I. R., Jones, K. M., Somers, C. L., Havey, J. M. (2001). An evaluation of the effectiveness of school-based behavioral consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12 (3), 203-216.
- Massé, L., Couture, C., Levesque, V., Bégin, J. Y. (2013). Impact of a school consulting programme aimed at helping teachers integrate students with behavioural difficulties into secondary school: Actors' points of view. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18 (3), 327-343.
- Mautone, J. A., Luiselli, J. K. ve Handler, M. W. (2006). Improving implementation of classroom instruction through teacher-directed behavioral consultation: A single-case demonstration. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 2 (3), 432.
- McGee, G. G., Morrier, M. J., ve Daly, T. (1999). An incidental teaching approach to early intervention for toddlers with autism. *Journal of the Association For Persons with Severe Handicaps*, 24 (3), 133-146.
- McGoey, K. E., Rispoli, K., Schneider, D. L., Clark, B., Novak, K. J. P. (2013). Improving behavior with preschool consultation: A pilot study of the TOTS model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 23 (3), 185-199.
- McKenzie, H. S., Egner, A. N., Knight, M. F., Perelman, P. F., Schneider, B. M., Garvin, J. S. (1970). Training consulting teachers to assist elementary teachers in the management and education of handicapped children. *Exceptional Children*, 37 (2), 137-143.
- Mertler, C. A. (2006). *Action research: Teachers as researchers in the classroom*. London: Sage Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. ve Saldaña, J. (2018). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. California: Sage Publications.
- Miller, T. L. ve Sabatino, D. A. (1978). An evaluation of the teacher consultant model as an approach to mainstreaming. *Exceptional Children*, 45 (2), 86-91.

https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_organ_egitim_2018_2019.pdf (Erişim Tarihi: 25.09.2020).

- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. New Jersey: Pearson Education.
- Mitchell, L. C. ve Hegde, A. V. (2007). Beliefs and practices of in-service preschool teachers in inclusive settings: Implications for personnel preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28 (4), 353-366.
- Murdick, N. L. ve Petch-Hogan, B. (1996). Inclusive classroom management: Using preintervention strategies. *Intervention in School and Clinic*, 31 (3), 172-176.
- Nacaroğlu, G. (2014). *Okul öncesi kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen tutumlarına göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- National Autism Center (NAC), 2009. *Evidence-Based Practice Autism in the Schools*. Massachusetts.
- National Autism Center. (2015). *Findings and conclusions: National standards project, Phase 2*. Randolph.
- Odom, S. L., McConnell, S. R. ve McEvoy, M. A. (Eds.). (1992). *Social competence of young children with disabilities: Nature, development, and intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Odom, S. L., Peck, C. A., Hanson, M., Beckman, P. J., Kaiser, A. P., Lieber, J., Schwartz, I. S. (1996). Inclusion at the preschool level: An ecological systems analysis. *Social Policy Report: Society for Research in Child Development*, 10 (2-3), 18-30.
- Odom, S. L. ve Diamond, K. E. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (1), 3-25.
- O'Hanlon, C. (2003). *Educational inclusion as action research: An interpretive discourse*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Osgood, R. L. (2005). *The history of inclusion in United States*. Washington: Gallaudet University Press.

- Öncül, N. (2019). Kaynaştırma ortamlarında sık rastlanılan yetersizlik gruplarını tanıyalım. E. S. Batu (Ed.), *Kaynaştırma ortamında uygulamalar içinde* (s. 17-47). Ankara: Vize Akademik.
- Özaydın, L., İftar, T. E. ve Kaner, S. (2008). Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9 (1), 15-34.
- Özaydın, L. ve Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmetiçi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 189-226.
- Özdemir, H. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özen, A., Ergenekon, Y., Kürkçüoğlu, B. Ü., Genç, D. (2013). Kaynaştırma öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yaptıkları öğretim uygulamalarının belirlenmesi. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 13 (2).
- Palsha, S. A. ve Wesley, P. W. (1998). Improving quality in early childhood environments through on-site consultation. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18 (4), 243-253.
- Peck, C. A., Killen, C. C. ve Baumgart, D. (1989). Increasing implementation of special education instruction in mainstream preschools: Direct and generalized effects of nondirective consultation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22 (2), 197-210.
- Pedron, N. A. ve Evans, S. B. (1990). Modifying classroom teachers' acceptance of the consulting teacher model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1 (2), 189-200.
- Perez, K. ve Pedron, N. (1990). Concerns about the consulting teacher model innovation in special education. *Teacher Education Quarterly*, 17 (2), 59-68.
- Perry, D. F., Dunne, M. C., McFadden, L., Campbell, D. (2008). Reducing the risk of preschool expulsion: Mental health consultation for young children with challenging behaviors. *Journal of Child and Family Studies*, 17, 44-54.
- Phillips, D. A. ve Meloy, M. E. (2012). High-quality school-based pre-k can boost early learning for children with special needs. *Exceptional Children*, 78 (4), 471-490.

- Pierce-Jordan, S. ve Lifter, K. (2005). Interaction of social and play behaviors in preschoolers with and without pervasive developmental disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25 (1), 34-47.
- Pine, G. J. ve Bruce, S. M. (2010). *Basic principles for conducting action research*. New York: Teachers' College Press.
- Rakap, S., Cig, O. ve Parlak-Rakap, A. (2017). Preparing preschool teacher candidates for inclusion: Impact of two special education courses on their perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17 (2), 98-109.
- Reynolds, J. L. ve Fisher, S. D. (2015). Multiple consultee consultation to modify behaviors in a student with autism spectrum disorder. *Contemporary School Psychology*, 19 (3), 128-135.
- Rief, S. F. ve Heimburge, J. A. (1996). *How to reach and teach all students in the inclusive classroom: Ready-to-use, lessons and activities for teaching students with diverse learning needs*. New York: A Simon & Schuster Company.
- Rogers, B. (2004). *Behaviour recovery*. Melbourne: Shannon Books.
- Haller, B., Ralph, S. ve Zaks, Z. (2010). Confronting obstacles to inclusion. Rose, R. (Ed.). *Confronting the obstacles to inclusion: International responses to developing inclusive education içinde* (s. 9-30). Routledge.
- Forlin, C. (2010). Teacher education for inclusion. Rose, R. (Ed.). *Confronting the obstacles to inclusion: International responses to developing inclusive education içinde* (s. 155-170). Routledge.
- Florian, L. ve Rouse, M. (2010). Teachers' professional learning and inclusive practice. Rose, R. (Ed.). *Confronting the obstacles to inclusion: International responses to developing inclusive education içinde* (s. 185-199). Routledge.
- Salend, S. J. (2008). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices*. New Jersey: Pearson Education.
- Sanetti, L. M. H. ve Kratochwill, T. R. (2007). Treatment integrity in behavioral consultation: Measurement, promotion, and outcomes. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 4 (1), 95.
- Sargın, N. ve Sünbül, A. M. (2002). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen tutumları: Konya ili örneği. *XI. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri*. Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi.

- Sayan, A. (2019). *Destek eğitim odalarında eğitim alan okul öncesi kaynaştırma öğrencilerinin gelişimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Schulte, A. C., Osborne, S. S. ve Kauffman, J. M. (1993). Teacher responses to two types of consultative special education services. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 4, 1-28.
- Seçer, Z. (2010). An analysis of the effects of in service teacher training on Turkish preschool teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Early Years Education*, 18 (1), 43-53.
- Sharma, U., Forlin, C. ve Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23 (7), 773-785.
- Sheridan, S. M. (1992). Consultant and client outcomes of competency-based behavioral consultation training. *School Psychology Quarterly*, 7 (4), 245.
- Sheridan, S. M., Welch, M. ve Orme, S. F. (1996). Is consultation effective? A review of outcome research. *Remedial and Special Education*, 17 (6), 341-354.
- Sheridan, S. M. ve Kratochwill, T. R. (2007). *Conjoint behavioral consultation: Promoting family-school connections and interventions*. New York: Springer Science & Business Media.
- Sileo, T. W., Rude, H. A. ve Luckner, J. L. (1988). Collaborative consultation: A model for transition planning for handicapped youth. *Education and Training in Mental Retardation*, 23 (4), 333-339.
- Smith, T. C., Polloway, E., Patton, J. R., Dowdy, C. A. (2004). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Boston: Pearson Education.
- Sterling-Turner, H. E., Watson, T. S. ve Moore, J. W. (2002). The effects of direct training and treatment integrity on treatment outcomes in school consultation. *School Psychology Quarterly*, 17 (1), 47.
- Stringer, E. T. (2007). *Action research*. California: Sage Publications.
- Stringer, E. (2008). *Action research in education*. New Jersey: Pearson Education.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 15-23.

- Sucuoğlu, B., Ünsal, P. ve Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 51-64.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2008). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İscen Karasu, F., Demir, S., Akalın, S. (2014). Preschool teachers' knowledge levels about inclusion. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14 (4), 1477-1483.
- Sucuoğlu, N. B., Bakkaloğlu, H., Akalın, S., Demir, Ş., İşcen-Karasu, F. (2015). The effects of the preschool inclusion program on teacher outcomes in Turkey. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36 (4), 324-341.
- Sünbül, A. M. ve Sargın, N. (2002). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumlarının (çeşitli değişkenler açısından) incelenmesi. *12. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde* sunulan bildiri. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Tsao, L. L., Odom, S. L., Buysse, V., Skinner, M., West, T., Vitztum-Komaneki, J. (2008). Social participation of children with disabilities in inclusive preschool programs: Program typology and ecological features. *Exceptionality*, 16 (3), 125-140.
- Temel, Z. F. (2000). Okul öncesi eğitimeçilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (18), 148-155.
- Thomson, C. (2013). Collaborative consultation to promote inclusion: voices from the classroom. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (8), 882-894.
- Tiegerman-Farber, E. ve Radziewicz, C. (1998). *Collaborative decision making: The pathway to inclusion*. Merrill.
- Tufan, M. ve Yıldırım Y. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin erken müdahale ve kaynaştırma kavramları hakkındaki bilgi düzeylerinin ve özel gereksinimli çocuklar için yaptıkları öğretimsel uyarlamaların incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2 (4), 1-13.
- UNESCO (1994) The Salamanca statement and framework for action on special needs education. *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality'de* sunulan bildiri. Salamanca.

- Ülker, S. (2009). *Birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş zihinsel yetersizliği olan öğrencinin özel eğitim danışmanlığıyla akademik alanlarda disiplin alanlarında yapabildikleri dikkate alınarak yapılan öğretimin amaçları gerçekleştirmesine olan etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki, öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünal, F. (2018). *Koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalının okul öncesi öğretmenlerinin gömülü öğretim becerileri ile gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışları üzerindeki etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Walther-Thomas, C., Korinek, L., Williams, B. T., McLaughlin, V. L. (2000). *Collaboration for inclusive education: Developing successful programs*. Pearson College Division.
- Warren, S. R., Martinez, R. S. ve Sortino, L. A. (2016). Exploring the quality indicators of a successful full-inclusion preschool program. *Journal of Research in Childhood Education*, 30 (4), 540-553.
- Wilkinson, L. A. (1997). School-based behavioral consultation: Delivering treatment for children's externalizing behavior in the classroom. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8 (3), 255-276.
- Wilkinson, L. A. (2003). Using behavioral consultation to reduce challenging behavior in the classroom. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 47 (3), 100-105.
- Williford, A. P. ve Shelton, T. L. (2008). Using mental health consultation to decrease disruptive behaviors in preschoolers: Adapting an empirically-supported intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 191-200.
- Willis, J. (2007). *Brain-friendly strategies for the inclusion classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P, Schultz, T. R. (2014). *Evidence-based practices*

- for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder*. Chapel Hill.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (2014). *Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Yocom, D. J. ve Staebler, B. (1996). The impact of collaborative consultation on special education referral accuracy. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 7 (2), 179-192.
- Young, B., Simpson, R. L., Myles, B. S., Kamps, D. M. (1997). An examination of paraprofessional involvement in supporting inclusion of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12 (1), 31-38.
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2016a). Okul öncesi sınıflarında sınıf yönetimi ve problem davranışların kontrolü. Sucuoğlu, B. ve Bakkaloğlu, H. (Ed.), *Okul öncesinde kaynaştırma* içinde (s. 199-260). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2016b). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde davranış yönetimi. A. Cavkaytar (Ed.) *Otizm spektrum bozukluğu* (2. Baskı) Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları.
- Yücesoy-Özkan (2019). Kaynaştırma ortamlarında uygulamalı davranış analizi. E. S. Batu (Editör), *Kaynaştırma ortamında uygulamalar* içinde (s. 273-293). Ankara: Vize Akademik.

EKLER

EK 1: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi

	T.C. İSTANBUL VALİLİĞİ İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Sayı : 59090411-20-E.13835108 Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi	07/12/2016
VALİLİK MAKAMINA	
İlgi: a) Anadolu Üniversitesi'nin bula tarihli ve 63784619-605.01 sayılı yazısı b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen. c) Milli Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 21.11.2016 tarihli tutanağı.	
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Ayşe Büşra SUBAŞI YURTÇU'nun " Bir Okul Öncesi Sınıfındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Özel Eğitim Danışmanlığı Desteğiyle İyileştirmesi : Bir Eylem Araştırması; tezi kapsamında; [REDACTED] Anaokulunda kaynaştırma öğrencisi ve sınıf öğretmenlerine yönelik anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir. Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen müberrü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir. Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.	
Ömer Faruk YELKENCİ Milli Eğitim Müdürü	
OLUR	
07/12/2016	
Ahmet Hamdi USTA Vali a. Vali Yardımcısı	
EKLER Ek 1 Genelge Ek-2 Komisyon Tutanağı	
İl Milli Eğitim Müdürlüğü (Strateji Geliştirme Şubesi Binbirinciokul Mh. İsmail Ökten Cd. No: 1Fatih / İSTANBUL) e-posta: ıg@meb.gov.tr Bülgeçer: (0212) 455-06-52 Bilgi için: Tel: (0212) 4550400- 436-239 Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalandıktan. http://evrak.meb.gov.tr adresinden. aBEn-c98e-362d-8078-c0d4 koda ile yayın edilebilir.	

EK 2: Okul Müdürü ile Yapılan Sözleşme

Sayın meslektaşım,

Bu araştırmada işbirliği yapmayı kabul ettiğiniz ve araştırmanın okulunuzda gerçekleştirilmesine izin verdiğiniz için teşekkür ederim.

Bu çalışma, “Bir Okul Öncesi Eğitim Sınıfındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Özel Eğitim Danışmanlığı Desteğiyle İyileştirilmesi: Bir Eylem Araştırması” başlıklı bir araştırma çalışması olup Otizm Spektrum Bozukluğu olan bir öğrencinin kayıtlı olduğu bir okul öncesi sınıfındaki kaynaştırma uygulamalarının özel eğitim danışmanlığı desteğiyle iyileştirilmesi amacını taşımaktadır. Çalışma, Ayşe Büşra Subaşı Yurtçu tarafından yürütülmektedir ve sonuçları ile özel eğitim danışmanlığı yoluyla kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesi sürecinin gelişimine ışık tutulacaktır.

Aşağıda araştırmaya ilişkin ilkeler sıralanmaktadır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda 2016-2017 eğitim öğretim yılının ilk döneminde kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıftaki kaynaştırma uygulamaları gözlemlenecek, öğretmen, kaynaştırma öğrencisinin ailesi ve eğer gerekirse diğer öğrencilerin aileleriyle görüşmeler gerçekleştirilecektir. Görüşmelerin gerçekleştirileceği kişilerden yazılı izin alınacaktır. Ayrıca öğrenci özelliklerini belirlemek amacıyla öğrenci ürün ve dosyalarından yararlanılacaktır. Ortamın fiziksel özelliklerinin belirlenmesi için okul ve sınıfın fotoğrafları çekilecektir.
- 2016-2017 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde araştırmanın uygulama aşaması gerçekleştirilecektir. Bu aşamada, ilk aşamada yararlanılan veri toplama araçlarının uygulanmasına ek olarak araştırmacı ve sınıf öğretmenin katılımıyla 1,5-2 saat sürecek olan haftalık özel eğitim danışmanlığı toplantıları düzenlenecektir. Bu toplantılarda sınıftaki kaynaştırma öğrencisine yönelik yapılan uygulamalar gözden geçirilecek ve yeni uygulamalar planlanacaktır.
- Araştırma boyunca veriler dokümanlar, ses kayıtları ve görüntü kayıtlarıyla toplanacaktır.
- Araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma sonuçları, bilimsel etkinliklerde (kongre, seminer vb.) paylaşılabilecektir. Ancak böyle durumlarda katılımcılara birer kod ad verilecek ve kişisel bilgilerden söz edilmeyecektir.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.

- Sizden toplanan veriler bilgisayar ortamında korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Ayşe Büşra Subaşı Yurtçu'ya (mail/tel) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Ayşe Büşra Subaşı Yurtçu

Cep Tel: ...

e-mail: ...

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Okul müdürü:

İmza:

Tarih:

Ek 3: Öğretmenlerle Yapılan Sözleşme

Sayın meslektaşım,

Bu araştırmada işbirliği yapmayı kabul ettiğiniz ve araştırmanın sınıfınızda gerçekleştirilmesine izin verdiğiniz için teşekkür ederim.

Bu çalışma, “Bir Okul Öncesi Eğitim Sınıfındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Özel Eğitim Danışmanlığı Desteğiyle İyileştirilmesi: Bir Eylem Araştırması” başlıklı bir araştırma çalışması olup Otizm Spektrum Bozukluğu olan bir öğrencinin kayıtlı olduğu bir okul öncesi sınıfındaki kaynaştırma uygulamalarının özel eğitim danışmanlığı desteğiyle iyileştirilmesi amacını taşımaktadır. Çalışma, Ayşe Büşra Subaşı Yurtçu tarafından yürütülmektedir ve sonuçları ile özel eğitim danışmanlığı yoluyla kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesi sürecinin gelişimine ışık tutulacaktır.

Aşağıda araştırmaya ilişkin ilkeler sıralanmaktadır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda 2016-2017 eğitim öğretim yılının ilk döneminde kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıftaki kaynaştırma uygulamaları gözlemlenecek, öğretmen, kaynaştırma öğrencisinin ailesi ve eğer gerekirse diğer öğrencilerin aileleriyle görüşmeler gerçekleştirilecektir. Görüşmelerin gerçekleştirileceği kişilerden yazılı izin alınacaktır. Ayrıca öğrenci özelliklerini belirlemek amacıyla öğrenci ürün ve dosyalarından yararlanılacaktır. Ortamın fiziksel özelliklerinin belirlenmesi için okul ve sınıfın fotoğrafları çekilecektir.
- 2016-2017 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde araştırmanın uygulama aşaması gerçekleştirilecektir. Bu aşamada, ilk aşamada yararlanılan veri toplama araçlarının uygulanmasına ek olarak araştırmacı ve sınıf öğretmenin katılımacağı 1,5-2 saat sürecek olan haftalık özel eğitim danışmanlığı toplantıları düzenlenecektir. Bu toplantılarda sınıftaki kaynaştırma öğrencisine yönelik yapılan uygulamalar gözden geçirilecek ve yeni uygulamalar planlanacaktır.
- Araştırma boyunca veriler dokümanlar, ses kayıtları ve görüntü kayıtlarıyla toplanacaktır.
- Araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma sonuçları, bilimsel etkinliklerde (kongre, seminer vb.) paylaşılabilecektir. Ancak böyle durumlarda katılımcılara birer kod ad verilecek ve kişisel bilgilerden söz edilmeyecektir.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.

- Sizden toplanan veriler bilgisayar ortamında korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Ayşe Büşra Subaşı Yurtçu'ya (mail/tel) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Ayşe Büşra Subaşı Yurtçu

Cep Tel:...

e-mail: ...

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Adı Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK 4: Veliler ile Yapılan Sözleşme

Sayın veli,

Bu araştırmada işbirliği yapmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim.

Bu çalışma, “Bir Okul Öncesi Eğitim Sınıfındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Özel Eğitim Danışmanlığı Desteğiyle İyileştirilmesi: Bir Eylem Araştırması” başlıklı bir araştırma çalışması olup çocuğunuzun kayıtlı olduğu okul öncesi sınıfındaki kaynaştırma uygulamalarının özel eğitim danışmanlığı desteğiyle iyileştirilmesi amacını taşımaktadır. Çalışma, Ayşe Büşra Subaşı Yurtçu tarafından yürütülmektedir ve sonuçları ile özel eğitim danışmanlığı yoluyla kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesi sürecinin gelişimine ışık tutulacaktır.

Aşağıda araştırmaya ilişkin ilkeler sıralanmaktadır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda 2016-2017 eğitim öğretim yılının ilk döneminde sınıftaki kaynaştırma uygulamaları gözlemlenecek, öğretmen ve gerekirse öğrencilerin aileleriyle görüşmeler gerçekleştirilecektir. Ayrıca öğrenci özelliklerini belirlemek amacıyla öğrenci ürün ve dosyalarından yararlanılacaktır. Ortamın fiziksel özelliklerinin belirlenmesi için okul ve sınıfın fotoğrafları çekilecektir.
- 2016-2017 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde araştırmanın uygulama aşaması gerçekleştirilecektir. Bu aşamada, ilk aşamada yararlanılan veri toplama araçlarının uygulanmasına ek olarak araştırmacı ve sınıf öğretmenin katılımacağı 1,5-2 saat sürecek olan haftalık özel eğitim danışmanlığı toplantıları düzenlenecektir. Bu toplantılarda sınıftaki kaynaştırma uygulamaları gözden geçirilecek ve yeni uygulamalar planlanacaktır.
- Araştırma boyunca veriler dokümanlar, ses kayıtları ve görüntü kayıtlarıyla toplanacaktır.
- Araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma sonuçları, bilimsel etkinliklerde (kongre, seminer vb.) paylaşılabilecektir. Ancak böyle durumlarda katılımcılara birer kod ad verilecek ve kişisel bilgilerden söz edilmeyecektir.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Toplanan veriler bilgisayar ortamında korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Ayşe Büşra Subaşı Yurtçu'ya (mail/tel) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Ayşe Büşra Subaşı Yurtçu

Cep Tel: ...

e-mail: ...

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

İmza:

Tarih:

EK 5: Veli bilgilendirme notu

22.12.2016 tarihinde velilere gönderildi.

Merhaba,

Size daha önce Özlem Hoca aracılığı ile bir mesaj yollamıştım. Bu çağrı ile sınıfımızdan 4 veli, toplantımıza katılarak beni sevindirdi. Sizlerin de günlük yaşamdaki yoğunluk ve güçlüklerden dolayı katılım sağlayamadığınızı tahmin ediyorum. Bu bilgilendirme notunu yazmamın amacı, toplantıya gelen 4 velimize yüz yüze anlattığım bazı konuları size bu yolla açıklamak. Daha önceki mesajımda da ilettiğim gibi ben Uzm. Psk. Ayşe Büşra Yurtçu. İstanbul Medeniyet Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışıyorum. Aynı zamanda, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde doktora yapmaktayım. Şu anda doktora tezim kapsamında çalışmalar yürütüyorum. Tezimin başlığı: Bir Okul Öncesi Eğitim Sınıfındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Özel Eğitim Danışmanlığı Desteğiyle İyileştirilmesi'dir. Ben tez araştırmam kapsamında çalışacağım okul öncesi sınıfını ararken Özlem Hoca, okulun rehber öğretmeni Demet Hoca ve okul müdürü Ayla Hoca ile tanıştım. Bu konuda çok şanslıyım, beni çok içten bir yaklaşımla karşıladılar. Yeniliklere açık, vizyon sahibi bir ekibin yer aldığı bu okulda yer almak benim için büyük bir fırsat. Kendileri, tezim kapsamında Özlem Hoca'nın sınıfındaki kaynaştırma uygulamalarının geliştirilmesi konusunda işbirliği yapmaya gönüllü oldular. Ancak bu yeterli değildi. Onların ön onayını aldıktan sonra İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Valilik'ten aldığım iznin ardından okulda çalışmalara başladım. Kısa bir süredir sınıf içinde gözlem yapmaktayım. İlk dönemin sonuna kadar sınıftaki uygulamalar iki yarım gün video kamera ile kayıt edilecek ve bu sayede sınıfta kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ihtiyaçlar belirlenecektir. İkinci dönem ise Özlem Hoca ile gerçekleştireceğimiz danışmanlık toplantıları aracılığıyla kendisine özel eğitim danışmanlığı sunulacaktır. Bu sürecin izlenebilmesi için ikinci dönemde de görüntü kayıtları alınmaya devam edilecektir. Bu görüntüler yalnızca ben ve bazı bölümleri tez izleme komitesinde bulunan üç hocam tarafından izlenecektir. Bizim haricimizde kimse görüntülere ulaşamayacak ve görüntüler araştırma bittiğinde imha edilecektir. Bununla birlikte, görüntü kayıtlarında sınıftaki tüm öğrenciler görüneceği için her bir öğrencinin velisinden izin almak benim için hem yasal hem de etik bir sorumluluk. Size bu notla birlikte bir sözleşme gönderiyorum. Bu araştırmayla ilgili koşulları anlatıyor ve sizin onay verdiğinizi ifade eden bir imza bölümüne sahip. Eğer bu koşullar altında sınıfta

veri toplanmasına izin veriyorsanız bu sözleşmeyi isminizi yazmadan imzalamanızı rica edeceğim. Toplantıya katılan velilerimiz bu işlemi toplantı sonrasında yapıp sözleşmeleri bana teslim ettiler. Bu notu vakit ayırıp okuduğunuz için çok teşekkür ediyorum. Herhangi bir tereddütünüz ya da sorunuz olursa lütfen beni arayın, sözleşmelerde iletişim bilgilerim bulunmakta. Anlayışınız ve ilginiz için yeniden çok teşekkür ederim.

Selamlar.

Uzm. Psk. A. Büşra Yurtçu



EK 6: OSB Olan Çocuğun Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Analiz

GEREKSİNİMLER	
• Emre'nin öğrendiklerini sergilemesinin nasıl sağlanacağı • Emre için daha nele yapılabilir, sınıf içinde nasıl aktif hale getirilebilir? • Öğretmen için geri bildirim gereksinimi • BEP'te zorlanması ama daha önemli gereksinimlerin değerlendirilebileceği • RAM'dan beklentiler – BEP desteği • Rutin gözlemlerle neyin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin yönlendirme • Emre'nin vocal stereotipleri ve ortada dolaşmasıyla nasıl baş edilebileceğine ilişkin yönlendirme • Daha profesyonel süreç isteği • Hedefleri daha net belirleme gereksinimi • Emre'ye sunulacak bireysel destek konusunda yönlendirme • Emre'den uzak duran çocukların da kabulünü sağlama isteği	
GÜÇLÜ YÖNLER	ZAYIF YÖNLER
• Stajyerlerin kaynaştırma uygulamalarını kolaylaştırması • Rehber öğretmen desteğinin kaynaştırma uygulamalarını kolaylaştırması • İlgili velilerin öğretmen kaynaştırma uygulamalarını kolaylaştırması • Emre'nin yönerge almaya başlaması • Emre'nin herkes tarafından sevilen ve sıcakkanlı bir çocuk olması • Tüm okul personelin gereksinimler doğrultusunda Emre'ye ve ailesine destek olması • Emre'nin ilgili ve bilinçli bir aileye sahip olması • Emre'nin müzikle ve yemekle çok ilgili olması • Emre'nin büyük kas gelişiminin iyi olduğunu düşündüren becerilere sahip olması • Emre'nin istek ve gereksinimlerini herhangi bir yolla ifade edebilmesi • Emre'nin yemek söz konusu olduğunda önemli problem çözme becerileri sergilemesi • Emre'nin şiddet içeren ve sınıf düzenini bozan büyük davranış problemlerinin olmaması • Arkadaşlarının Emre'ye verdiği destek • Emre'nin nadiren de olsa arkadaşlarını gözlemlemesi • Emre'nin tuvalet becerileri konusunda kazanılan gelişmeler • Emre'nin çıkardığı seslerin desteklenmesi ve artırılmış olması • Emre'nin yönergelerle kısmen gruba katılması	• RAM'dan gelen hedef ve kazanımların isabetsiz olması • Emre'nin çıkardığı seslerin sınıf içi süreçleri olumsuz etkilemesi • Emre'nin tembel olması • Emre'nin kazandığı becerileri sergilememesi • Emre'nin dil gelişiminde yavaş ilerleme • Emre'nin küçük kas becerilerinin iyi olması ama becerileri sergileme konusunda isteksiz olması • Emre'nin kalemle yapılan etkinlikleri tercih etmemesi • Emre'nin motivasyonunun düşük olması • Emre'nin genel sınıf içinde bilişsel becerileri sergilememesi • Emre'nin kendini daha çok beden hareketleriyle ifade etmesi • Emre'nin sınıfta zıplaması • Emre'nin arkadaşlarını yok sayması • Emre'nin yalnızca öğretmeni otorite olarak kabul etmesi • Masa başı etkinliklerinde devamlılığın sağlanamaması • Emre'nin yönergeleri anlamasına rağmen sergilememesi • Emre'nin sınırlarının olmaması • Emre'nin düzensiz sesler ve kaostan olumsuz etkilenmesi • Büyük yaş grubunun Emre'ye uygun etkinliklerden hoşlanmaması • Sınıfta davranış kontrolü için ses yükseltme • Sınıfta davranış kontrolü için düşünme köşesi

EK 6 (Devam): OSB Olan Çocuğun Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Analiz

GÜÇLÜ YÖNLER	ZAYIF YÖNLER
• Emre'nin sınıfta kalma süresinin uzamış olması • Emre'yle çalışmanın öğretmen açısından yorucu ama keyifli olması • Sınıfta olumlu davranışlar karşısında sticker, yıldız, alkışlatma, takdir etme gibi pekiştireçlerin kullanılması • Emre'nin okulu çok sevmesi • Sınıfta rutinlerin yerleşmiş olması ve kaptan sisteminin oturmuş olması • Öğretmenin eleştiriye açık olmasıArkadaşlarının Emre'ye yakınlık göstermesi • Bazı arkadaşlarının Emre'nine tkinliklere dahil olmasında aktif rol oynaması (ipucu sunma, yönerge verme, pekiştirme vb.) • Arkadaşların Emre'yle ilgili konuları öğretmene bildirmesi • Nadiren de olsa Emre'nin arkadaşlarının oyununu izlemesi • Özellikle ilk zamanlarda etkinliklerin Emre'ye uygun hale getirilmesi ya da etkinliğin uygun kısımlarına Emre'nin dahil edilmesi • Emre'nin öğretmenin yönergelerini (yinelenen yönergelerle) yerine getirmesi • Emre'nin öğretmenin yinelenen uyarılarıyla masada oturma süresinin uzaması • Emre'ye tüm okul personelinin sıcak davranması • Öğretmen ve stajyerlerin Emre'ye şefkat göstermesi • Sınıfta rutinlerin yerleşmiş olması • Sınıfta belli kuralların yerleşmiş olması • Emre'nin müzik varken yerinde ritim tutması • Öğretmenin Emre'nin uygun davranışlarını sözel olarak pekiştirmesi • Öğretmenin Emre'ye destek verecek akranları doğru belirlemesi • Pekiştireç olarak kullanılabilecek pek çok yiyecek, içecek ve nesneyle Emre'nin ilgileniyor olması • Emre'yi kendisini motive eden nesne/yiecekler vb ulaşma söz konusu olduğunda gelişmiş problem çözme becerilerini sergilemesi	• Davranış kontrolü için Emre'ye sözel uyarıların sunulması • Bireysel olarak Emre'ye ayrılan zamanın azlığı • Grup çalışmalarında öğretmenin Emre'yi yönlendirmesinin yetersiz kalması • Stajyerlerin donanımsızlığının verdiği olası zarar • Evrak işlerinin yaşattığı zorluklar • Emre'nin devamlı olarak elinde bazı nesne (kağıt, ip, vb.) ve oyuncaklarla dolaşması • Emre'nin meşgul edilmemesi • Emre'nin etkinliklere dahil edilmesi için çabanın yetersiz olması • Öğretmenin sınıf dışında uzun zaman geçirmesi • Öğretmenin etkinliklerin yürütülmesinde daha pasif olması • Stajyerlerin sınıf kontrolünde yetersiz olması • Öğretmen haricinde kimsenin Emre üzerinde otorite sahibi olmaması • Stjyerlerin kaynaştırma uygulamalarında gerekli desteği sunamaması • Genel olarak sınıf kontrolünde sözlü uyarıların sıkça kullanılması • Emre'ye yinelenen ve karmaşık yönergelerin sunulması • Genel olarak sınıfta olumlu davranışlardan daha çok olumsuz davranışlara odaklanması • Emre'nin herkesle uygun olmayan sürede, sıklıkta ve yakınlıkta fiziksel temas kurması • Emre'nin arkadaşlarıyla etkileşim kurmaması • Emre'nin istediklerini elde etmek için ağlaması, mızırdanması • Stajyerlerin davranış problemleri karşısında çaresiz kalması • Emre'nin ağlamaya başlamasıyla stajyerlerin kararlarından vazgeçmesi • Öğretmen ve stajyerlerin Emre'nin davranışlarına tutarlı ve kararlı tepkiler vermemeleri • Emre'nin yaptığı eyleme itiraz edilmesi karşısında fiziksel temas kurarak telafi için çalışması • Emre'nin ağlama, mızırdama, uygun olmayan fiziksel yakınlık davranışlarının pekiştirilmesi • Emre'nin sık sık sınıftan çıkması

EK 6 (Devam): OSB Olan Çocuğun Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Analiz

GÜÇLÜ YÖNLER	ZAYIF YÖNLER
	• Emre'nin uygun olmayan süre, sıklık ve tonda çıkardığı sesler • Öğretmenin Emre'nin programındaki hedefleri oluşturma, anlama ve etkinliklere gömme konusunda yetersiz olması • Emre'nin yanlış tepkilerine yineleyen biçimlerde izin verilmesi • Emre'nin sınıf içinde koşarak dolaşması • Emre'nin uygun olmayan zamanlarda, uygun olmayan biçimde gülmesi • Emre'nin sınıftaki dolapları açıp kapatması, sandalye ya da masaların üzerine çıkması • Emre'ye uygun etkinlik düzenleme çabasının zaman içinde azalması • Etkinliğin yapıldığı ortamda olmasına rağmen Emre'nin etkinlikle ilgili görünmemesi • Öğretmenin ve stajyerlerin Emre'ye uygun ipuçlarını sunmaması • Sınıfta kurallara uyma konusunda kararlı davranılmaması • Tüm çocuklara verilen bir sorumluluk olmasına rağmen Emre'ye hiç bir sorumluluğun verilmemesi • Öz bakım becerileri konusunda gereğinden fazla yardım sunulması • Öğretmenin Emre'n becerilerini değerlendirmek için yaptığı denemeleri gerçekleştirmede yetersizliği • Öğretmen ve stajyerlerin Emre'nin elindeki nesneleri "O bana ait" vb ifadelerle almaya çalışması • Emre'nin davranış problemlerinin öğretmen ve stajyerler tarafından pekiştirilmesi

EK 7: Ayrıntılı Gözlem Formu

AYRINTILI GÖZLEM FORMU	
YER: C SINIFI & YEMEKHANE	GÖZLEM NO:
TARİH: 18.11.2016	SAYFA NO: 1
SAAT: 08:45 – 11:15	TOPLAM SATIR: 260
ODAKLAŞILAN YER/KİŞİLER:	VERİNİN TÜRÜ: SOSYAL

Kod	Betimsel index	Satır	Betimsel veri	Gözlemci yorumu
		1	08:45	
	Masa ve sandalyelerin düzeni	2	Sınıfa girdiğimde tüm masalar ortada birleştirilmişti ve bazı	
		3	sandalyeler masaların üzerinde ters çevrilmişti.	
		4		
	Öğrenci sayısı	5	Sınıfta 15 öğrenci var.	
		6		
	Sınıfta öğretmenin olmaması	7	Sınıfta yalnızca Cuma stajyeri var, pencere kenarında etkinlik	
		8	materyallerini hazırlıyor.	
		9		
	Serbest zaman	10	Bazı çocuklar bloklarla, bazıları evcilik oynuyor, diğerleri ise	
		11	masada resim yapıyor.	
		12		
	Emre'nin elindeki kağıt gözlüğü	13	Emre elinde kağıt bir gözlük sallayarak ortada dolaşıyor, arada	Kendini uyaran davranışlar!
	sallayarak ve zıplayarak sınıfta dolaşması	14	zıplıyor.	

EK 8: Durum Saptama Aşamasında OSB Olan Çocuğun Annesine Yönelik Görüşme Soruları

Anne Görüşme Formu

Adı Soyadı:

Tarih:

Görüşmeci: Ayşe Büşra Subaşı Yurtçu

Sayın Veli,

Bu araştırmanın amacı, bir okul öncesi eğitim kurumunda, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bir öğrencinin devam ettiği sınıftaki kaynaştırma uygulamalarının özel eğitim danışmanlığı desteğiyle iyileştirilmesidir. Bu doğrultuda, okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamaları ve çocuğunuz hakkındaki görüş ve gereksinimlerinizi belirlemek için bugün sizinle bir görüşme gerçekleştireceğim. Görüşme sırasında ses kaydı alacağım. Bu görüşmeden elde edilen veriler sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Görüşmeyi kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir soru var mı?

1. Kendinizi ve ailenizi tanıtır mısınız?
2. Çocuğunuzun halihazırda aldığı eğitimi göz önünde bulundurarak, kaynaştırma uygulamaları hakkında neler düşünüyorsunuz? (olumlu yönler, olumsuz yönler)
3. a. Çocuğunuzun kaynaştırma uygulamaları dışında almış/almakta olduğu eğitim uygulamalarını anlatır mısınız?
b. Bu eğitim uygulamalarının yararları/katkıları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
4. Çocuğunuzun gelişim özellikleri hakkında neler düşünüyorsunuz? (bilişsel, dil, motor, sosyal duygusal, öz bakım)
5. Çocuğunuzun davranış özelliklerini anlatır mısınız? (sizi rahatsız eden davranışlar, sizi memnun eden davranışlar)
6. Çocuğunuzun akranları ile ilişkileri hakkında neler düşünüyorsunuz? (olumlu, olumsuz)
7. Çocuğunuza sunulan kaynaştırma uygulamalarının geliştirilmesi için bu araştırma kapsamında destek verecek özel eğitim uzmanından beklentileriniz nelerdir? (gelişim özellikleri, davranış özellikleri bakımından)
8. Eklemek istediğiniz başka görüş ya da düşünceleriniz var mı? Varsa bunlar nelerdir?

EK 9: Durum Saptama Aşamasında Öğretmene Yönelik Görüşme Soruları

Öğretmen Görüşme Formu

Adı Soyadı:

Tarih:

Görüşmecisi: Ayşe Büşra Subaşı Yurtçu

Sayın Meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı, bir okul öncesi eğitim kurumunda, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bir öğrencinin devam ettiği sınıftaki kaynaştırma uygulamalarının özel eğitim danışmanlığı desteğiyle iyileştirilmesidir. Bu doğrultuda, okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamaları ve OSB olan öğrenciniz hakkındaki görüş ve gereksinimlerinizi belirlemek için bugün sizinle bir görüşme gerçekleştireceğim. Görüşme sırasında ses kaydı alacağım. Bu görüşmeden elde edilen veriler sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Görüşmeyi kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir soru var mı?

1. Kendinizi tanıtır mısınız?
 - a. Mesleki deneyiminizden söz eder misiniz?
 - b. Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin aldığınız eğitim ya da seminerlerden söz eder misiniz?
 - c. Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin deneyiminizden söz eder misiniz?
2. Sınıfında OSB olan bir öğrenci bulunan bir okul öncesi öğretmeni olarak, kaynaştırma uygulamaları hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - a. Kaynaştırma uygulamalarının olumlu yanları nelerdir?
 - b. Kaynaştırma uygulamalarının işleyişindeki sorunlar hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
3. OSB olan öğrencinizin özelliklerinden söz eder misiniz?
 - a. Öğrencinizin öğrenme özelliklerinden (bilişsel, dil, motor, sosyal duygusal, öz bakım) söz eder misiniz?
 - b. Öğrencinizin davranış özelliklerinden (uygun davranışlar, uygun olmayan davranışlar) söz eder misiniz?
4. Öğrencinizin akranları ile ilişkileri hakkında neler düşünüyorsunuz? (olumlu yönler, olumsuz yönler)
5. OSB olan bir öğrenciyle çalışmayı anlatır mısınız?
 - a. Öğrencinizle çalışırken sizin için avantaj olduğunu düşündüğünüz durumlar hakkında neler söyleyebilirsiniz? (Öğretmen, öğrenci, aileler, sistem açısından)
 - b. Öğrencinizle çalışırken sizin için dezavantaj olduğunu düşündüğünüz durumlar hakkında neler söyleyebilirsiniz? (Öğretmen, öğrenci, aileler, sistem açısından)
6. Kaynaştırma uygulaması kapsamında sınıf içi uygulamalarınızdan söz eder misiniz?

- a. Sınıfın kaynaştırmaya hazırlanması
 - b. Eğitimin bireyselleştirilmesi (Amaçların, etkinliklerin, materyallerin, değerlendirmenin bireyselleştirilmesi/uyarlanması, ortamın düzenlenmesi)
 - c. Davranış ve sınıf yönetimi (Olumlu davranışın artırılması/kazandırılması, olumsuz davranışların azaltılması/ortadan kaldırılması)
7. Öğrencinizle gerçekleştirdiğiniz kaynaştırma uygulamalarının geliştirilmesi için bu araştırma kapsamında destek alacağınız özel eğitim uzmanından beklentileriniz nelerdir? (Öğrencinizin öğrenme özellikleri, öğrencinizin davranış özellikleri, öğrenci ile iletişiminiz, eğitimin bireyselleştirilmesi, danışmanlık süreci açısından)
8. Eklemek istediğiniz başka görüş ya da düşünceleriniz var mı? Varsa bunlar nelerdir?



EK 10: Durum Saptama Aşamasında Rehber Öğretmene Yönelik Görüşme Soruları

Rehber Öğretmen Görüşme Formu

Adı Soyadı:

Tarih:

Görüşmeci: Ayşe Büşra Subaşı Yurtçu

Sayın Meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı, bir okul öncesi eğitim kurumunda, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bir öğrencinin devam ettiği sınıftaki kaynaştırma uygulamalarının özel eğitim danışmanlığı desteğiyle iyileştirilmesidir. Bu doğrultuda, okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamaları ve OSB olan öğrenciniz hakkındaki görüş ve gereksinimlerinizi belirlemek için bugün sizinle bir görüşme gerçekleştireceğim. Görüşme sırasında ses kaydı alacağım. Bu görüşmeden elde edilen veriler sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Görüşmeyi kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir soru var mı?

1. Kendinizden söz eder misiniz?
2. Kaynaştırma uygulamaları hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - a. Kaynaştırma uygulamalarının olumlu yanları nelerdir?
 - b. Kaynaştırma uygulamalarının işleyişindeki sorunlar hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
3. öğretmen sınıfındaki’in özelliklerinden (OSB olan öğrencinizden) söz eder misiniz? (öğrenme, davranış özellikleri, akran ilişkileri)
4. Kaynaştırma uygulaması kapsamında sizin sunduğunuz hizmetler nelerdir? (sınıfın kaynaştırmaya hazırlanması, bireyselleştirme, davranış ve sınıf yönetimi, öğretimsel uyarlamalar)
5. Kaynaştırma uygulaması kapsamında sizden destek istenen konular nelerdir? (öğretmenden, aileden, okul yönetiminden)
6. Öğrenciyle gerçekleştirilen kaynaştırma uygulamalarının geliştirilmesi için bu araştırma kapsamında destek verecek özel eğitim uzmanından beklentileriniz nelerdir?
7. İşbirliği yapılması halinde sürece nasıl ve ne zaman dahil olabilirsiniz?
8. Eklemek istediğiniz başka görüş ya da düşünceleriniz var mı? Varsa bunlar nelerdir?

EK 11: Uygulama Sonrasında Öğretmene Yönelik Görüşme Soruları

Öğretmen Görüşme Formu

Adı Soyadı:

Tarih:

Görüşmeci: Ayşe Büşra Subaşı Yurtçu

Sayın Meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı, bir okul öncesi eğitim kurumunda, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bir öğrencinin devam ettiği sınıftaki kaynaştırma uygulamalarının özel eğitim danışmanlığı desteğiyle iyileştirilmesidir. Bu doğrultuda, size sunulan özel eğitim danışmanlığı süreci ve sınıfınızdaki kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşlerinizi belirlemek için bugün sizinle bir görüşme gerçekleştireceğim. Görüşme sırasında ses kaydı alacağım. Bu görüşmeden elde edilen veriler sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Görüşmeyi kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir soru var mı?

1. Bu dönem size sunulan özel eğitim danışmanlığı hakkında neler düşünüyorsunuz? (Olumlu yönler, olumsuz yönler)
2. Bu çalışmanın bir okul öncesi öğretmeni olarak size sunduğu katkılar hakkında neler söyleyebilirsiniz?
3. Bu dönem size sunulan özel eğitim danışmanlığının, sınıf içi uygulamalarınız üzerindeki etkisi hakkında neler düşünüyorsunuz? (Eğitimin bireyselleştirilmesi, davranış ve sınıf yönetimi)
4. Bu dönem size sunulan özel eğitim danışmanlığının, otizm ve kaynaştırma uygulamaları konusunda sahip olduğunuz bilgilerde ne gibi değişiklikler yarattığını söyleyebilirsiniz?
5. Özel eğitim danışmanlığı sürecinin keyifli yönleri hakkında neler söyleyebilir misiniz?
6. Özel eğitim danışmanlığı sürecinde zorlandığınız taraflar neler oldu?
7. Bu dönem size sunulan özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla yeni başlatılan uygulamaların OSB olan öğrencinizin öğrenme özelliklerine (bilişsel, dil, motor, sosyal duygusal, öz bakım) katkılarından söz eder misiniz?
8. Bu dönem size sunulan özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla yeni başlatılan uygulamaların OSB olan öğrencinizin davranış özelliklerine (uygun davranışlar, uygun olmayan davranışlar) katkılarından söz eder misiniz?
9. Bu dönem size sunulan özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla yeni başlatılan uygulamaların OSB olan öğrencinizin akran ilişkilerine etkilerinden söz eder misiniz?
10. Bu dönem size sunulan özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla yeni başlatılan uygulamaların diğer öğrencilerinize katkısı oldu mu? Olduysa bunlar nelerdir?

11. İleride başka bir kaynaştırma öğrenciniz olması halinde bu çalışmanın katkılarının neler olabileceğini düşünüyorsunuz?
12. Özel eğitim danışmanlığının başka okullarda yaygınlaştırılması söz konusu olursa, bu çalışmanın geliştirilmesi gereken yönleri hakkında önerileriniz neler olur?
13. Eklemek istediğiniz başka görüş ya da düşünceleriniz var mı? Varsa bunlar nelerdir?



EK 12: Uygulama Sonrasında Burçin ğretmene Yönelik Görüşme Soruları

Burçin ğretmene Yönelik Görüşme Formu

Adı Soyadı:

Tarih:

Görüşmeci: Ayşe Büşra Subaşı Yurtçu

Sayın Meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı, bir okul öncesi eğitim kurumunda, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bir öğrencinin devam ettiği sınıftaki kaynaştırma uygulamalarının özel eğitim danışmanlığı desteğiyle iyileştirilmesidir. Bu doğrultuda, çalışmanın gerçekleştirildiği sınıftaki kaynaştırma uygulamaları ve kaynaştırma öğrencisi hakkındaki görüşlerinizi belirlemek için bugün sizinle bir görüşme gerçekleştireceğim. Görüşme sırasında ses kaydı alacağım. Bu görüşmeden elde edilen veriler sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Görüşmeyi kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir soru var mı?

1. Öğrencinizin okuldaki önceki yılları ve bu dönemi karşılaştırdığınızda, kendisine ilişkin ne gibi değişiklikler (öğrenme, davranış, akran ilişkileri) gözlemlediniz?
2. Öğrencinizin okuldaki önceki yılları ve bu dönemi karşılaştırdığınızda, sınıftaki kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ne gibi değişiklikler (eğitimi bireyselleştirme, davranış ve sınıf yönetimi) gözlemlediniz?
3. Eklemek istediğiniz başka görüş ya da düşünceleriniz var mı? Varsa bunlar nelerdir?

EK 13: Uygulama Sonrasında Rehber Öğretmene Yönelik Görüşme Soruları

Öğretmen (Rehber öğretmen) Görüşme Formu

Adı Soyadı:

Tarih:

Görüşmeci: Ayşe Büşra Subaşı Yurtçu

Sayın Meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı, bir okul öncesi eğitim kurumunda, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bir öğrencinin devam ettiği sınıftaki kaynaştırma uygulamalarının özel eğitim danışmanlığı desteğiyle iyileştirilmesidir. Bu doğrultuda, çalışmanın gerçekleştirildiği sınıftaki kaynaştırma uygulamaları ve kaynaştırma öğrencisi hakkındaki görüşlerinizi belirlemek için bugün sizinle bir görüşme gerçekleştireceğim. Görüşme sırasında ses kaydı alacağım. Bu görüşmeden elde edilen veriler sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Görüşmeyi kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir soru var mı?

1. Bu eğitim öğretim yılının 1. ve 2. dönemini karşılaştırdığınızda, sınıftaki kaynaştırma öğrencisine ilişkin ne gibi değişikliklerden (öğrenme, davranış, akran ilişkileri) bahsedebilirsiniz?
2. Bu eğitim öğretim yılının 1. ve 2. dönemini karşılaştırdığınızda, sınıftaki kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ne gibi değişikliklerden (eğitimi bireyselleştirme, davranış ve sınıf yönetimi) bahsedebilirsiniz?
3. Bu çalışmanın otizm ve kaynaştırma uygulamaları konusunda sahip olduğunuz bilgilerde ne gibi değişiklikler yarattığını söyleyebilirsiniz?
4. İleride başka bir kaynaştırma öğrencinin olması halinde bu çalışmanın katkılarının neler olabileceğini düşünüyorsunuz?
5. Özel eğitim danışmanlığının başka okullarda yaygınlaştırılması söz konusu olursa, bu çalışmanın geliştirilmesi gereken yönleri hakkında önerileriniz neler olur?
6. Eklemek istediğiniz başka görüş ya da düşünceleriniz var mı? Varsa bunlar nelerdir?

EK 14: Uygulama Sonrasında Yardımcı Öğretmenlere Yönelik Görüşme Soruları

Yardımcı Öğretmen Görüşme Formu

Adı Soyadı:

Tarih:

Görüşmeci: Ayşe Büşra Subaşı Yurtçu

Sayın Meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı, bir okul öncesi eğitim kurumunda, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bir öğrencinin devam ettiği sınıftaki kaynaştırma uygulamalarının özel eğitim danışmanlığı desteğiyle iyileştirilmesidir. Bu doğrultuda, çalışmanın gerçekleştirildiği sınıftaki kaynaştırma uygulamaları ve kaynaştırma öğrencisi hakkındaki görüşlerinizi belirlemek için bugün sizinle bir görüşme gerçekleştireceğim. Görüşme sırasında ses kaydı alacağım. Bu görüşmeden elde edilen veriler sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Görüşmeyi kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir soru var mı?

1. Bu eğitim öğretim yılının 1. ve 2. dönemini karşılaştırdığınızda, sınıftaki kaynaştırma öğrencisine ilişkin ne gibi değişikliklerden (öğrenme, davranış, akran ilişkileri) bahsedebilirsiniz?
2. Bu eğitim öğretim yılının 1. ve 2. dönemini karşılaştırdığınızda, sınıftaki kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ne gibi değişikliklerden (eğitimi bireyselleştirme, davranış ve sınıf yönetimi) bahsedebilirsiniz?
3. Bu çalışmanın otizm ve kaynaştırma uygulamaları konusunda sahip olduğunuz bilgilerde ne gibi değişiklikler yarattığını söyleyebilirsiniz?
4. İleride başka bir kaynaştırma öğrencinin olması halinde bu çalışmanın katkılarının neler olabileceğini düşünüyorsunuz?
5. Eklemek istediğiniz başka görüş ya da düşünceleriniz var mı? Varsa bunlar nelerdir?

EK 15: Uygulama Sonrasında Veliye Yönelik Görüşme Soruları

Veli Görüşme Formu

Adı Soyadı:

Tarih:

Görüşmeci: Ayşe Büşra Subaşı Yurtçu

Sayın Meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı, bir okul öncesi eğitim kurumunda, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bir öğrencinin devam ettiği sınıftaki kaynaştırma uygulamalarının özel eğitim danışmanlığı desteğiyle iyileştirilmesidir. Bu doğrultuda, çalışmanın gerçekleştirildiği sınıftaki kaynaştırma uygulamaları ve çocuğunuz hakkındaki görüşlerinizi belirlemek için bugün sizinle bir görüşme gerçekleştireceğim. Görüşme sırasında ses kaydı alacağım. Bu görüşmeden elde edilen veriler sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Görüşmeyi kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir soru var mı?

1. Çocuğunuzun okuldaki önceki yıllarını ve bu dönemi karşılaştırdığınızda, çocuğunuza ilişkin ne gibi değişiklikler (öğrenme, davranış, akran ilişkileri) gözlemlediniz?
2. Çalışma süresince çocuğunuzdaki değişikliklere ilişkin çevreden (aile, eğitim ortamı vb.) ne gibi geri bildirimler aldınız?
3. Bu çalışmanın sağladığı katkılar konusunda ne düşünüyorsunuz? (Sınıf öğretmeni, çocuk ve aile üzerinde)
4. Özel eğitim danışmanlığının başka okullarda yaygınlaştırılması söz konusu olursa, bu çalışmanın geliştirilmesi gereken yönleri hakkında önerileriniz neler olur?
5. Eklemek istediğiniz başka görüş ya da düşünceleriniz var mı? Varsa bunlar nelerdir?

EK 16: Özel Eğitim Danışmanlığı Toplantısı Karar Dosyası

Özel Eğitim Danışmanlığı Toplantısı Kararları

Öğrenci:

Öğretmen:

Tarih:

Danışman:

Gereksinimin belirlenmesi	Çözüm önerilerinin geliştirilmesi	Çözüm önerilerinin uygulanması		Değerlendirme				
		Kim?	Ne yapacak?	P	S	Ç	P	C
			•					
			•					
			•					
			•					
			•					
			•					
			•					
			•					
			•					
			•					
			•					
			•					

EK 17: Görüşme Verilerine Ait Makro Analiz Örneği

Peki biz hep genel olarak şeye meyilliyizdir. Normal davranışları konuşmaya meyilliyizdir ama çocukların uygun davranışlarını desteklemek için de yaptığınız şeyler var mı? Var olan uygun davranışlarını sürdürmeleri için? Ya da onları artırmak için.

Tabi. Ne yapıyoruz mesela: Sticker kullanıyorum.

Hü.

İşte bazen onlara küçük küçük çikolatalar getiriyorum. İşte ele yıldız, ondan sonra işte onu alkışlatma. Eğer bir ya da iki öğrenci çok güzel bir şey gerçekleştirdiyse mesela ondan da çok gurur duyuyor. Onu fark ediyorsunuz. İşte o an aslında diğerlerinin de kötü yaptığı bir şey yok. O an sticker vermek yerine bu arkadaşlarınız bu davranışı gerçekleştirdi. Gerçekten farkındalıkları çok iyiydi veya güzeldi işte alkışlayalım. Sonra çocuklar alkışlıyorlar. Bunun gibi, ödül yöntemi aslında daha çok kullanıyoruz.

de bazen takdir ettiğinizi biliyorum.

Evet evet işte. Mesela de işte şu an gece gündüz ya da heykel oynadığımızda bunu yaptı alkışlayalım. bile onu hissediyor, fark ediyorsanız. Bunu kullanıyorum yani. Onun dışında bir şey kullanmıyorum.

Güzel. Şimdi ben bu araştırmanın içinde biliyorsunuz özel eğitim danışmanlığı sunmaya çalışacağım. Böyle bir destek sunmaya çalışacağım. Benden beklentilerinizi öğrenebilir miyim?

Aslında sizden çok... Şöyle bir şey, şöyle bir beklentim var. için yani sonuçta bir şey, bir süreç var. Eğitim sürecine dahil oluyor sürdürüyoruz. Eminim ki benim eksik olduğum birçok nokta var. İşte bu noktalar; için daha iyi neler yapabiliriz? Sınıf içinde onu nasıl daha aktif hale getirebiliriz? Hani sizden beklentim bu. Bunun dışında...

Aslında doğru mu anlıyorum? Bir şey vardır ,ben şu konularda zorlanıyorum, bu konularda yardım edin değil de.. Benim düşünemediğim neler var?

Evet evet evet.

Kısmında siz daha çok desteğe ihtiyaç duyuyorsunuz..

Yani. Yani şimdi şöyle bir şey var. Ben şunu beklerim sizden: İşte oturuyorum o an bir şey yapmıştır. Benim tepkisel bir davranışım olmuştur. Hocam işte atıyorum bu şekilde değil de bu şekilde ödüllendirseniz veya bu şekilde tepki koysanız veya işte uyarı neyse... Bu için daha öğretici olur. Veya o davranışı bir daha gerçekleştirdiğinde hani daha kısa sürede pekiştiririz gibi... yönlendirme... Şöyle bir şey söyleyeyim; eleştiriye açık bir insanım. Bu hep böyle oldu. Beni geliştirdiğini düşünüyorum. Evet belki seminer vs ben milli eğitimde çok da, sonuç olarak bir çocuğum var, evlendikten sonra. Bunlar çok da mümkün olmuyor, belli bir noktadan sonra. Ama okurum, merak ettiğim her şeyi açık okurum. Eşim dahi olsa ya da öğretmen arkadaşım veya idarecim veya siz bana bir şey söylediğinde yo, hayır ben de böyleyim diye tepki vermek yerine düşünürüm.

Değerlendirirsiniz.

Evet değerlendiririm. Bunu neden böyle yapıyorum? Nasıl veya gerçekten de böyle yapabilir miyim? gibi. O yüzden hani sizden de bunu... çok net olarak bu anlamda rahat olabilirsiniz.

Farkındayım zaten.

Microsoft office 7.3.21 22-22

Comment [1]: Pekiştirme

Microsoft office 7.3.21 22-24

Comment [2]: Öğrenciyi etkin hale getirme konusunda yönlendirme gereksinimi

Microsoft office 7.3.21 22-24

Comment [3]: Davranış yönetimi konusunda yönlendirme gereksinimi

EK 18: Gözlem Verilerine Ait Makro Analiz Örneği

AYRINTILI GÖZLEM FORMU	
YER: C SINIFI & YEMEKHANE	GÖZLEM NO:
TARİH: 18.11.2016	SAYFA NO: 1
SAAT: 08:45 – 11:15	TOPLAM SATIR: 260
ODAKLAŞILAN YER/KİŞİLER:	VERİNİN TÜRÜ: SOSYAL

Kod	Betimsel index	Satır	Betimsel veri	Gözlemci yorumu
		1	08:45	
	Masa ve sandalyelerin düzeni	2	Sınıfa girdiğimde tüm masalar ortada birleştirilmişti ve bazı	
		3	sandalyeler masaların üzerinde ters çevrilmişti.	
		4		
	Öğrenci sayısı	5	Sınıfta 15 öğrenci var.	
		6		
	Sınıfta öğretmenin olmaması	7	Sınıfta yalnızca Cuma stajyeri var, pencere kenarında etkinlik	
		8	materyallerini hazırlıyor.	
		9		
	Serbest zaman	10	Bazı çocuklar bloklarla, bazıları evcilik oynuyor, diğerleri ise	
		11	masada resim yapıyor.	
		12		
	Emre'nin elindeki kağıt gözlüğü sallayarak ve	13	Emre elinde kağıt bir gözlük sallayarak ortada dolaşıyor, arada	Kendini uyaran davranışlar!
	zıplayarak sınıfta dolaşması	14	zıplıyor.	

EK 19: Araştırmacı Günlüğüne Ait Analiz Örneği

için avantaj diye düşünüyorum. Sınıfa girmeden rehber öğretmenin odasında Özlem öğretmeni gördüm. Bilgisayar başındaydı. Selamlaştık. Bana Emre'nin BEP'indeki kısa dönemli hedefleri oluşturmaya çalıştığını, dün öğleden sonra bununla ilgilenediğini söyledi. Sanırım RAM'a teslim etme zamanı geldi. Ben de temize çektiğinde ben de bir kopyasını alacağımı söyledim. Sonra öğretmeni orada bırakıp sınıfa girdim. Gözleme başladığımda saat 08:40'tı. Bugün serbest zamanda stajyerlerin ikisi de materyal hazırladı. Ben bunu çok uygun bulmadım çünkü bu iş çok uzun sürdü. Bu arada çocuklar aslançılık oynuyordu ve oyun epey şiddet içeriyordu. Birbirlerini yere düşürüp ayaklarıyla itiyorlardı. Ben biraz tedirgin oldum izlerken. Ama o sırada stajyerlerin asla kontrolü söz konusu değildi. Ama işin ilginç öğretmeni sınıfa geldiğinde bu durumu onayladı ve bu işleri böyle serbest zamanda yapabileceklerini söyledi. Öğretmeni sınıfa geldiğinde sandalyeyi benim yanıma çekip oturdu. Bu beni çok memnun etmedi. Çünkü böyle olduğunda benim varlığımdan etkilendiğini düşünüyorum. Oysa ben hiç yokmuşum gibi hareket etmesini istiyorum. Öğretmeni BEP'te kısa dönemli hedefleri oluşturmada çok zorlandığını ve uzun zamandır bununla uğraştığını anlattı. Ben tedirginliğini görünce biraz rahatlatmak istedim. Şimdilik böyle ilerleyeceğimizi ama sonra zaten bu hedeflerle ilgili de birlikte çalışacağımızı söyledim. Tedirginliği biraz gitti gibi hissettim. Öğretmeni sanırım bugün BEP planlamasından esinlenerek bir şeyler denemek istedi. 6-7 parça büyük lego arasından sarı olanı, sonra da küçük olanı vermesini istedi. Ama yine çok kez yönerge verdi ve çok fazla hataya izin verdi. Üstelik çok fazla seçenek arasından seçim yapması gerekti. Emre kendisine bir şey sorulduğunda bunu anlıyor ve hemen gülüyor. Sanki bunun amacı o görevden kaçmak gibi geliyor bana. Çok sevimli oluyor ve bu sayede etkinlikten kaçıyor olabilir. Sonra öğretmeni bana Cuma günü bir oyun oynadıklarından ve Emre'nin buna kısmen katıldığını keyifle anlattı. Ayakkabı giyme yarışı yaptırdığını, Emre'nin tamamen uymasa bile etkinlikle ilgilendiğini söyledi ve bugün de yapacaklarını söyledi. Emre'nin de katılabileceği bir etkinlik planlanmış olması gerçekten çok olumlu bir şey. Ama oyun sırasında yeterli destek ve uyarılama olmadı. Örneğin Emre ayakkabı alanına daha yakın oturtulabilirdi, bu oyun için çok daha kolay giyilen bir ayakkabı ayarlanabilirdi. Her şeye rağmen ben bu tarz etkinlikler planlamayı öğretmenin yeni yenisi düşünmeye başladığını düşünüyorum. Sınıfta gördüğüm bitki takip çizelgesini anlamamıştım, kahvaltıda bununla ilgili konuştuk. Fasulye dikmişler ve fasulyelerini takip etmek için öğrencilere sorumluluk vermişler. Bu çizelge o yüzden oluşturulmuş. Kahvaltıda BEP konusu yeniden açıldı. Öğretmeni daha önce özel eğitim merkezinde çalıştığı halde çok zorlandığını, diğer öğretmenlerin halini düşünemediğini söyledi. Ayrıca öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına biraz da bu evrak işlerinden dolayı

Microsoft office 16.12.20 14:36
Comment [9]: Gereksinim: yönerge tekrarı, az ipucu

Microsoft office 16.12.20 14:37
Comment [10]: Gereksinim: Az ipucu, uyarılama yok

EK 20: Etik Kurul Raporu

	
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARARI	
ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Bir Okul Öncesi Eğitim Sınıfındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Özel Eğitim Danışmanlığı Desteğiyle İyileştirilmesi: Bir Eylem Araştırması
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Emine Sema BATU
TEZ YAZARI:	Ayşe Büşra SUBAŞI YURTÇU
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	–
KARAR:	Olumlu

EK 21: 14.02.2017 Tarihli Günlük Planda Yapılan Uyarılama

UYARLAMA

ETKİNLİK: “Gereksinimlerimiz” adlı bütünleştirilmiş oyun, Türkçe ve okuma yazmaya hazırlık

Tarih: 14.02.2017

Öğretmen:

Öğrenci:

- Emre etkinliğin başından itibaren arkadaşlarının arasında oturur. Bunun için öğretmen ya da stajyerlerin tüm çocuklar otururken onu da fiziksel olarak yönlendirmesi gerekebilir. Bu sırada sözel uyarılardan ve yönerge tekrarından kaçınılır. Emre’ye arkadaşlarının arasına oturur oturmaz tek eliyle tutabileceği ve meşgul olmaktan hoşlandığı bir nesne (kağıt, insan figürü, ses çıkarmayan bir oyuncak vb.) verilir.
- Çocuklar şapkayı yanındaki arkadaşının başına takarken sıra Emre’ye geldiğinde Emre’nin şapkayı arkadaşının başına takması için fiziksel yardım sunulur ve ardından “Aferin!”, “Çok güzel!” benzeri bir sözel ifade kullanılır ve Emre’nin sırtı sıvazlanabilir, yanağından makas alınabilir ya da başı okşanabilir.
- Müzik sustuğunda şapka Emre’de kalırsa fiziksel yardımla kutudan nesne çekebilir ve nesneyi kaldırıp arkadaşlarına gösterebilir. Arkadaşları ise o nesnenin ne için kullanıldığını tahmin ederler.
- Bu basmaktan meslekler şarkısı çalana kadar Emre öğretmen kontrolünde etkinliğe ara verip serbest zaman kutusundan çeşitli materyallerle meşgul olabilir.
- Şarkı dinler ve söylerken Emre’nin arkadaşlarıyla olması sağlanır. Bu sırada Emre’nin elinde meşgul olmaktan hoşlandığı bir nesne (kağıt, insan figürü, ses çıkarmayan bir oyuncak vb.) durabilir.
- Sayfalardaki resimlerin hangi renklerden oluştuğu sorgulanırken bir ya da iki kez Emre’ye yaklaşılarak “sarı nerede?”, “kırmızı nerede?” sorularının sorulması ve Emre’nin kitapta sarı ya da kırmızı olan bir nesneyi işaret etmesi sağlanır.
- Hikaye kitabı kuklalarla anlatılırken Emre’nin arkadaşlarıyla olması sağlanır. Bu sırada Emre’nin elinde meşgul olmaktan hoşlandığı bir nesne (kağıt, insan figürü, ses çıkarmayan bir oyuncak vb.) durabilir.

- Emre'nin çalışma sayfalarında yapması gereken çalışmaların sayısı azaltılabilir (Diğer çocuklar bir sayfa çizgi çalışması yapıyorsa, Emre'nin gerekli olduğu kadar fiziksel yardımla tek satır çizgi çalışması yapması sağlanabilir). Kendisinden beklenen çalışmayı destekle olsa bile tamamladığında Emre'ye küçük bir parça sevdiği yiyecek (kuru üzüm, şeker, leblebi vb.) verilebilir.



EK 22: 10.02.2017 Tarihli Özel Eğitim Danışmanlığı Karar Dosyası Örneği

Öğretmen:

Stajyerler:

Özel eğitim danışmanı:

Düzenlenme zamanı: 10.02.2017

Gereksinim	Öneri	Karar
Emre'nin etkinliklere daha uzun sürelerle katılması	Emre'nin materyal kutusu	- Diğer çocukların materyal kutularına benzer bir kutunun Emre için de oluşturulmasına karar verildi. Gerekli materyaller danışman tarafından temin edildi. Eksik olan materyaller konusunda stajyerler ya da öğretmen danışmanı yönlendirebilir. - Etkinlik başlamadan önce çocuklardan materyallerini almaları istenirken Emre'nin de kendi kutusundan ilgili materyali alması destekle sağlanır. Başta fiziksel olarak sunulan desteğin zamanla işaret yoluyla sunulması sağlanır. Kutunun yerinin sabit olması ve yönerge tekrarının yapılmaması önemlidir.
	Emre'nin sevdiği bir nesneyi etkinlik boyunca elinde tutması	- Emre'nin elleriyle yapması gereken bir etkinlik değilse (hikaye okuma, sohbet etme, arkadaşlarını izleme vb.), elinde sevdiği bir nesneyi (kağıt, ses çıkarmayan yumuşak nesneler) tutması sağlanır. Bu nesneler arada değiştirilerek Emre'nin sıkılması önlenir. - Emre kalkmak istediğinde fiziksel olarak engellenir, sözel uyarı yapılmaz. - Etkinlik bittikten hemen sonra kalkmasına izin verilerek bir sonraki etkinliğe kadar serbest vakit geçirmesine izin verilir.
Emre'nin serbest zaman ve etkinlikler arası geçiş zamanlarında kendisi için sınırları belirlenmiş alandaki materyallerle vakit geçirmesi	Oyuncak tekmeleme ya da yere dökme davranışlarına karşı tepki	Emre'nin herhangi bir oyuncakı tekmelediği ya da oyuncakları yere döktüğü görüldüğünde onu hemen durdurup tekmelediği ya da yere döktüğü oyuncak/oyuncakları toplaması sağlanır. Gerekli fiziksel yardım sunulur; ancak, oyuncakları sonuna kadar toplaması beklenir.
	Serbest zaman kutusu	- Emre'nin serbest zaman ya da etkinlikler arası geçiş zamanlarında meşgul olacağı materyallerden oluşan bir kutu oluşturulur. - Bu kutuda mümkün olduğu kadar çeşitli materyal bulundurulur (kağıtlar, diğer oyuncak kutularından örnek oyuncaklar vb.) - Emre dolaplardan, öğretmenin ya da arkadaşlarının oyuncaklarından/materyallerinden almak istediğinde durdurulur ve bu kutuya yönlendirilerek oradan istediği materyali alması sağlanır. Fiziksel yardım sunulur, yönerge tekrarının yapılmaması önemlidir.
	İp vb. materyallerle meşguliyetin engellenmesi	- Sınıfta ip vb. materyaller Emre'nin ulaşamayacağı yerlere kaldırılır. - Emre'nin başka sınıflardan ip vb. materyaller alması durumunda ip elinden bir şey söylemeden alınır ve Emre serbest zaman kutusuna yönlendirilir.
	Çevresel düzenlemeler	- Emre'nin dolapları karıştırmasının önlenmesi için dolaplar kilitli ve anahtarları üzerinde olarak bırakılır - Dolap ve pencere arasındaki boşluk, rafların üzerindeki kırmızı minderlerle doldurulur.

EK 23: 17.02.2017 Tarihli Günlük Planda Yapılan Uyarılama

UYARLAMA

ETKİNLİK: “Hayal Ettim, Hem Yaptım Hem Söyledim” adlı bütünleştirilmiş oyun,
Türkçe ve sanat etkinliği

Tarih: 17.02.2017

Öğretmen:

Öğrenci:

- Emre ebe ile oynanan oyunda bir arkadaşıyla eşlenir. Emre bu oyunda eşlenmiş olduğu arkadaşıyla el ele hareket eder. Emre’nin eşlendiği arkadaşı birkaç turda bir değiştirilebilir.
- Eğer Emre’ye ebe olma sırası gelirse kollarını hareket ettirme konusunda öğretmen ya da stajyerler fiziksel yardım sunarlar. Ancak eğer Emre bu hareketleri taklit edebiliyorsa öğretmen ya da stajyerler Emre’nin karşısında hangi hareketleri yapacağını devamlı olarak gösterir.
- Oyundan sonra çocukların meslekler hakkında sohbet ettikleri ve pandomim yaptıkları sırada Emre’nin etkinliğe aktif katılması beklenmez. Ama arkadaşlarının arasında oturması beklenir. Bunun için Emre’ye tek eliyle tutabileceği ve meşgul olmaktan hoşlandığı bir nesne (kağıt, insan figürü, ses çıkarmayan bir oyuncak vb.) verilir. Emre yerinde uygun biçimde oturdukça sık sık pekiştirme yapılır (Emre’nin sırtı sıvazanabilir, yanağından makas alınabilir ya da başı okşanabilir.). Sohbetin uzun (15 dk.dan fazla) sürecektir halinde, 10 dkda bir 2 dakikalık dolaşma izni verilebilir ve sonrasında arkadaşlarının arasına oturması istenir. Emre yalnızca yetişkin izni olduğunda yerinden kalkabilir.
- Çocuklara hayal ettikleri meslekler sorulurken Emre’ye kitaptaki ya da kartlardaki 4-5 meslek resmi gösterilerek birini işaret etmesi istenir. Öğretmen Emre’nin seçtiği resmi göstererek bununla ilgili açıklama yapar.
- Çocuklar “Gelecekte neredeyim?” konulu resimlerini yaparlarken Emre’den önündeki kağıda pastel boya ya da keçeli kalemle 5 dk boyunca serbest karalamalar yapması beklenir. Kalem uygun biçimde tutması ve kağıda bakarak karalama yapması için gerekli olduğu düzeyde fiziksel destek sunulur. Bu sırada önüne bakması, kalemi düzgün tutması ya da devam etmesi yönünde sözel uyarıları tekrarlamaktan kaçınmak gerekir. Emre’ye “resim yap” yönergesinin ardından

yalnızca fiziksel destek ya da kağıdı işaret etme yoluyla destek sunma tercih edilir. Kendisinden beklenen çalışmayı destekle olsa bile tamamladığında (5dk) Emre'ye küçük bir parça sevdiği yiyecek verilebilir ve etkinlik onun için sonlandırılır.

- Emre'nin çalışma sayfalarında yapması gereken çalışmaların sayısı azaltılabilir (Diğer çocuklar bir sayfa çizgi çalışması yapıyorsa, Emre'nin gerekli olduğu kadar fiziksel yardımla tek satır çizgi çalışması yapması sağlanabilir). Kendisinden beklenen çalışmayı destekle olsa bile tamamladığında Emre'ye küçük bir parça sevdiği yiyecek verilebilir.



EK 24: Öğretmene Sunulan 17.02.2017 Tarihli Özel Eğitim Danışmanlığı Karar Dosyası

ÖZEL EĞİTİM DANIŞMANLIĞI TOPLANTISI KARARLARI

Öğrenci:

Öğretmen:

Tarih: 17.02.2017

Danışman:

Gereksinimin belirlenmesi	Çözüm önerilerinin geliştirilmesi	Çözüm önerilerinin uygulanması		Değerlendirme				
		Kim?	Ne yapacak?	P	S	Ç	P	C
Etkinlik/oyun/rutinlere daha uzun sürelerle katılma	Materyal kutusu	Öğretmen/stajyerler	• Etkinlik zamanında kutudan doğru materyalleri alması için gerekli olan ipucunu sun!					
			• Sözel pekiştirme yap!					
	Günlük plandaki etkinliğe katılma	Öğretmen/stajyerler	• Emre'nin eline bir nesne ver!					
			• Max. 10. dk yerinde oturt!					
			• 2-3 dk.lık molalar ver!					
			• Plandaki uyarlamaları takip et!					
			• İpucu sun!					
			• Pekiştir!					
	Oyuncakları toplama	Öğretmen/stajyerler	• Toplanma zamanında Emre'ye "oyuncaklarını topla" yönergesini ver!					
			• fFiziksel ya da işaret ipucu sun!					
			• Sözel pekiştirme yap!					
	Sıraya girme	Kaptan	• Sıraya girmeden Emre'yle göz kontağı kur!					
			• "Emre, sıraya giriyoruz" yönergesini sun!					
			• Emre'ye fiziksel ipucuyla sırada eşlik et!					
Serbest zamanlarda sınırlandırılmış materyallerle meşgul olma	Oyuncakları dökme ya da tekmeleme – öğretmen tepkisi	Öğretmen/stajyerler	• Dökülen oyuncakları toplamasını sağla!					
			• Gerekli olduğu kadar fiziksel ya da işaret ipucu sun!					
			• "Tamam", "peki" gibi bir ifade ile görevin bitişini duyur!					
	Serbest zaman kutusu	Öğretmen/stajyerler	• Yalnızca buradan materyal almasına izin ver!					
			• Yere attığı materyalleri kutuya geri koymasını sağla!					
			• Oyun ya da mola zamanı dışında kutuyu kapalı tut!					
	Çevresel düzenleme	Öğretmen/stajyerler	• Dolapları kilitli, kapıyı sürekli kapalı tut!					
			• Önemli evrak, ip vb. materyalleri ulaşılabilir yerlerden uzaklaştır!					

EK 25: 21.02.2017 Tarihli Günlük Planda Yapılan Uyarlama

UYARLAMA

ETKİNLİK: “Özgürlük Anıtı” adlı sanat etkinliği

Tarih: 21.02.2017

Öğretmen:

Öğrenci:

- Emre’ye otururken fiziksel destek sunulması
- En fazla 10 dk masada oturma, 2-3 dk.lık molalar
- Emre’ye masada oturduğu süre boyunca aralıklarla sözel pekiştirme sunulması
- Emre’ye özgürlük anıtı yapılırken fiziksel ipucu sunulması
- Hamurdan anıt yapılırken aralıklarla sözel/yiyecek pekiştirecinin sunulması
- Çocuklar çalışmalarını anlatırken Emre’nin yaptığı hamurdan anıtı arkadaşlarına göstermesi ve arkadaşlarının onun anıtını anlatması

EK 26: 24.02.2017 Tarihli Günlük Planda Yapılan Uyarılama

ANSİKLOPEDİNİN DAĞILAN DOKUZ SAYFASI

Etkinlik Çeşidi: Sanat, Matematik ve Oyun (Bütünleştirilmiş Büyük Grup ve Bireysel Etkinlik)

Yaş Grubu: 48 +

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ	ÖĞRENME SÜRECİ	DEĞERLENDİRME
Bilişsel Gelişim: Kazanım 2:Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. Göstergeleri: (Nesne/durum/olayın ipuçlarını söyler. Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar. Gerçek durumu inceler. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.) Sosyal ve Duygusal Gelişim: Kazanım 15: Kendine güvenir. Göstergeleri: (Grup önünde kendini ifade eder. Gerektiği durumlarda farklı görüşlerini söyler.) Motor Gelişimi: Kazanım 4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. Göstergeleri: (Değişik malzemeler kullanarak resim yapar. Kalem doğru tutar, kalem kontrolünü sağlar, çizgileri istenilen nitelikte çizer.) Dil Gelişimi: Kazanım 9. Sesbilgisi farkındalığı gösterir. Göstergeleri: (Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler. Sözcüklerin sonunda yer alan sesleri söyler. Aynı sesle başlayan sözcükler üretir. Aynı sesle biten sözcükler üretir. Şiir, öykü ve tekerlemedeki uyağı söyler.)	• ‘Şeker Boyası’ yapılacağı söylenerek nasıl bir çalışma olacağı ile ilgili çocukların tahminde bulunmaları istenir. • Çocuklara çiçek çizimleri ve önceden beyaz tutkal-su-toz şeker-toz boyayı karıştırarak hazırlanan şeker boyası verilir. • Çocuklar plastik kaşık ve şeker boyaları ile çiçekleri renklendirirler. Çalışmalar sergilenir. • Çalışma sayfaları incelenir. Dokuz sayısı çalışılır. Sayfadaki çiçekleri fark etmeleri sağlanır. Çiçekler sayılır. Sayfa uygulanır. • “Ansiklopedinin Ciltleri” adlı oyun oynanır. • ‘Çocuklara kütüphanedeki ansiklopedilerin ciltleri/kapakları dağılmış. Ciltler dağılınca da sayfalar karışmış, onları yeniden bir araya getirmemiz gerekir’ denir. • Sınıfı iki gruba ayrılır. Her grubun içinden bir kişi kütüphaneci olur. • Her iki gruptaki diğer çocukların boyunlarına 1’den 9’a kadar sayılar asılır. Çocuklar verilen sürede arkadaşlarını 1’den 9’a kadar sıraya sokmaya çalışırlar. • En önce arkadaşlarını sıraya sokan grup birinci olur. ‘Birdir Bir’ tekerlemesi söylenir. • Birdirbir, İkidir iki, olur tilki, Üçtür üç, yapması güç, Dörttür dört, kuş gibi öt, Beşir beş, aldım bir eş, Altıdır altı, yaptım kahvaltı, Yedim yedi, evim sırtına değdi, Sekizim sek sek, Dokuzum durak, Onum orak/Bıçmeyer ebe	Etkinlik sırasında ya da sonunda çocuklara aşağıdaki sorular yöneltilir; • Şeker boyası nasıl yapılır? • Şeker boyası ile yapılan resmin dokusu nasıldı? • Ansiklopedi ne demektir? • Cilt ne demek olabilir? • Bizim cildimiz ne işe yarar? • Dokuzdan önce ve sonra hangi sayı gelir? • Dokuz’un son sesi nedir? • Sekiz’in son sesi nedir? • Tekerlemede hangi hayvanların adı geçiyordu? • ‘Z’ sesiyle biten neler var? • ‘İ’ sesi ile biten neler var? • Oyundan keyif aldınız mı? • Kütüphaneci ne iş yapıyordu? • Kütüphanede çalışan kişilerin sizce işi zor mudur? Neden?
MATERYALLER 1-9 arası rakam kartları, şeker boyası malzemeleri, plastik kaşıklar, Çiçek resmi çizimleri	SÖZCÜKLER Kütüphane görevlisi, ansiklopedi, cilt, sayfa, şeker boyası KAVRAMLAR Sayı/sayma: 1-9, önceki-sonraki Duyu: Pütürlü	AİLE KATILIMI • Ailelerden çocuklarıyla bir ansiklopediyi incelemeleri istenebilir.
UYARILAMA Şeker boyası etkinliği ve çalışma sayfasında kaynaştırma öğrencisine gerekli olduğu ölçüde fiziksel ipucu sunulur. “Ansiklopedinin Ciltleri” adlı oyuna şöyle bir ekleme yapılabilir: Arkadaşları sıralama görevi bittiğinde bir grup boyunlarına rakamları yeniden asar. Diğer gruptan çocukların eline sırayla ya da bir arada rakamlar verilerek boynunda aynı rakama sahip arkadaşının yanına gitmesi ve elindeki rakamı arkadaşının boynundaki rakamla yan yana getirmesi istenir. Kaynaştırma öğrencisine fiziksel yardım sunulur ve eşleme becerisi desteklenir.		



EK 28: 28.02.2017 Tarihli Günlük Planda Yapılan Uyarılama

SERĞİ YÜRÜYÜŞÜMÜZ

Etkinlik Çeşidi: Türkçe ve Sanat (Bütünleştirilmiş Büyük Grup ve Bireysel Etkinlik)

Yaş Grubu: 48 +

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ	ÖĞRENME SÜRECİ	DEĞERLENDİRME
<u>Dil Gelişimi:</u> Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır. Göstergeleri: (Sohbete katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.) Kazanım 10. Görsel materyalleri okur. Göstergeleri: (Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir. Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.) <u>Sosyal ve Duygusal Gelişim:</u> Kazanım 14. Sanat eserlerinin değerini fark eder. Göstergeleri: (Sanat eserlerinde gördüklerini ve işittiklerini söyler. Sanat eserleri ile ilgili duygularını açıklar. Sanat eserlerinin korunmasına özen gösterir.)	• Van Gogh'un bazı eserlerinin kopyaları çocukların görebileceği hizada asılır ve bir sergi oluşturulur. • Çocuklara resim sergisini gezerek tabloları incelemeleri ve komutu duyunca en beğendikleri resimlerin yanına gitmeleri söylenir. • Çocuklara beş dakika verilir. • Süre bitince alkış vb komutla çocukların ilgisini çeken tablonun yanına gitmeleri sağlanır. • Çocuklara beğendikleri tabloyu tercih etme nedenleri sorulur. • Çocuklar boyalarla ile tercih ettikleri resmin çizim denemelerini yaparlar. Çocuklara birebir benzetmeleri değil yorumlama yapmalarının önemli olduğu söylenir. • Yapılan çalışmalar orijinallerinin yanına asılır. • Çocuklarla sergi yürüyüşü yapılarak çalışmalarından bahsetmeleri sağlanır. • Boya kalemlerinin içinden açık renk boyalar ve koyu renk boyalar ayrılır. • Açık renkler grubu ve koyu renkler grubu belirlenir. • Gruplar boyalarla resim yapar. Resimler karşılaştırılır. • Çalışma sayfası incelenerek uygulanır.	Etkinlik sırasında ya da sonunda çocuklara aşağıdaki sorular yöneltilebilir; • KAÇ TANE TABLO VARDI? • TABLOLARLA İLGİLİ DÜŞÜNCELERİNİZ NEDİR? • SEÇTİĞİNİZ TABLOYU NE BELİRLDİ? • SEÇTİĞİNİZ TABLO HAKKINDA AKLINIZDA KALAN BİR BİLGİ VAR MI? • ÇİZİMLE YORUMLAMAYI TERCİH ETTİĞİN TABLOYU NEYE GÖRE BELİRLDİN? • Açık ve koyu renkleri ayırmak zor bir görev miydi? • Hangi renkler açık renkti? • Hangi renkler koyu renkti? • Hangi ton ile yapılan resim ilgini çekti? • Salvador Dali'nin eserleri hakkında ne düşünüyorsunuz? • Çalışma sayfasında tek olan neler vardı? • Tek olan bir malzemeyi iki kişi nasıl kullanabilir?
MATERYALLER Van Gogh'un çocukların anlayabilecekleri reproduksiyonları, boya kalemleri ve kâğıtlar	SÖZCÜKLER Reproduksiyon, ressam, tablo, eser, sergi, Van Gogh KAVRAMLAR Zıt: Açık-koyu Miktar: Tek-çift	AİLE KATILIMI • Ailelere çocuklarıyla sergi ziyaretinde bulunmaları önerilebilir.
UYARILAMA Kaynaştırma öğrencisinin herhangi bir resmin yanına gitmemesi durumunda ona “Sen hangisini beğendin, göster” gibi bir yönergeyle, eğer kendisi göstermezse, yakınında olan resimlerden birini işaret etmesi sağlanır. Reproduksiyon sırasında gerekli ipuçları sağlanır ve uygun aralıklarla yiyecek pekiştireci ve sosyal pekiştireç verilebilir. Koyu ve açık renkli boyalar birbirinden ayrılırken kaynaştırma öğrencisinin önüne iki farklı kap koyularak boyaları bu kapların içine ayırması sağlanır. Çalışma sayfaları için fiziksel ya da işaret ipucu ile desteklenir ve kabul ediyorsa yiyecek pekiştireci verilebilir. Tamamlanması gereken görev diğer çocuklardan daha kısa olabilir.		

EK 29: 06.03.2017 Tarihli Günlük Planda Yapılan Uyarılama

ARKADAŞLARINI KALEYE TAŞI		
Etkinlik Çeşidi: Oyun (Küçük Grup Etkinliği)		
Yaş Grubu : 48 +		
KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ	ÖĞRENME SÜRECİ	DEĞERLENDİRME
Bilişsel Gelişim: Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. Göstergeleri:(Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.) Kazanım 10. Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. Göstergeleri: (Mekânda konum alır.) Dil Gelişim: Kazanım 7. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar. Göstergeleri: (Sözel yönergeleri yerine getirir.) Motor Gelişim: Kazanım 1. Yer değiştirme hareketleri yapar. Göstergeleri: (Yönergeler doğrultusunda koşar.) Sosyal Duygusal Gelişim: Kazanım 15. Kendine güvenir. Göstergeleri: (Gerektiğinde liderliği üstlenir.)	- Alana uzun ve düz bir çizgi çizilir. Çizginin 8-10 metre karşısında ve çizgiye eşit uzaklıkta, birbirine bitişik iki kale yapılır. - Çocuklar iki eşit gruba ayrılır. Her grup kendine bir ad takar; kendi içinden, sayıarak bir kaptan seçer. - Çocukların tümü, çizgiye sağ ayaklarını basarak, koşmaya hazır biçimde ve yan yana dururlar. İki grup arasında bir metre kadar açıklık bırakılır. - Her kaptan, kendi grubunun karşısındaki kale içinde durur. - Lider bir çocuğun "başla" komutuyla oyun başlar. Her kaptan koşarak kendi grubuna gider, sıranın başındaki çocuğun elinden tutar; birlikte kaleye doğru koşarlar. - Kaleye gelince, kaptan kalede kalır, onunla birlikte gelen çocuk kaptan olur. - Yeni kaptan da önceki gibi, geri döner, yine sıranın başındaki bir çocuğun elinden tutar, birlikte koşarak kaleye gelirler. Bu kez yeni gelen çocuk kaptan olur. - Oyun, kesintisiz olarak, gruptaki çocukların tümü kaleye getirilinceye kadar böylece sürer. - Hangi grup kaleye önce gelirse, o grup oyunu kazanmış olur. Oyun süresince, gruptaki çocuklar kaptanlarına "imdat, imdat" diye bağırlar.	Etkinlik sırasında ya da sonunda çocuklara aşağıdaki sorular yöneltilebilir; - Oyunu kaç grup oynadı? - Yere çizdiğimiz çizgiler ne anlama geliyordu? - Oyunda kaç kale vardı? - Her grup kaptanı hangi yöntemle belirledi? - Oyunun en önemli kuralı neydi? - Bu oyunu daha farklı nasıl oynayabilirdik? - Oyuna yeni bir isim bulmamız gerekirse sizsin öneriniz ne olurdu? - Kale ne demek olabilir? Daha önce kale gördün mü? - Yarışma sırasında kendini nasıl hissettin?

Uyarılama

Arkadaşlarını kaleye taşı

- Çizginin ötesine geçmemesi ve arkadaşlarının arasında beklemesi için kaynaştırma öğrencisi bir akranı ile eşleştirilir ya da öğretmen çocuklara yönergeleri kaynaştırma öğrencisine hemen müdahale edebileceği bir noktadan sunar.
- Kaynaştırma öğrencisi orta sıralarda yer alır. Böylece sıradaya da kalede beklerken sıkılması önlenir.
- Kaptan kaynaştırma öğrencisini alıp kaleye götürdükten sonra onu arkasından destekleyerek sırada bekleyen arkadaşının yanına götürür. Sıradaki çocuk elini uzatıp kaynaştırma öğrencisinin elini tutar ve onunla birlikte kaleye doğru koşar.
- Eğer çocukların kalede bekleme süresi çok uzarsa öğretmen kaynaştırma öğrencisinin oyun bitmeden oyundan çıkmasına izin verebilir.

EK 30: Öğretmene Sunulan Pekiştirmeye İlişkin Broşür

Okul Öncesi Kaynaştırma Uygulamalarında Pekleştirme Örnekleri	
Pekleştirme Tarifesi	Kullanım Örneği
Süreklî pekiştirme	Makaslara şekil kesme çalışması sırasında öğretmen çocuğun sınırlarından kestiği her şeklin sonunda bir gülen yüz verir.
Aralıklı pekiştirme	Sınırlı alan boyama çalışması sırasında öğretmen çocuğun şeklin sınırlarını taşımadan boyama yaptığı süre boyunca her 1 dakikanın sonunda çocuğun başını okşayarak "Aferin" der.
Aralıklı pekiştirme	Hikaye saatinde çocuğun arkadaşlarının arasında sessiz biçimde oturup hikayeyi dinlediği zaman dilimi içinde öğretmen her 2 dakikanın sonunda çocuğun 1 dakika boyunca sevdiği bir oyuncuğu elinde tutmasına izin
Oranlı pekiştirme	Öğretmen, oyun saatinde şekil kutusuyla oynamayı öğrenen çocuğun doğru boşluğa attığı her 3 şekilden birinin ardından küçük bir kraker parçası verir.



KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINDA PEKİŞTİRME

- Pekiştirme nedir?
- Pekiştireç türleri
- Pekiştireçleri silikleştirme



PEKİŞTİRME TARİFELERİ

- Pekiliştirrelerin zaman iinde giderek azaltılması pekiliştirrelerin silikleştirilmesi olarak adlandırılır. Bu silirecin mutlaka sistematik biimde gerçekleştirilmesi gerekmektedir.
 - Pekiliştirrelerin sistematik sunumu ve silikleştirilebilmesi için pekiliştirme tarifelerinden yararlanır.
- 



EK 30 (Devam): Öğretmene Sunulan Pekiştirmeye İlişkin Broşür

PEKİŞTİREÇLERİ SİLİKLEŞTİRİRKEN!

Çocuğa yeni bir davranış sergilemesi öğretilirken ipucu verdiğiniz doğru tepkileri de dahil tüm tepkileri pekiştirilir.

Çocuk öğrenmeye başladıkça yalnızca kendi başına sergilediği her doğru davranış pekiştirilir.

İlerleyen zamanlarda ise, yalnızca bazı doğru tepkileri pekiştirilir.

Pekiştireçleri silikleştirme pekiştirme tarifelerinin kullanılmasıyla gerçekleştirilir.



Pekiştireç Türü	Olul Olması Sürecinden Örnekler
Birincil pekiştireçler	Öğrencinin kendi için kaynağa sahip olduğu, büyük bir pekiştirici olarak kabul edilebilir.
Sosyal pekiştireçler	Öğrencinin sosyal çevresi, öğretmen, arkadaşları, ailesi gibi sosyal çevresinde öğrenim için öğrenim için "Aferit" demesi.
Nesne pekiştireçler	Öğrencinin, bir nesneyle ilgili bir davranışta bulunması, bu nesneyle ilgili bir davranışta bulunması, bu nesneyle ilgili bir davranışta bulunması.
Etkinlik pekiştireçler	Öğrencinin, bir etkinlikte bulunması, bu etkinlikte bulunması, bu etkinlikte bulunması.
Sembol pekiştireçler	Öğrencinin, bir sembolle ilgili bir davranışta bulunması, bu sembolle ilgili bir davranışta bulunması, bu sembolle ilgili bir davranışta bulunması.

SEMBOL PEKİŞTİRME

- Sembol pekiştirme, tek başına anlamı olmayan sembolik temsillerin (jeton, sticker vb.) biriktirilerek birey için anlamı başka pekiştireçlerle (yiyecek, içecek, etkinlik, nesne vb.) değiştirilmesidir.
- Çocuk, başlangıçta her doğru tepkisinin ardından bir sembol kazanır. Önceden belirlenmiş sayıda sembolü kazandığında ise etkili bir başka pekiştireç sunulur. Örneğin; parmak kaldırarak söz isteyen bir çocuk bu davranışın ardından gülen yüz kazanabilir, 5 gülen yüz kazandığında ise dondurma yiyebilir.
- Zaman ilerledikçe çocuğun parmak kaldırarak söz istemesi durumunda birkaç seferde bir gülen yüz kazanması sağlanarak, sonunda elde edeceği pekiştireç geciktirilebilir.
- Kaç sembolün hangi pekiştireçlere karşılık geldiğini anlatan tablolar yapılabilir.

PEKİŞTİREÇ BELİRLERKEN

Öğrencinin yaşı, ilgi ve istekleri gözle alınmalıdır.

Öğrencinin çevresindeki kişilerin görüşleri alınmalıdır.

Yeni ve doğal pekiştireçler düşünülmelidir.

Pekiştireçler aralıklarla yeniden değerlendirilmelidir.

PEKİŞTİREÇLERİ KULLANIRKEN!

Pekiştirme, istenen davranışın hemen sonrasında gelmelidir.

Birincil, nesne ve sembol pekiştireçler her zaman sosyal pekiştireçlerle birlikte kullanılmalıdır.

Pekiştireç mutlaka uygun davranışa bağlı olarak verilmelidir.

Pekiştireçler küçük miktarlarda sunulmalı ve mümkün olduğu kadar doğal olmalıdır.

Pekiştireçler mümkün olduğu kadar çabuk seyrekleştirilmelidir.

AYRIMLI PEKİŞTİRME

Ayrımlı pekiştirme, bireyin kendisinden beklenen davranış sergilemesi halinde o davranışın pekiştirilmesi, onun dışındaki davranışların ise görmezden gelinmesi ile gerçekleştirilir.

Öğretmenin çocuğun oyuncaklarını toplama sürecinde toplamasının ardından "Aferit" diyip çıkıp gitmesi; yavaş toplamasının ardından hiç tepki vermemesi

Öğretmenin çocuğun şekle bakarak boyama yaptığına küçük bir parça yiyecek vermesi, şekle bakmadan boyama yaptığına hiç tepki vermemesi

Öğretmenin çocuğun kendisiyle göz kontağı kurarak oynamak istemesi durumunda oyuncak vermesi, göz kontağı kurmaması durumunda tepkisi kalmaması

!

Bireyin öğrenmesini kolaylaştıran ve hızlandıran pekiştireç sunumu, birey davranış öğrendikçe zaman içinde mutlaka azaltılmalıdır.

EK 31: Fırsat Öğretimi 2. Kayıt Formu

Tarih	Hedef Davranış	1. deneme			2. deneme			3. deneme		
		M	S	B	M	S	B	M	S	B
	Aç									
	Su									
	Aç									
	Su									
	Aç									
	Su									
	Aç									
	Su									
	Aç									
	Su									

M: Model olma ile doğru tepki

S: “Ne istiyorsun?” sorusu ile doğru tepki

B: Bağımsız doğru tepki

-: Sonlandırılan deneme

EK 32: 21.03.2017 Tarihli Günlük Planda Yapılan Uyarılama

KAÇ TANE ÇİÇEK TOPLADIN?

Etkinlik Çeşidi: Matematik ve Sanat (Bütünleştirilmiş Büyük Grup ve Bireysel Etkinlik)

Yaş Grubu : 48 +

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ <u>Bilişsel Gelişim:</u> Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. Göstergeleri: (Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.) Kazanım 4. Nesneleri sayar. Göstergeleri: (İleriye/geriye doğru birer birer ritmik sayar. Saydığı nesnelerin kaç tane olduğunu söyler.) Kazanım 5. Nesne ya da varlıkları gözlemler. Göstergeleri: (Nesne/varlığın miktarını söyler.) <u>Motor Gelişim:</u> Kazanım 4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. Göstergeleri: (Nesneleri toplar.)	ÖĞRENME SÜRECİ - Kartonlardan çok sayıda çiçek figürü kesilir. - Çiçek kalıpları sınıfın farklı yerlerine saklanır. - Çocuklara büyük boy resim kâğıtları, yapıştırıcıları ve boya kalemleri dağıtılır. - Öğrenciler sınıfta çiçek avına çıkar. - Buldukları çiçekleri resim kâğıtlarına yapıştırırlar. - Çiçeklerin her birine bir sap ve yapraklar çizerler. - Çiçeklerin kaç tane olduğunu sayar ve sayısını resim kâğıtlarının kenarına yazarlar. - Tüm çalışmalar karşılaştırılarak en çok çiçeğin ve en az çiçeğin hangi kâğıtta olduğu bulunur. - Eşit sayıda çiçeği olan çalışmaların çiçekleri sayılarak kaç tane çiçeği olduğu bulunur. - Eşit sayıda çiçek olan kâğıtların kenarına yıldız çizilir. - Etkinlikler asılarak sergilenir.	DEĞERLENDİRME Etkinlik sırasında ya da sonunda çocuklara aşağıdaki sorular yöneltilebilir; - Sınıfımızda neler gizlenmişti? - Çiçekleri bulup neler yaptık? - En çok çiçek hangi kâğıttaydı? - En az çiçek hangi kâğıttaydı? - Eşit sayıda çiçeği olan kaç kâğıt vardı? - Daha önce çiçek topladın mı? - Topladığın çiçekleri ne yaptın? - Birisi sana çiçek verse kendini nasıl hissedersin?
MATERYALLER Kartondan kesilmiş çiçek figürleri, resim kâğıtları, boyalar, yapıştırıcı	SÖZCÜKLER Eşit, çiçek, sap, yaprak KAVRAMLAR Miktar: Az-Çok,Eşit	AİLE KATILIMI
UYARLAMA Bazı çiçekler kaynaştırma öğrencisinin rahatça bulabileceği yerlere konur ve bulması için kendisine eşlik edilir. Çiçekleri resim kağıdına yapıştırması, sağ ve yaprak çizmesi için gerekli olduğu ölçüde fiziksel ya da işaret ipucu kullanılır. Etkinliğin devamında Emre'nin aktif katılım göstermeyeceği kısımlarda eline uygun bir nesne verilerek arkadaşlarının arasında oturması sağlanır.		

EK 33: Öğretmene Sunulan İpucu Sunmaya İlişkin Broşür

Okul Öncesi Kaynaştırma Uygulamalarında Aşamalı Yardım Örnekleri

Öğretmen öğrenciye ana renkleri ayırt etmeyi öğretmeye çalışırken çocuğa “Kırmızıyı ver” diyebilir ve hemen elinin üzerinden destekleyerek öğrencinin kırmızı olan legoyu kendisine vermesini sağlar. Çalışma devam ettikçe öğretmen çocuğun dirseğinden destekleyerek kırmızı legoyu vermesini sağlar. Sonraki adım, “Kırmızıyı ver” yönergesinin ardından öğretmen kırmızı legoyu işaret etmesi, en son adım ise gözüyle kırmızı legoyu göstermesi olabilir. Ancak çocuğun bu ipuçlarıyla hata yapabileceğini anladığında yeniden tam

Öğretmen öğrenciye “Yerine otur” yönergesini sunduktan sonra hemen öğrenciyi tam fiziksel ipucu sunarak yerine oturtur. Zaman içinde yönergenin ardından hafifçe arkadan dokunarak, en son aşamada ise arkasından takip ederek ipucu sunabilir. Öğretmen bu aşamada öğrencinin durduğunu ya da başka tarafa yöneldiğini görürse hemen yeniden tam fiziksel ipucu sunarak öğrenciyi yerine oturtmaya başlayabilir.



KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINDA İPUCU SUNMA

- İpucu nedir?
- İpucu türleri
- İpuçlarını silikleştirme

İpucu: Çocuğun doğru tepki verme olasılığını artırmak üzere, çocuk tepki vermeden önce sunulan ve zamanla ortadan kaldırılması hedeflenen uygulamacı yardımdır.

En ılımlı: En az müdahale gerektiren

En az ılımlı: En çok müdahale gerektiren

! Her zaman, etkili olan en ılımlı ipucu tercih edilmelidir!

Jest ipucu

Sözel ipucu

Görsel ipucu

Model ipucu

Fiziksel ipucu

Kısmi fiziksel ipucu

Tam fiziksel ipucu

Aşamalı Yardıma Bir Örnek:

Sınırlı alan boyama yapacak öğrencisi için öğretmen “Şeklin içini boyama” gibi bir yönerge sunduktan sonra boyayı doğru tutması ve sınırlı alanı doğru biçimde boyaması için elinin üzerinden destekleyerek hata yapmadan boyamayı tamamlamasını sağlar ve tepkiyi pekiştirir. Ancak zaman içinde öğrenciyi dirseğinden ya da omzundan destekleyerek ipucu sunmaya başlar. En son aşamada öğretmenin yalnızca öğrencini arkasında durması doğru tepkiyi kesinleştirebilir. Ancak, bu aşamada da öğrencinin ihtiyacı olduğunu gördüğünde öğretmen yeniden tam ya da kısmi fiziksel ipucu sunmaya geri dönebilir.

!

Önemli olan, doğru tepkiyi kesinleştirecek en ılımlı ipucunu sunmaktır!

EK 33 (Devam): Öğretmene Sunulan İpucu Sunmaya İlişkin Broşür

- Aşamalı yardım, uygulamacının ipuçları konusunda anlık kararlar almasına izin verir.



- Uygulamacı öğrencinin performansına göre ipucu yoğunluğunu artırabilir ya da azaltabilir. Uygulamacı ipuçlarını silikleştirdiği halde çocuğun ihtiyaç duyması halinde önceki ipucu düzeylerine geri dönebilir.
- Genellikle çocuğun hiç hata yapmasına izin vermeyecek biçimde tam fiziksel ipucu sunularak öğretime başlanır ve daha sonra kısmi fiziksel ipucu unutmaya başlanabilir. En son aşamada ipucu gölge olmaya kadar silikleştirilerek tamamen ortadan kaldırılır. Ancak kısmi fiziksel ipucuna geçildiği halde çocuğun yanlış tepki vereceği anlaşılırsa uygulamacı o sırada tam fiziksel ipucu sunmaya karar verebilir.

İPUCU SUNARKEN!

En ılımlı ancak en etkili ipucu seçilmelidir.

Gerekli olduğunda ipucu türleri

En doğal ipucu türü seçilmelidir.

İpucu yalnızca öğrenci dikkatini yönettğinde sunulmalıdır.

İpuçları gereğinden hızlı ya da yavaş silikleştirilmemelidir.

İpuçları plansız sunulmamalıdır.

Öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamak için ipucunun sunulmadığı yoklama oturumları düzenlenmelidir.

İPUÇLARINI SİLİKLEŞTİRİRKEN!

Çocuğun bağımsız biçimde doğru tepki vermesi için sunulan ipuçlarının mutlaka silikleştirilmesi gerekir.

Silikleştirme, hedeflenen tepki bağımsız olarak ortaya çıkana kadar ipuçlarının aşamalı olarak azaltılmasıdır.

İpucunun gereğinden uzun süre ya da yoğun verilmesi ipucu bağımlılığını, gereğinden kısa süre ya da az yoğun verilmesi becerinin öğrenilmemesine yol açabilir.

İpuçlarını Silikleştirme

Zaman bağlamında silikleştirme

Yoğunluk bağlamında silikleştirme

AŞAMALI YARDIM

- Kaynaştırma uygulamaları kapsamındaki etkinlikler içinde çocuğa en pratik ipucu sunma ve silikleştirme yollarından biri aşamalı yardımla öğretimdir.
- Bununla birlikte yüksek düzeyde esneklik gerektirdiği için uygulamacının ipucunu gereğinden fazla ya da az sunmadığından emin olması gerekir.
- Uygulamacı, aşamalı yardıma öğretime doğru tepkiyi kesinleştiren ipucuyla başlamalı, aşamalı olarak ipucunu azaltmalı ve ortadan kaldırmalıdır.



EK 34: 27.03.2017 Tarihli Günlük Planda Yapılan Uyarılama

Şarkı

Etkinlik Çeşidi: Oyun etkinliği

Yaş Grubu: 48 +

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ <u>Dil Gelişimi:</u> Kazanım 5: Dili iletişim amacıyla kullanır. Göstergeleri: (<i>Konuşma sırasında göz teması kurar. Sohbeta katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.</i>) Kazanım 6: Sözcük dağarcığını geliştirir. Göstergeleri: (<i>Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler.</i>) <u>Sosyal ve Duygusal Gelişim:</u> Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. Göstergeleri: (<i>Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.</i>) Kazanım 15: Kendine güvenir. Göstergeleri: (<i>Grup önünde kendini ifade eder.</i>)	ÖĞRENME SÜRECİ - Çocuklar masaya oturtulur. - Şapka bir çocuğa takılır. - Müzik başlatılır. - Müzik devam ettiği sürece her çocuk şapkayı yanındaki çocuğun kafasına takar. - Müzik durduğu Şapka hangi çocuğun kafasında ise o çocuk dilediği bir şarkıyı söyler. - Her çocuk şarkı söyleyene kadar oyun devam eder.	DEĞERLENDİRME Etkinlik sırasında ya da sonunda çocuklara aşağıdaki sorular yöneltilebilir; - Neden bu şarkıyı söyledin? - Şarkı söylerken neler hissettin? - Şarkı söyleme sırasının sana gelmesini beklerken neler hissettin? - Etkinlik keyiflimiydi?
MATERYALLER Şapka	SÖZCÜKLER	AİLE KATILIMI
UYARLAMA Şapka kaynaştırma öğrencisinin başına takıldığında yanındaki çocuk “Şapkayı bana ver” diye birkaç kez tekrar eder. Bu sırada öğretmen ya da stajyerler kaynaştırma öğrencisinin arkasında dururlar. Eğer kaynaştırma öğrencisi 3-4 saniye içinde yanındaki arkadaşına vermezse ya da onun başına takmazsa fiziksel ipucu ile bunu yapmasını sağlarlar. 2-3 tur içinde öğretmen ya da stajyerler sundukları ipucunun yoğunluğunu azaltma yoluna gider ve böylece kaynaştırma öğrencisinin daha az ipucu ile etkinliğe katılmasını hedeflerler. Müzik sustuğunda şapkanın kaynaştırma öğrencisinde kalması durumunda diğerleri gibi bir şarkı söylemez; ancak bu durumda öğretmen/stajyerler müziği devam ettirir ve kaynaştırma öğrencisi ve yanındaki arkadaşının 30-40 saniye birlikte dans etmesini isterler.		

EK 35: 28.03.2017 Tarihli Günlük Planda Yapılan Uyarılama

Ne Eksik?

Etkinlik Çeşidi: Oyun etkinliği

Yaş Grubu: 48 +

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ <u>Bilişsel Gelişim:</u> Kazanım 4: Nesneleri sayar. Göstergeleri: (İleriye doğru birer birer ritmik sayar. Saydığı nesnelerin kaç tane olduğunu söyler.) Kazanım 7. Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre gruplar. Göstergeleri: (Nesne/varlıkları rengine, şekline, miktarına ve kullanım amaçlarına göre gruplar.) Kazanım 8. Nesne ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır. Göstergeleri: (Nesne/varlıkların rengini, şeklini, büyüklüğünü, uzunluğunu, miktarını ve kullanım amaçlarını ayırt eder, karşılaştırır.) Kazanım 10. Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. Göstergeleri: (Nesnenin mekândaki konumunu söyler. Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir. Mekânda konum alır.	ÖĞRENME SÜRECİ • Öğretmen önüne masa koyar. • Masanın üzerine çeşitli şeyler dizer (araba bebek vb.). • Bir ebe seçilir ve masaya dikkatli bakması istenir. • Ve ardından ebe dışarı çıkarılır. • Nenelerden biri saklanır. • Çocuk geri çağırılır. • Masada hangi nesnenin olmadığını bulması istenir. • Çocuk buluna bir arkadaşının ismini söyler ve ismi söylenen çocuk ebe olur. • Oyun her çocuk oynayana kadar devam eder.	DEĞERLENDİRME Etkinlik sırasında ya da sonunda çocuklara aşağıdaki sorular yöneltilebilir; • Ebe olmak nasıl bir duygu? • Ebe olunca nesneleri aklında tutma zormuydu? • Hangi nesnenin eksik olduğunu nasıl buldun? • Neden bu arkadaşını ebe olarak seçtin? • Etkinlik keyiflimiydi?
MATERYALLER Okuldaki nesneler	SÖZCÜKLER	AİLE KATILIMI
UYARILAMA Kaynaştırma öğrencisi ebe olduğunda masaya tanıdık nesneler ve poşet içinde kraker, bisküvi vb. yiyecek konur. Öğretmen, ebe olan kaynaştırma öğrencisinden krakeri kendisine vermesini ister ve elini açar. Öğrenci krakeri verdiğinde, “Aç” demesi için talepte bulunur. Çocuğun “aç” demesinin ardından öğretmen poşetin ağzını açar ve öğrenciye küçük bir parça kraker verir. Sonra ondan tüm arkadaşlarına kraker ikram etmesini ister. Ardından gerektiği kadar ipucu sunar. Herkese ikram yaptıktan sonra öğretmen kaynaştırma öğrencisine bir kaç nesnenin adını daha söyleyerek onları tek tek kendisine vermesini ister. Sosyal pekiştirme yapar.		

EK 36 11.04.2017 Tarihli Günlük Planda Yapılan Uyarılama

Kedi kim?

Etkinlik Çeşidi: Oyun etkinliği

Yaş Grubu: 48 +

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ <u>Bilisel Gelişimi:</u> <u>Bilisel Gelişim</u> Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. Göstergeleri: (Nesne/durum/olayın ipuçlarını söyler. Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar. Gerçek durumu inceler. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.) Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar. Göstergeleri: (Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır.) <u>Dil gelişimi:</u> Kazanım 1. Sesleri ayırt eder. Göstergeleri: (Sesin geldiği yönü söyler. Sesin kaynağının ne olduğunu söyler. Sesin özelliğini söyler)	ÖĞRENME SÜRECİ - Çocuklar masaya oturtulur oyun ve kuralları hakkında konuşulur - Oyun anlatılır. . Hoplayalım, zıplayalım, daldan elma toplayalım. Kedi gibi yatalım” dendiğinde çocuklar kedi gibi yere uzanırlar. Gözlerini kapatarak çevrelerine hiç bakmazlar. Öğretmen çocuklardan birini ebe seçerek vücudu görünmeyecek şekilde üstüne bir örtü örter. Ebe hiç kıpırdamadan durur. Öğretmen, çocukları oturur vaziyette kaldırır ve “Kedi kim?” diye sorar. Çocuklar çevrelerindeki arkadaşlarına bakarak ebenin kim olduğunu bulmaya çalışırlar. Bulamazlarsa “Kedi miyavla!” denir ve ipucu istenir. Ebe miyavlayarak onlara yardımcı olur. - Oyun her çocuk oynayana kadar devam eder.	DEĞERLENDİRME Etkinlik sırasında ya da sonunda çocuklara aşağıdaki sorular yöneltilir; - Üzerin kapalı iken neler hissttin? - Arkadaşını nasıl tanıdın? - Ses çıkarırken zorlandın mı? - Arkadaşını nasıl tahmin ettin? - Etkinlik keyiflimiydi?
MATERYALLER	SÖZCÜKLER	AİLE KATILIM
UYARLAMA - Alternatif: Hoplayalım, zıplayalım, daldan elma toplayalım. Kedi gibi yatalım” denirken gerekli hareketleri taklit etmesi için öğretmen kaynaştırma öğrencisinin o hareketleri iyi görebileceği mesafeden model olur, gerekirse fiziksel ipucu sunar. Örtü, hiçbir turda kaynaştırma öğrencisinin üzerine örtülmez. - Alternatif: Kaynaştırma öğrencisi, her turda ebe olan çocuğun üzerine örtü örtme görevini üstlenir. Öğretmen onu ebe olan çocuğun yanına götürür ve örtüyü ört deyip gerekli olan düzeyde fiziksel ipucu sunar. Sonra kaynaştırma öğrencisi, diğer çocuklarla aynı pozisyonu alır.		

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Ayşe Büşra Subaşı Yurtçu

Eğitim:

- 2011-2021 : Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı (Bütünleşik Doktora)
- 2009-2011 : Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gelişim Psikolojisi Programı (Tezsiz Yüksek Lisans)
- 2004-2009 : Boğaziçi Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü (Lisans)

Mesleki Geçmiş:

- 2016- Devam Ediyor : Araştırma Görevlisi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü
- 2013-2016 : Araştırma Görevlisi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü
- 2012-2013 : Öğretim Görevlisi, Yeni Yüzyıl Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Ön Lisans Programı

Yayınlar

Makaleler:

- Güleç Aslan, Y., Subaşı-Yurtçu, A. B., Akgün, E. Ö. ve Güleç, İ. (2020). University students' experiences as volunteers in hospitals for individuals with autism spectrum disorder: "Be my hospital friend". *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(2), 415-437.
- Güleç-Aslan, Y., ve Subaşı-Yurtçu, A. B. (2017). Otistik Çocuklar için Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) eğitimcilerinin OÇİDEP'e ilişkin algıları. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(62), 971-984.
- Kurt, O. ve Yurtçu, A. B. S. (2017). Comprehensive interventions for individuals with autism spectrum disorder. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 155-182.

Kitap ve/veya Kitap Bölümleri:

- Güleç-Aslan, Y. ve Subaşı-Yurtçu, A. B. (2020). Özel gereksinimli öğrencilerde motivasyon. Ö. Avcı ve E. Ayyıldız (Editörler), *Eğitimde motivasyon kuramsal arka*

plan, gelişimsel dönemler ve öğrenme-öğretme içinde (s. 198-212). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Subaşı-Yurtçu, A. B. (2019). Kaynaştırma ortamlarında destek eğitim hizmetleri. E. Sema Batu (Ed.), *Kaynaştırma ortamında uygulamalar* içinde (s. 169-190). Ankara: Vize Akademik.
- Subaşı-Yurtçu, A. B. (2019). Özel gereksinimli bireylere ilişkin temel kavramlar. O. Kurt (Ed). *Özel gereksinimli bireyler için afet ve acil durum yönetimi* içinde (s. 3-30). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Subaşı-Yurtçu, A. B. (2019). Yetersizlik alanları ve özellikleri. O. Kurt (Ed). *Özel gereksinimli bireyler için afet ve acil durum yönetimi* içinde (s. 33-65). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Subaşı-Yurtçu, A. B. (2019). Tipik gelişen bireylerde cinsel gelişim. D. Güven (Ed.). *Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik kapsamlı cinsellik eğitimi* içinde (s. 27-48). Ankara: Eğiten Kitap.
- Subaşı-Yurtçu, A. B. (2017). Evde ve toplumsal ortamlarda bilişsel gelişimi destekleme. O. Kurt (Ed.). *3-6 yaş çocuklara evde gelişimsel destek (Ebeynler/Bakıcılar için)* içinde (s. 22-42). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kurt, O. ve Subaşı-Yurtçu, A. B. (2017). Kurumda bilişsel gelişimi destekleme. O. Kurt (Ed.). *3-6 yaş çocuklara evde gelişimsel destek (Ebeynler/Bakıcılar için)* içinde (s. 24-48). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Batu, E. S. ve Subaşı-Yurtçu, A. B. (2017). *Psikolojik danışma ve rehberlikte özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Vize Akademik.

Bildiriler:

- Subaşı-Yurtçu, A. B. ve Güleç-Aslan, Y. (2019olçşç). Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireylere yönelik bir gönüllülük çalışmasının içeriğine genel bakış: Gönüllü çalışma rehberi. 2. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi (USBİK 2019), Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi, s. 92.
- Güleç Aslan, Y., Subaşı Yurtçu, A. B., Akgün, Ö. E., Güleç, İ., Dilbaz, E., Narman, T., Bartan, M., Aslan, E., Malkoç, B., Koyuncu, S., Handemir, T., Erkaplan, B. ve Aksu, S. (2018). Hastane arkadaşım olur musun?: Üniversite öğrencilerinin otizm spektrum bozukluğuna yönelik bir gönüllülük çalışması deneyimleri. 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, s. 8.

- Subaşı-Yurtçu, A. B., Güleç-Aslan, Y. ve Aslan, M. (2016). Otistik Çocuklar için Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) eğitmenlerinin OÇİDEP'e ilişkin deneyim ve algıları. 26. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*'nde sunulan poster bildirisi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Fidan, A. ve Subaşı-Yurtçu, A.B. (2014). Stereotypic behaviors in autism spectrum disorders and behavioral interventions, International Conference for Autism'de sunulan poster bildirisi. Antalya, Türkiye.
- Subaşı-Yurtçu, A.B. ve Fidan, A. (2014). An effective technique on decreasing stereotypic behaviors: Response interruption and redirection, *International Conference for Autism*'de sunulan poster bildirisi. Antalya, Türkiye.
- Turhan, S., Macaroğlu-Akgül, E., Sola-Özgüç, C. ve Subaşı-Yurtçu, A.B. (2015). A mobile educative application to teach basic skills to children with autism spectrum disorders. 2. *ERPA International Congresses on Education*'da sunulan sözlü bildirisi. Atina, Yunanistan.
- Turhan, S., Macaroğlu-Akgül, E., Sola-Özgüç, C. ve Subaşı-Yurtçu, A.B. (2015). Arts education in autism. *iSER 2015 World Conference on Education*'da sunulan sözlü bildirisi. İstanbul, Türkiye.

Projeler:

- *Zeka Kuramına Göre Okul Öncesi Dönemdeki Özel Yetenekli Çocuklara Yönelik Özel Tasarımli Alanların Oluşturulması* konulu projede araştırmacı. İSTKA, Başlama ve Bitiş Tarihi: 01.01.2017/29.12.2017 (Proje No: TR10/16/ÇGE/0070).