



**OTİZMLİ İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKULA KATILIM, ÇEVRESEL
DESTEK VE BARIYERLERİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Duygu DOĞUŞ TANDIRCI

Eskişehir 2023

**OTİZMLİ İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKULA KATILIM, ÇEVRESEL
DESTEK VE BARIYERLERİNİN İNCELENMESİ**

Duygu DOĞUŞ TANDIRCI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Zihin Engelliler Eğitimi Programı

Danışman: Prof. Dr. Mehmet YANARDAĞ

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Mart 2023

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

OTİZMLİ İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKULA KATILIM, ÇEVRESEL DESTEK VE BARIYERLERİNİN İNCELENMESİ

Duygu DOĞUŞ TANDIRCI

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Zihin Engelliler Eğitimi Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mart 2023

Danışman: Prof. Dr. Mehmet YANARDAĞ

Okul aktivitelerine katılım süreci otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda karakterize olmuş sosyal becerilerde sınırlılık ve yineleyici/tekrarlayıcı davranışlardan etkilenmektedir. Bu özelliklere sahip otizm spektrum bozukluğu olan çocukların okula katılımlarını engelleyen ve destekleyen çevresel faktörlerin belirlenmesi katılımı artırmak adına önemlidir. Bu çalışma; kapsayıcı eğitim ortamlarında (kaynaştırma okullarına) eğitime devam eden ve edemeyen ilkökul (1-2-3-4. sınıf) çağındaki otizm spektrum bozukluğundan etkilenmiş öğrencilerin okula katılım düzeyleri, okul ortamındaki çevresel destek ve bariyerleri incelenerek OSB'den etkilenmemiş akranları ile karşılaştırmak amaçlanmaktadır. Amaç doğrultusunda çalışma nicel araştırmalardan nedensel karşılaştırma araştırması olarak desenlenmiş; veriler öğrencilerin okul aktivitelerine katılım sıklıklarını ve düzeylerini ölçmek için Katılım ve Çevre Ölçeği (Participation and Environment Measure [PEM-CY]), demografik bilgi formu ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin destek gereksinim düzeylerini belirlemek adına yer verilen soru aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya 33 tipik gelişim gösteren öğrenci ve 79 otizm spektrum bozukluğu olan öğrencinin ebeveynleri katılım göstermiş ve elde edilen veriler istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların okula katılımlarının tipik gelişim gösteren akranları ile karşılaştırıldığında anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Otizm, İlkokul öğrencileri, Okula katılım, Çevresel destekler, Çevresel bariyerler

ABSTRACT

EXAMINATION OF SCHOOL PARTICIPATION, ENVIRONMENTAL SUPPORTS AND BARRIERS OF STUDENTS WITH AUTISM

Duygu DOĞUŞ TANDIRCI

Department of Special Education
Program in Education of the Mentally Disabled

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, March, 2023

Supervisor: Prof. Dr. Mehmet YANARDAĞ

The process of participation in school activities is affected by the limitations in social skills and repetitive behaviors characterized in children with autism spectrum disorder. It is important to determine the environmental factors that prevent and support the participation of children with autism spectrum disorder who have these characteristics in school in order to increase participation. This work; In this study, it is aimed to compare the school participation levels, environmental support and barriers in the school environment of primary school (1-2-3-4. grade) students who continue to education in inclusive education environments (inclusion schools) and who are not affected by ASD, and compare them with their peers who are not affected by ASD. In line with the purpose, the study was designed as a causal comparison research from quantitative research; The data were collected through the Participation and Environment Measure (PEM-CY) to measure the frequency and level of participation in school activities, the demographic information form, and the question to determine the support need levels of students with autism spectrum disorder. The parents of 33 typically developing students and 79 students with autism spectrum disorder participated in the study and the obtained data were analyzed statistically. It was found that the school participation of children with autism spectrum disorder were significantly lower when compared to their typically developing peers.

Key-words: Autism, Primary school students, School participation, Environmental supports, Environmental barriers

.../.../2023

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.

Duygu DOĞUŞ TANDIRCI

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim süresince bilgi ve deneyimleri ile yolumu aydınlatan ve çalışma azmiyle bana örnek olan danışman hocam Sayın Prof. Dr. Mehmet YANARDAĞ'a;

Verilerin analizinde katkılarını esirgemeyen Sayın Dr. Öğr. Üyesi Erkan KURNAZ'a;

Tez savunma komisyonunda yer alan değerli fikirlerini paylaşan Sayın Dr. Öğr. Üyesi Erkan KURNAZ'a ve Dr. Öğr. Üyesi Sertan TALAS'a;

Çalışmayı keyifli kılan, tez sürecim boyunca beni motive eden ve ellerinden gelen desteği sağlayan sevgili iş arkadaşlarıma;

Veri toplama sürecinde katılımcılara ulaşmama yardımcı olan meslektaşlarıma ve değerli vakitlerini ayırıp araştırmaya katılan tüm velilere;

Bilgeliği ile beni her an büyüleyen ve hayatımda bir ay gibi parlayan Muhammed Alpaslan TANDIRCI'ya;

Yaşamımın her anında sevgileri ile sarıp sarmalayan ve desteklerini hiç eksik etmeyen canım aileme;

Her zaman yanımda olan, zor anlarımda bana uzanan bir el olduğunu bilmenin güvenini veren canım ablam, eniştem ve minik yeğenlerime

sonsuz teşekkürler...

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
EKLER.....	ix
ÖZGEÇMİŞ	ix
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)	3
1.3. Katılım ve Katılımın İşlevleri	4
1.3.1. İşlevsellik, yetiyitimi ve sağlığın uluslararası sınıflandırılması (ICF) bakış açısı ile katılımın rolü	7
1.3.2. Katılıma etki eden faktörler	10
1.3.3. ICF bakış açısı ile çevresel faktörlerin rolü	11
1.4. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Okula Katılımı.....	13
1.5. OSB'li Öğrencilerin Okula Katılımda Çevresel Faktörlerin Rolü	17
1.6. Okulda OSB'li Öğrenciler için Olası Çevresel Kolaylaştırıcılar ve Bariyerler	19

1.7. OSB’li Çocukların Okula Katılımı ve Çevresel Faktörler İle İlgili Araştırmalar.....	24
1.8. Araştırmanın Amacı.....	34
1.9. Araştırmanın Önemi	35
2. YÖNTEM.....	37
2.1. Araştırmanın Modeli.....	37
2.2. Katılımcılar	37
2.3. Veri Toplama Araçları.....	37
2.3.1. Çocuklar ve gençler için katılım ve çevre ölçeği (Participation and environment measure [PEM-CY]).....	38
2.3.2. Demografik bilgi formu	39
2.4. Veri Toplama Süreci	41
2.5. Veri Analizi	41
3. BULGULAR	42
3.1. Demografik Bilgilere İlişkin Bulgular	42
3.2. İlkokul Çağındaki OSB’li Öğrencilerin OSB’li Olmayan Akranlarına Göre Okul Ortamına Katılım Düzeylerinin ve Katılım Düzeylerinin Alt Ölçeklere Göre Karşılaştırılması	43
3.2.1. İlkokul çağındaki öğrencilerin okula katılım düzeylerinin OSB tanısı almış olma bağlamında karşılaştırma sonuçları	44
3.2.3. İlkokul çağındaki öğrencilerin okula ortamına katılımı kolaylaştıran faktörlerin düzeylerinin OSB tanısı almış olma bağlamında karşılaştırma sonuçları	46
3.2.4. İlkokul çağındaki OSB tanısı almış olan öğrencilerin okula ortamına katılımı kolaylaştıran faktörlerin düzeylerinin eğitim ortamı bağlamında karşılaştırma sonuçları	47
3.2.5. İlkokul çağındaki öğrencilerin okula ortamına katılımını destekleyen faktörlerin düzeylerinin OSB tanısı almış olma bağlamında karşılaştırma sonuçları	48

3.2.6. İlkokul çağındaki OSB tanısı almış olan öğrencilerin okul ortamına katılımını destekleyen faktörlerin düzeylerinin eğitim ortamı bağlamında karşılaştırma sonuçları	48
3.2.7. İlkokul çağındaki öğrencilerin okul ortamına katılımda varolan kaynak faktörlerin düzeylerinin OSB tanısı almış olma bağlamında karşılaştırma sonuçları	49
3.2.8. İlkokul çağındaki OSB tanısı almış olan öğrencilerin okul ortamına katılımda varolan kaynak faktörlerin düzeylerinin eğitim ortamı bağlamında karşılaştırma sonuçları.....	50
3.2.9. İlkokul çağındaki OSB tanısı almış olan öğrencilerin okul ortamına katılımını etkileyen faktörlerin düzeylerinin bireylerin OSB'den etkilenme düzeylerine göre karşılaştırma sonuçları	51
4. TARTIŞMA	53
5. SINIRLILIKLAR.....	57
6. ÖNERİLER.....	58
6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	58
6.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	59
KAYNAKÇA	61
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1. Katılımcıların sosyo-demografik özellikleri	42
Tablo 3.1. (Devam) Katılımcıların sosyo-demografik özellikleri	43
Tablo 3.2. İlkokul çağındaki OSB’li öğrencilerin okul ortamına katılım düzeylerine ilişkin betimleyici istatistikleri.....	43
Tablo 3.3. İlkokul çağındaki OSB’li olmayan akranların okul ortamına katılım düzeylerine ilişkin betimleyici istatistikleri	43
Tablo 3.4. İlkokul çağındaki öğrencilerin okula katılım düzeylerinin OSB tanısı almış olma durumuna göre betimleyici istatistikleri.....	44
Tablo 3.5. İlkokul çağındaki öğrencilerin okula katılım düzeylerinin OSB tanısı almış olma durumuna göre karşılaştırma sonuçları	45
Tablo 3.6. İlkokul çağındaki OSB tanısı almış olan öğrencilerin okula katılım düzeylerinin eğitim ortamına göre betimleyici istatistikleri	45
Tablo 3.7. İlkokul çağındaki OSB tanısı almış olan öğrencilerin okula katılım düzeylerinin eğitim ortamına göre karşılaştırma sonuçları.....	46
Tablo 3.8. İlkokul çağındaki öğrencilerin okula ortamına katılımı kolaylaştıran faktörlerin OSB tanısı almış olma durumuna göre betimleyici istatistikleri.....	46
Tablo 3.9. İlkokul çağındaki öğrencilerin okula ortamına katılımı kolaylaştıran faktörlerin OSB tanısı almış olma durumuna göre karşılaştırma sonuçları.....	47
Tablo 3.10. İlkokul çağındaki OSB tanısı almış olan öğrencilerin çevresel destek düzeylerinin eğitim ortamına göre betimleyici istatistikleri	47
Tablo 3.11. İlkokul çağındaki OSB tanısı almış olan öğrencilerin okul ortamına katılımı kolaylaştıran faktörlerin düzeylerinin eğitim ortamına göre karşılaştırma sonuçları	47
Tablo 3.12. İlkokul çağındaki öğrencilerin okula ortamına katılımını destekleyen faktörlerin OSB tanısı almış olma durumuna göre betimleyici istatistikleri.....	48

Tablo 3.13. İlkokul çağındaki öğrencilerin okula ortamına katılımını destekleyen faktörlerin OSB tanısı almış olma durumuna göre karşılaştırma sonuçları	48
Tablo 3.14. İlkokul çağındaki OSB tanısı almış olan öğrencilerin okul ortamına katılımını destekleyen faktörlerin düzeylerinin eğitim ortamına göre betimleyici istatistikleri.....	49
Tablo 3.15. İlkokul çağındaki OSB tanısı almış olan öğrencilerin okul ortamına katılımını destekleyen faktörlerin düzeylerinin eğitim ortamına göre karşılaştırma sonuçları	49
Tablo 3.16. İlkokul çağındaki öğrencilerin okul ortamına katılımda varolan kaynak faktörlerin düzeylerinin OSB tanısı almış olma durumuna göre betimleyici istatistikleri.....	50
Tablo 3.17. İlkokul çağındaki öğrencilerin okul ortamına katılımda varolan kaynak faktörlerin OSB tanısı almış olma durumuna göre karşılaştırma sonuçları.....	50
Tablo 3.18. İlkokul çağındaki OSB tanısı almış olan öğrencilerin okul ortamına katılımda varolan kaynak faktörlerin düzeylerinin eğitim ortamına göre betimleyici istatistikleri.....	50
Tablo 3.19. İlkokul çağındaki OSB tanısı almış olan öğrencilerin okul ortamına katılımda varolan kaynak faktörlerin düzeylerinin eğitim ortamına göre karşılaştırma sonuçları	51
Tablo 3.20. İlkokul çağındaki OSB tanısı almış olan öğrencilerin okul ortamına katılımını etkileyen faktörlerin düzeylerinin bireylerin OSB'den etkilenme düzeylerine göre karşılaştırma sonuçları.....	51
Tablo 3.20. (Devam) İlkokul çağındaki OSB tanısı almış olan öğrencilerin okul ortamına katılımını etkileyen faktörlerin düzeylerinin bireylerin OSB'den etkilenme düzeylerine göre karşılaştırma sonuçları.....	52

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. ICF Bileşenleri Arasındaki Etkileşimler.....	9
---	---



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

APA	: American Psychiatric Association (Amerikan Psikoloji Birliği)
DSM-V	: The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı Beşinci Baskısı)
ICF	: International Classification of Functioning, Disability and Health (İşlevsellik, Yetiyitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırılması)
ICF-CY	: International Classification of Functioning, Disability and Health: Children and Youth Version (İşlevsellik, Yetiyitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırılması: Çocuk ve Genç Versiyonu)
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
PEM-CY	: Participation and Environment Measurement (Katılım ve Çevre Ölçeği)
WHO	: World Health Organization (Dünya Sağlık Örgütü)

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Yaygınlığı hızla artan (Brugha vd., 2011; Matson ve Kozlowski, 2011) otizm spektrum bozukluğu (OSB), farklı bağlamlarda insan ilişkilerini anlamak ve geliştirmek, iletişimi sürdürmek gibi becerilerin dahil olduğu sosyal iletişim ve etkileşim kurma becerilerindeki eksiklikler ile tanımlanan; kısıtlayıcı ve tekrarlayıcı davranışları, ilgileri ve aktiviteleri barındıran erken yaşlarda ortaya çıkan nörogelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association [APA], 2022). OSB’li çocuklar erken dönemlerden itibaren göz kontağı kurmada ve isme tepki vermede güçlük çekmelerinin yanı sıra motor becerileri taklitte, sosyal etkileşim gerektiren oyunlara katılım göstermekte ve iletişim amaçlı jest kullanımında sınırlılıklar yaşamaktadır (Ökcün-Akçamuş, 2016). Bu sınırlılıklar arasında taklit becerisi sınırlılığı sosyal öğrenme sürecini, dil gelişimini ve iletişim becerilerini olumsuz anlamda etkilemektedir (Ingersol, 2008; Nadel, 2006; Turan ve Ökcün-Akçamuş, 2013). Bunlarla beraber, OSB’li çocukların günlük yaşamda dili işlevsel olarak kullanamaması (Wilkinson, 1998; Ökcün-Akçamuş, 2016), jest kullanımı ve yüz ifadelerini anlamlandırmada sınırlılıklar yaşaması; ilgilerini, duygularını ve isteklerini paylaşmada; sohbeti başlatma, sürdürme ve sonlandırmada yetkinsizlik yaşamasına neden olmaktadır. Bunların sonucu olarak da OSB’li çocuklar karşıdakini anlama ve sosyal etkileşimleri yanıtlamada, çeşitli sosyal ortamlarda davranışlarını düzenlemede, arkadaş edinme ve akranlarına ilgi göstermede güçlüklerle karşılaşmaktadırlar (APA, 2013).

Yukarıda bahsedilen sınırlılıklar genel olarak becerilere dairdir. Sahip olunan beceriler çocuğun sosyal yaşamını ve sosyal yaşamın ilk adımlarından olan okula katılımını yakından etkilemektedir. Okul katılımı, öğrencilere sadece okulda veya sınıfta var olmakla sınırlı kalmayıp okulun bir parçası olduğunu hissettirdiği için önemlidir. Bu açıdan öğrencinin yalnızca okula gidip gelmesinin ya da sınıfta bulunmasının ötesinde bir durumdur. Bir bütün olan okulun bir parçası olmak ve okul aktivitelerine katılım sağlamak öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerine katkı sağlamaktadır (Eriksson vd.,2007). Çocukların becerilerinde görülen gelişim, onların benlik algısını olumlu yönde etkilemekte, bağımsız hareket etme ve okul çevresindeki diğer insanlarla sosyal etkileşim kurmalarına yardımcı olmaktadır (Simeonsson vd., 2001).

Fakat OSB’li öğrencilerin tipik özelliklerinden dolayı okul katılımında birtakım güçlükler yaşanmaktadır. Öğrencilerin tekrarlayıcı ve basmakalıp davranışları akranları

ile arasındaki iletişimi etkileyerek onların arkadaş ortamına kabul edilmesini olumsuz etkilemektedir. Bu durum katılım için bir risk oluşturmaktadır (LaVesser ve Berg, 2010). Sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde yaşadığı sınırlılıklar grup aktivitelerine katılımda, akranları ve öğretmeni ile ilişki kurmada güçlükler yaşamasına neden olmaktadır. OSB’li öğrencilerin belli bir alana sıkı ilgi duyması ve rutine bağlılık özelliği göstermesi okul katılıma; okul programındaki değişime ve dersler arasındaki beklenmedik geçişlere anında uyum sağlayamaması olarak yansımaktadır. Örneğin müze, fuar, festival gibi yerlere düzenlenen okul gezilerine katılım sıklığı da tipik gelişim gösteren öğrencilere göre daha düşüktür (Simpson vd., 2019). OSB’nin semptomlarından olan ışığa, sese ve dokunmaya aşırı hassasiyet; öğrencilerin dikkatini bir konuya verme ve sürdürmede, ders boyunca sırada oturmada güçlüklerle karşılaşmasına yol açmaktadır (Hodges, 2020).

OSB’li öğrencilerin sosyal hayata katılımını etkileyen tek faktör bireysel farklılıklar değildir. Diğer önemli bir unsur ise çevresel faktörlerdir. Yaşanan sınırlılıklar ve çevresel faktörler OSB’li öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarından daha az aktiviteye ve ortama katılım göstermesine neden olmaktadır (Hilton, Crouch ve Israel, 2008). Katılımdaki bu sınırlılıkların nedeni, öğrenci ile çevresel faktörler arasındaki ilişkiler açısından kaynaklı olarak karmaşık bir süreçtir (Coster vd., 2013). Çevresel faktörler, katılım süreçlerini bireysel faktörlerle aynı paydada hatta daha yüksek oranda (%50-64) etkilemektedir (Anaby vd., 2014). Buna bağlı olarak, okul ortamında çevresel faktörlerin destekleyici roller üstlenmesi ve engellerin ortadan kaldırılması, öğrencilerin katılım düzeylerini artırdığı için, OSB’li öğrencilerin okula aidiyet hislerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Hodges vd., 2020). Katılım kavramı bu noktada önemini göstermektedir. Okul katılımını destekleyici çevresel faktörler; OSB’li öğrencilerin katılımına yönelik olumlu tutum geliştirmek; onların katılımını sağlamak için öğrencinin ilgilerine, güçlü yönlerine ve öğrenme gereksinimlerine yönelik olarak çeşitli fırsatlar sunmak; bireysel farklılıkları çeşitlilik olarak görmek ve tüm öğrencilerin fiziksel, sosyal, bilişsel açıdan katılımlarını sağlayacak okul inşa etmek şeklinde sıralanabilir (Hodges vd., 2020). Tüm öğrencilerin okula katılımını sağlamak için eğitim ortamları yapılandırılırken kapsayıcı eğitim anlayışı benimsenmeye çalışılsa da OSB’li öğrenciler hâlen çevresel birtakım sınırlılıklarla karşılaşmaya devam etmektedir (Lilley, 2012). Katılıma engel niteliğindeki faktörlerin sağaltılmasında çevresel faktörlerin tanımlanması, belirlenen engellerin katılım için destekleyici hale getirilmesi veya ortadan kaldırılması önemlidir.

Fakat yapılan alanyazın araştırmasında ulusal çapta OSB’li öğrencilerin okula katılım düzeyi açısından bilgi sağlayan araştırmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu araştırma alandaki eksikliği gidererek öğrencilerin okula katılım düzeylerini, katılım sürecindeki çevresel destek ve bariyerleri belirlediği için tüm öğrencileri destekleyen kapsayıcı eğitim ortamı inşasına katkı sağlamaktadır.

1.2. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)

Otizm spektrum bozukluğu, yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkan, sosyal iletişim ve etkileşimde sınırlılıklar; sınırlı/yineleyici ilgi, aktivite ve davranışlar ile karakterize olan nörogelişimsel bir bozukluktur, OSB, sosyal iletişim ve davranışlardaki semptomların şiddeti doğrultusunda ihtiyaç duyduğu gereksinimlere göre hafif, orta ve yüksek düzeyde olmak üzere sınıflandırılmıştır. OSB’ye zihin yetersizliğinin, genetik veya çevresel faktörlerden kaynaklı olarak, yapısal dil bozukluklarının eşlik edip etmemesi bireylerin gereksinim düzeyini etkilemektedir. OSB’li bireyler arasında zihin yetersizliği yaygındır. Fakat bilişsel becerilerin değerlendirilmesine, iletişim süreçlerindeki eksiklikler ve davranış problemleri engel olabilmektedir. Bu yüzden bir kimsenin zihin yetersizliğine sahip olup olmadığından emin olmak için gelişim dönemlerinde, özellikle erken çocuklukta, tekrar değerlendirme önerilmektedir (APA, 2013).

OSB’ye sıklıkla eşlik eden ve gereksinim düzeyini etkileyen dil gelişimi ve iletişim becerilerindeki güçlükler erken yaşlarda başlamaktadır. Ayrıca bu güçlükler; jest kullanımı, sosyal beceriler, taklit ve oyun yetenekleri üzerinde olumsuz etkileye sahiptir (Ökcün-Akçamuş, 2016). OSB’li çocuklar sözel olmayan iletişim becerileri olarak yüz ifadelerini anlamada, jest ve mimik kullanımında, göz kontağı kurmada, adına cevap vermede sınırlılıklar yaşamaktadır. Oyun sürecinde sergilediği davranışlar ise oyuncağı amacına uygun oynadan yanında taşıma, oyuncakları dizme veya döndürme ile kısıtlıdır. Bununla birlikte, aktiviteler arasında geçişte zorlandıkları gibi rutinleri dışında bir etkinliğe katılım da onlar için kolay olmamaktadır. Sosyal ortamlarda gerçekleştirilen aktivitelere katılım sağlama sürecinde davranışlarını düzenleme, akranları ile iletişim kurma ve arkadaş edinmede yetersizlikler görülmektedir (APA, 2013).

Belirtilen sosyal iletişim bozuklukları ve sınırlı davranışlar/ilgi alanları DSM-V (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)’te temel iki tanı kriterleridir. (APA, 2013). Sosyal ortamlarda öğrenme sürecine dahil olmak çevre ile etkileşimi gerektirmektedir. OSB’li çocukların erken yaşlardan itibaren eğitim almasının gerekliliği

üzerinde durulmaktadır. Bireysel eğitimin yanı sıra çocukların akranları ile etkileşim halinde olduğu okul ortamında OSB’li çocuklar iletişim başlatma ve sürdürme konusunda sosyal güçlükler yaşadığı için (Koegel vd., 2008; White vd., 2007) çocukların bu ortamlara katılımını sağlamak açısından uygun çevrenin inşasında tanılama ve gereksinim düzeyinin belirlenmesi önemlidir. Aksi halde sosyal anlamda yaşanan güçlükler çocukların tamamen okuldan uzaklaşmasına ve kendilerini toplumdan soyutlamalarına neden olmaktadır (Bellini vd., 2007). Yaşanabilecek olumsuz durumları engellemek ve OSB’li öğrencilerin okul aktivitelerine katılımını sağlamak onların gelişimini desteklemektedir. Katılımın mümkün olması için de süreçte karşılaşılabilecek çevresel bariyerleri ortadan kaldırmak ve destekleyici unsurları dahil etmek gerekir (Meciver vd., 2019).

1.3. Katılım ve Katılımın İşlevleri

İnsan Okupasyon (Aktivite/Rol) Modeli (Model of Human Occupation)’nde katılım, bireyin iyi hissetmesi için gerekli sosyo-kültürel ortamda iş, oyun, günlük yaşam aktivitelerine dahil olması olarak tanımlanmıştır (Vessby ve Kjellberg, 2010).

Pinto vd. (2018)’ne göre katılım; çocuk ve çevresel faktörler arasındaki etkileşimi, yapılan aktiviteye amaçlı olarak odaklanmayı ve bağlama uygun davranışlar sergilemeyi içermektedir. İlgi duyulan aktiviteye katılım sağlanırken sürekli motivasyonun yüksek olması önemlidir. Aktivite ile ilgilenilen süre boyunca çocuğun duyuşsal ve bilişsel uyaranlara açık olup olmadığı takip edilerek performansının tam yansıtıldığı durumlarda katılımdan bahsetmek mümkündür. Hem bireyi hem de sosyal yaşamı etkilediği için katılımın psikolojik ve sosyal boyutları bulunmaktadır. Sosyal katılım, okula gitme gibi günlük aktiviteler ve buna erişim açısından özel gereksinimli çocukların da tipik gelişim gösterenlerle aynı düzeyde katılım göstermesine odaklanmaktadır. Yani bir karşılaştırma yapılmaktadır. Psikolojik katılım ise çocuğun çevreyi benimsemesi, katılmak istemesi, kendini çevreye ait hissetmesi ve buna bağlı olarak aktivitelere katılımı ile ilişkilidir (Maxwell vd., 2012).

Tıbbi, sosyal ve eğitimsel müdahalelerin en kıymetli sonuçlarından gösterilen katılım (Field vd., 2016; Golos vd., 2011; Law vd., 2015), insanların yaşamlarını devam ettirdikleri çevreden tüm bileşenleri ile etkilenmektedir. Çocukların erken yaşlardan itibaren en yakın çevresini oluşturan okulla ilgili olarak eğitim amaçları için de önemli bir yer tutmakta (Adair vd., 2015) ve eğitim araştırmalarının odak noktalarından biri

olmaktadır. Çünkü eğitimde tüm çocukların okula erişebildiği ve katılım düzeyinin en yüksek olduğu yaklaşımlar güncelliğini korumaktadır. Yaklaşımları çocuk haklarına temellendirilecek olursa; yaş, yetiştikleri çevre ve yetersizlik durumuna bakılmaksızın tüm çocukların topluma aktif katılım hakkına sahip olduğu ve katılım açısından önemli bileşenlerinden olan bireyin kendisini ifade etme ve karar alma aşamalarında söz hakkına sahip olması Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi tarafından güvence altına alınmıştır (http-1). Çocuğun okul aktivitelerine katılım sağlayarak özgür iradesi ile kendi hakkında karar alması ve kendini ifade edebilmesi öğrenme motivasyonun artmasına katkı sağlamaktadır (Wehmeyer, 1997).

Okul da dahil olmak üzere günlük yaşama aktif katılım çocukların fiziksel ve duygusal gelişimine katkı sağlamaktadır (Anaby vd., 2014; Axelsson, Granlund ve Wilder, 2013). Çocuklar erken yaşlardan itibaren kendilerine ve fikirlerine değer verdikçe, karar alma süreçlerinde söz hakkına sahip oldukça ve evde bağımsız hareket edebildikçe evde, toplumun en küçük yapı taşı olan ailenin bir parçası olduğuna inanır. Bu yüzden katılım düzeyi arttıkça aileye ve topluma aidiyet duygusunda gelişmeler ortaya çıkmakta ve güçlü bir benliğe sahip olma sürecinde yol katedilmektedir (Petrenchik ve King, 2011; Whiteneck ve Dijkers, 2009). Benzer bir süreç okuldaki akışa ve eğitim-öğretim sürecine katılımda da devam etmektedir. Karşılıklı bir etkileşim olduğu düşünülürse okulda katılım arttıkça çocuğun yaşam becerileri ve sosyal ilişkilerinin gelişiminde artış görülür (Larson, 2000; King, 2004). Dolayısıyla, katılım kavramı çocuğun yaşamının çevresi ile nasıl iç içe geçtiğini göstermektedir. Bu etkileşimden çocuğun gelişimi olumlu ya da olumsuz yönde etkilenmektedir. Çocuk farklı etkinliklere ve ortamlara katılım göstererek becerilerini, kişiler arası iletişimini ve öz saygısını geliştirebilmektedir (Lim vd., 2016). OSB’li çocuklarda da durum farklı olmamakla beraber onların farklı ortamlarda etkinliklere aktif katılımı; davranışsal, duygusal ve sosyal gelişimlerine olumlu etki etmektedir. Çocukların öğrenme, sosyal etkileşim, bağımsızlaşma süreçlerine ve öz saygılarını geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Coster ve Khetani, 2008; Holloway ve Long, 2019). Çocukları sosyal ortamlarda kendini ifade edebilme becerilerinin gelişimi sayesinde sosyal bir statü edinmektedir (Denham, 2006). Aksi halde, çocuğun erken çocukluktan itibaren öğrenme aktivitelerine ve sosyal yaşama katılımının düşük olması ilerleyen yaşamında öğrenme güçlüğü yaşamasına ve akademik başarısının düşük olmasına ilişkin bir risk taşımaktadır (Metcalf, Harvey ve Laws, 2013).

İletişim süreçleri, etkileşimde ve sınırlı/yineleyici davranışların kontrolünde güçlük yaşayan OSB'li çocuklar sosyal katılım düzeyleri açısından riskli durumdadır. Yapılan birçok araştırma sonucunda; OSB'li çocukların katılımının diğer yetersizlik grubundaki çocuklarla ve tipik gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırıldığında daha düşük olduğu görülmüştür (Huang ve Kang, 2021; LaVesser ve Berg, 2011; Rodger ve Umaibalan, 2011). OSB'li çocukların katılım açısından tipik gelişim gösteren çocuklar ile farklılıklarının yanı sıra farklı otizm düzeyine sahip çocuklarla da farklılıklar görülmüştür. Ağır düzeyde gereksinim duyan otizmliler çocukların katılım düzeyi hafif düzeyde gereksinim duyan otizmliler çocukların katılım düzeyinden daha düşüktür (Yıldız, 2022).

OSB'li çocuklar akranları ile etkileşime geçmesi gereken, yapılandırılmamış boş zaman aktivitelerine katılmayarak (Hochhauser ve Engel-Yeger, 2010; Reynolds vd., 2011) boş zamanlarını akranları ile değil aileleri ile geçirmeyi tercih etme eğilimindedir (Hilton vd., 2008; Potvin vd., 2013). Bunun neticesinde bir topluluğun üyesi olma ve faaliyetlerine katılım gösterme gibi sosyal beceri gerektiren davranışlarda akranlarıyla kıyaslandığında katılım düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Sosyal aktivitelerin yanında hem sosyal hem de motor becerilerin gelişimine katkı sağlayan fiziksel aktivitelere katılımları da oldukça düşüktür (Egilson vd., 2017; Hilton vd., 2008).

OSB'li çocuklar normal gelişim gösteren çocuklar ile kıyaslandığında aktivitelere katılım sıklıkları ve katıldıkları aktivite çeşitliliği daha sınırlı düzeydedir. Erken çocukluk dönemindeki OSB'li çocukların katılımları, akranları ile karşılaştırıldığında farklı aktivite alanlarında (okul, boş zaman, özbakım, ev işleri) daha düşük seviyeye sahip oldukları tespit edilmiştir (LeVesser ve Berg, 2011). Kimi zaman ailenin yemek, uyku rutinlerine ayak uyduramayan çocukların aile içi ev aktivitelerine katılımlarının azalmasına neden olmakta ve aile düzenine etkilemektedir (Marquenie vd., 2011). Dolayısıyla, bu durum ailenin ruhsal halini ve huzurunu üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır (Tint ve Weiss, 2016). Tipik gelişim gösteren bireylerin yanı sıra diğer yetersizlik gruplarındaki bireylere göre de katılımları sınırlıdır. Özellikle sosyal açıdan incelendiğinde, arkadaşları ile etkileşim kurma konusunda zihin yetersizliği olan çocukların %19.5'i arkadaşlarıyla hiç görüşmezken, OSB'li çocukların %38.6'sı iletişim kurmamaktadır (Orsmond vd., 2004). Boş zaman aktivitelerini akranlar ile katılım gösterme açısından tipik ve OSB'li çocuklar kıyaslandığında; tipiklerin oranı %67.1 iken, OSB'li çocukların %3.3'tür. Ayrıca arkadaş sayısı arttıkça aktiviteye katılım oranı da düşüş eğilimi göstermektedir (Solish vd., 2010).

Günlük yaşam aktivitelerine katılım çocukların farklı ortamlarda çeşitli becerilere yönelmesi ve bunları kullanmasına fırsatlar sağlayarak onların gelişimine pek çok yönden katkı sağlamaktadır (Dunst vd., 2006; Humphry ve Wakeford 2006). Aksi durum ise çocukların sosyal aktivitelere katılımını, dil ve uyumsal becerilerin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Orsmond vd., 2013; Shattuck vd., 2011). Fakat OSB’li çocuklar tipik gelişim gösteren akranları ile aynı ortamları paylaşırsalar da katılım sürecini yardımsız şekilde yürütememektedirler (Guralnick vd., 1996; Guralnick, Hammond, Connor ve Neville, 2006; Guralnick vd., 2007). Çünkü otizmden etkilenme derecesi (Hilton, Crouch ve Israel, 2008; Little vd., 2015), sosyal yeterlilik düzeyi (Reynolds vd., 2011), duyuusal hassasiyet (Hochhauser ve Engel-Yeger, 2010; LaVesser ve Berg, 2011, Little vd., 2015, Reynolds vd., 2011), dil ve iletişim becerileri (LaVesser ve Berg, 2011) ve yinelenen davranışlar (LaVesser ve Berg, 2011) gibi semptomlar katılım süreçlerini etkilemektedir.

OSB’li çocukların katılımında bu faktörler etkili olsa da İşlevsellik Yetiyitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırılması (International Classification of Functioning, Disability and Health [ICF]) kılavuzunda benimsendiği gibi yetersizlik durumlarının sosyal bir yönü de bulunmaktadır. Yetersizliği olan bireylerin sosyal yaşama katılımını sağlamak için oluşturulacak çevresel koşullar tüm toplumun sorumluluğundadır. Engelliliğin bir insan hakları meselesi olması ile ICF, tıbbi ve sosyal modellerin entegrasyonuna dayanan biyopsikososyal model üzerinde temellendirilmiştir (World Health Organization [WHO], 2007). Biyopsikososyal kuram, yetersizliğin insanda hissettirdikleri ve sosyal yanına odaklanarak kapsayıcı bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır (Engel, 1978). Kuramın temel ilkesi ise; insanın sistemin en son halkasına kadar tüm paydaşlar ile etkileşimde ve çevresi ile bir bütün oluşudur (Guillemin ve Barnard, 2015). Seaburn (2005) ise biyopsikososyal modeldeki sosyal yönü biraz daha genişleterek ekolojik sistemler yaklaşımındaki mikro sistemleri aşarak mezo ve makro sistemlere ulaşmıştır. Bu yaklaşımı benimseyen ICF ise yetersizliği; vücut işlevleri, aktivitelere katılım ve çevresel faktörler ile değerlendirmiştir.

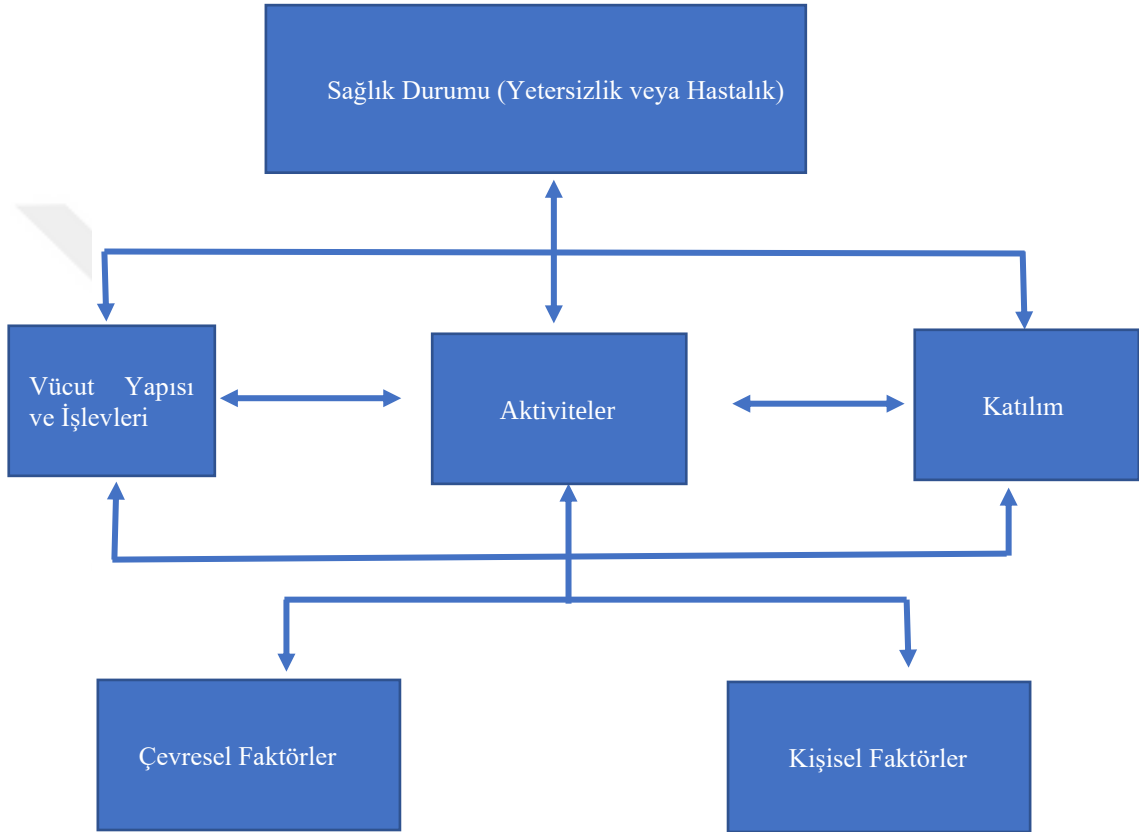
1.3.1. İşlevsellik, yetiyitimi ve sağlığın uluslararası sınıflandırılması (ICF) bakış açısı ile katılımın rolü

ICF/ ICF-CY bir tür sınıflandırma sistemidir. Sınıflandırdığı unsurlar ile yetersizlikler ve sağlık sorunlarının kategorize edilmesi hususunda ortak bir dil

oluşturmayı amaçlamaktadır. İşlevsellik, Yeti-yitimi ve Sağ-lığın Uluslararası Sınıflandırılması: Çocuk ve Genç Versiyonu (ICF-CY) bireylerin sağ-lık koşulları veya yetersizliklerini sadece tıbbi bir bakış açısıyla vücut işlevlerine indirgemeyip bireylerin aktivite ve katılım özelliklerini de dikkate alarak, bunun çevresel ve bireysel faktörlerle ilişkili olabileceğini savunur. ICF-CY'e göre, Aktivite "bir görev veya eylemin gerçekleştirilmesi" olarak tanımlanmaktadır (WHO, 2007). Katılım ise "yaşamın içersinde olma" şeklinde tanımlanmaktadır (WHO, 2007). Bireyler yaşam deneyimlerini ortamlarda edindiği için katılımın özünde çevre yer almaktadır (Hammel vd., 2008). Bu yüzden katılım iki esas bileşene odaklanmaktadır. Bunlardan biri "orada bulunmak" yani "ortama erişmek" olarak ifade edilmektedir. İkinci bileşen ise "bireyin ortamdayken yaşadığı deneyimler" ile ilişkilidir. Yani bireyin motivasyonunu, ortamda kalma süresini, kurduğu sosyal ilişkileri ve etkileri barındırmaktadır (Imms vd., 2017). Katılım, "bireyin ortama ve aktiviteye katılım sıklığı, süresi ve katıldığı aktivitelerin çeşitliliği" seviyesiyle ölçülmektedir.

ICF-CY'de, aktivite ve katılım bileşenleri, çeşitli faaliyetler ve yaşam alanlarının yer aldığı bir listeye yer verilmektedir. ICF-CY içersinde "aktivite ve katılım bileşenleri" bölümünün ilk başlığı bilgi edinmek ve uygulamaktır. Bu başlık altında öğrenme, düşünme, problem çözme ve karar alma deneyimlerine ilişkin aktiviteler yer almaktadır. Bunun devamında, genel görevler ve talepler olarak belirtilen kısımda, tek ve çok yönlü görevleri yürütme ve bunları gerçekleştirme için gerekli zamanı bulma, günlük rutinleri takip etme, yönetme ve stres vd. psikolojik süreçlerle baş etmeye ilişkin becerilere yer verilmiştir. Sohbet başlatma, sürdürme ve sonlandırma becerilerini, jest-mimik kullanımını, iletişim aletlerini ve tekniklerini kullanmayı barındıran iletişim bölümünde ise hem aktivitelere hem de katılıma ilişkin kodlar yer almaktadır. Hareketlilik bölümünde vücut pozisyonlarına ve yürüme, koşma, tırmanma gibi eylemlere yer verilmiştir. Bireylerin kendi bakımını sağ-lamasına, yeme içme, giyinme, yıkanma gibi ihtiyaçlarını gidermesine ilişkin aktiviteler, özbakım başlığında verilmiştir. Günlük yaşam ve ev aktivitelerinin yer aldığı bölüm ev hayatıdır. Bireyin ailesi, akranları ve yabancılar ile etkileşiminde gerekli olan becerilerin yer aldığı bölüm ise kişilerarası etkileşim kısmıdır. Okul ve iş yerleri gibi ortamlarda katılımı sağ-lamak için gerekli beceriler ve davranışlar genel yaşam alanları başlığı altında sıralanmıştır. Aile dışındaki sosyal yaşantıya katılım için gerekli görevler topluluk, sosyal ve kent yaşamı başlığında işlenmiştir.

ICF-CY’de, yetersizliği olan bireylerin; belirtilen yaşam durumlarına ve ortamlarına katılımın yerini, bireylere etkisini ve katılımı etkileyen faktörleri belirten bir tablo yer almaktadır. Bileşenler birbirleri ile dinamik bir ilişki kurmakta ve bir araya gelerek kompleks bir yapı oluşturmaktadır (WHO, 2007). Kurulan yapının etkileşimi Şekil 1.1’de görselleştirilmiştir.



Şekil 1.1. ICF bileşenleri arasındaki etkileşimler (WHO, 2007, s.17)

Bileşenler bireyin performansını ve kapasitesini etkilediği için yapılara ilişkin veri toplamak, araştırma yapmak ve aralarındaki ilişkileri açıklamak gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Yani her bir bileşenin diğerinden etkilendiği gibi katılım da ICF’in diğer bileşenlerinden etkilenmektedir (Şekil 1.1). ICF-CY’de okul çağındaki (6-16 yaş) OSB’li bir çocuğun katılım performansı şekilde belirtilen öğeler üzerinden incelenebilmektedir. En sık vakit geçirdikleri ortam okul olduğu için çocukların en çok yaptıkları aktivitelerden bazıları; okuma-yazma, öğrenme, problem çözme, karar alma, günlük rutinleri takip etme, bağımsız giyinme ve sohbet etmedir. Katılım bölümü pek çok

değişkeni içerisinde barındırmakta ve çeşitlilik göstermektedir. Katılım boyutunda yer alan diğer aktiviteler; tanıdıkları ve yabancılar ile iletişim kurma, oyunlara dahil olma, eğitim-öğretim sürecine aktif katılım ve aile ile etkileşim halinde olma durumlarıdır. Bu açıdan işlevselliğe odaklandığı için DSM-V’teki OSB tanımıyla örtüşmektedir (APA, 2013). Çocukların sosyal iletişim ve etkileşimde yaşadıkları zorluklar; özbakımdan (Du vd., 2019) akademik başarıya (Levy ve Perry, 2011) kadar birçok alana etki etmektedir. Katılımdaki bu çeşitliliğin aksine vücut yapısı ve işlevlerinde bilişsel beceriler ön plana çıkmaktadır. Dikkat ve belleğe ilişkin işlevlerde, psikomotor ve psikososyal becerilerde, konuşmada akıcılıkta ve istemsiz davranışların kontrolünde sınırlılıklar görülmektedir. Zihinsel işlevlerin ön plana çıkması OSB’nin nörogelişimsel olması ile tutarlıdır. OSB’li çocuklar bilişsel becerilerin yansıra psikomotor beceriler (Fournier ve diğerleri, 2010), aşırı duyarlılık (Marco vd.,2011), konuşma akıcılığı (Scott vd., 2015) ve dikkati sürdürmeye ilişkin alanlarda güçlükler yaşamaktadır. ICF’te aktivite ve katılım için iki niteleyici bulunmaktadır. Bunlardan ilki olan kapasite; “bireyin bir görevi, eylemi yapabilme becerisi” olarak tanımlanarak kişisel faktörlerle ilişkilendirilmiştir. Diğer niteleyici olan performans ise “bireyin mevcut ortamında ne yaptığı” ile ilgilendiği için çevresel faktörlere dikkat çekmiştir (Peremboom ve Chorus, 2003). Bu yüzden bireyin var olan performansı ile katılımı etkileyen çevresel faktörlere yer verilmiştir. OSB’li çocuklar için bu çevresel faktörlerden ses gibi fiziksel çevre koşulları da dahil olmak üzere aile, öğretmen ve akran gibi etkileşime geçtiği toplumun tüm üyeleri ve onların tutumu, eğitim öğretim hizmetleri, sistemi ve politikaları ön plana çıkmaktadır (Bölte vd., 2018). Çocuğun yaşamının arka planı olarak tanımlanabilen bireysel faktörler ise dil, din, ırk, cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi olarak belirtilmektedir (Anaby vd., 2014; Anaby vd., 2012).

1.3.2. Katılıma etki eden faktörler

Katılım çok boyutlu ve kompleks bir kavramdır. Bir insan fenomeni olarak incelendiğinde katılımın; fizyolojik, fiziksel ve sosyal yönleri bulunmaktadır (Lerner, Dowling ve Chaudhuri, 2005).

Fizyolojik yönün beslenmesine ilişkin olarak Maslow, ihtiyaçlar hiyerarşisinde bireylerin fizyolojik ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğini aktarmaktadır (Maslow, 1970). Yani bireyin iyi olma hali oldukça önemlidir. Katılım boyutunda psikolojik iyi olma durumu incelendiğinde bireylerin; aktivitelere, ortamlara katılım

sağladıkça ve katılımlarında başarılı oldukça motivasyonları ve özgüvenleri artmakta ve aidiyet duyguları gelişmektedir (Phelps, Henry ve Bird, 2012).

Fiziksel açıdan katılımın üstlendiği rol, bireyin gelişimine katkı sağladığı için önemlidir (McClelland, 1985). Boş zaman aktivitelerine katılım sağlamak çocukların fiziksel gelişimine katkı sağlamaktadır. Düşünme, karar alma ve problem çözme gibi becerilere yönelik aktivitelere katılım bilişsel gelişimi desteklemektedir. Farklı açılardan gelişimi destekleyen aktivitelere katılım sağlamak çocuğun yeni aktivitelere katılım motivasyonunu da etkilediği için karşılıklı bir etkiyi içermektedir.

Katılım kavramının sosyal yönü incelendiğinde birey dışında pek çok etmen devreye girmektedir. Brofenbrenner'ın ekolojik sistem modelinde de görüldüğü üzere bireyin çevresi mikro, mezo, egzo ve makro sistemler tarafından sarılmıştır. Bireyin katılımı üzerinde aileden, akranlarına, geliştirilen politikalar ve sistemler ile kültüre kadar çevresel birçok etmen etkisini göstermektedir. Çocukların okul aktivitelerine ve okul sonrası aktivitelere katılımları incelendiğinde ailenin ve akranların etkisi yadsınmayacak düzeydedir. Akranlar ile etkileşim ve onların tutumları, katılım için belirleyici faktörlerdendir (Borden vd., 2005). Yetersizliği olan çocukların vücut yapı ve işlevleri, katılımı ve çevresel faktörlere odaklanan ICF ise katılımın sosyal yönünü çevresel faktörler üzerinden ele almıştır.

1.3.3. ICF bakış açısı ile çevresel faktörlerin rolü

ICF, katılım kavramını bireysel ve çevresel faktörlerden etkilenen çok boyutlu bir açıdan değerlendirmektedir. Çünkü bireyin kişisel ve sosyal yönleri ile çevresel faktörleri bir araya getiren bütüncül bir bakış açısı, yetersizliği olan bireylerin yaşam durumlarını daha iyi anlamayı sağlamaktadır (Escorpizo vd., 2013). Sosyal bir canlı olan insan, yakın ve uzak çevresiyle etkileşiminin sonuçlarından payını almaktadır. Dolayısıyla, katılım vücut işlevleri, aktivite ve çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşimleri ile şekillenmektedir (Coussens vd., 2020). Fiziksel, sosyal ve davranışsal etmenler bir araya gelerek insanların yaşamlarını sürdürdükleri çevreyi oluşturmaktadır. Bireylerin aktivitelere katılımını etkileyen çevresel faktörler ICF-CY'te; ürünler ve teknoloji, doğal çevre ve insan yapımı değişiklikler, destekler ve ilişkiler, tutumlar, hizmetler, sistemler ve politikalar olmak üzere beş başlık altında incelenmektedir (WHO, 2007).

Ürünler ve teknoloji; bireyin çevresinde imal edilmiş doğal veya insan yapımı ürünler, sistemler, ekipman ve özel gereksinimli bir bireyin yaşamını kolaylaştırmak,

iyileştirmek için tasarlanmış cihazlar olarak tanımlanabilmektedir. Yani bireylerin tükettiği yiyecek içecekten yaşamlarını kolaylaştıran teknolojik aletlere kadar tüm ürünleri kapsamaktadır. Bu, okul çağındaki OSB’li çocuklar için kişisel tüketim olarak adlandırılan yiyecekler ve ilaçlar şeklinde ön plana çıkmaktadır. Odaklanma, dikkatini sürdürme veya istemsiz davranışları kontrol etmede güçlük yaşayan çocukların okul yaşamına katılımını artırmak için ilaçlar kullanılmaktadır. Bu ilaçlar onların katılımı için önemli bir rol oynamaktadır. Diğer yandan, yapılan araştırmalara göre OSB’li çocuklar günlük yaşamda kullanılan eğitim ve iletişim için kolaylaştırıcı teknolojik araçlara ihtiyaç duymaktadırlar (Bölte vd., 2018).

Doğal çevre ve insanların çevre üzerindeki değişiklikleri bölümünde; fiziksel çevrenin canlı ve cansız unsurlarına, insan yapımı değişikliklerin bileşenlerine ve çevredeki insan popülasyonunun özelliklerine yer verilmektedir. Örnek vermek gerekirse ses, ışık, coğrafya gibi pek çok öge bulunmaktadır. Okula katılım sağlayan bazı OSB’li öğrenciler duyuşal uyaranlara karşı aşırı hassasiyetlere sahip oldukları için ses faktörü onların katılımı için engel olabilmektedir (Bölte vd.,2018). Öğrencinin değerlendirme sürecinde veya sınıftaki eğitim sürecinde çocuğu rahatsız edecek düzeyde işitsel uyaran olmamasına dikkat etmek gerekmektedir.

Destek ve ilişkiler kısmında; evde, okulda ve toplumun diğer yapılarında diğer insanlarla fiziksel ve duygusal ilişkiler sınıflandırılmaktadır. Bununla beraber, insanlar tarafından sağlanan bakım, koruma, yardım ilişkileri de bu kısma dahildir. Çocuklar açısından bakıldığında çocuğun ailesi, arkadaşları, yöneticiler, uzmanlar ve diğer toplum üyeleri OSB’li çocuklar için kolaylaştırıcı veya bariyer olabilir. Sosyal, iletişim becerilerinde sınırlılıkları olan OSB’li çocuklar çevresindeki bireyler ile etkileşimde güçlükler yaşayabilmektedir. Bu yüzden ailelerin, akranların ve toplumun diğer üyelerinin OSB’nin farkında olması, katılım için fırsatlar ve destekler sunması gerekmektedir. OSB’li çocukların akran zorbalığına maruz kalmaması, dışlanmaması için akranların otizm hakkında bilgilendirilerek hazırlanması önemli bir destektir (Frederickson vd. 2007). Aileler ise katılım için elverişli bir çevrenin inşasında çocuğu en yakından tanımakta, ihtiyaçlarını bilmekte ve yaşanan güçlüklerle, kolaylıklara şahit olmaktadır. Bunların yanında çocukların eğitim ve sağlık hizmetlerinden faydalanması ile ilgili kararlar almaktadır (Brewer vd., 2014). Dolayısıyla çocukların evde, okulda ve toplumda katılımını artıracak çevrenin düzenlenmesi ve destek hizmetlerin sunulmasını

kapsayan etkin müdahale yöntemleri ve stratejileri geliştirmek için ailenin görüşlerini alırken onlarla iş birliği içerisinde olmak alana katkı sağlamaktadır (Liao vd., 2019).

Bir toplumun geleneklerinin, ideolojilerinin ve inançlarının somut hali olarak tanımlanabilen değerler ve tutumlar da OSB'li çocukların katılımını etkilemektedir. Sınırlı aktiviteler; öğretmen, aile, akran, uzmanlar ve toplumdaki tüm bireylerin olumsuz tutumları; aşırı yüksek veya düşük katılım beklentileri gibi çevresel faktörlerin etkisiyle OSB'li çocuklar topluluklara katılımı daha fazla güçlük çekmekte ve davranışlarını kontrol etmekte zorluklar yaşamaktadırlar (LaVesser and Berg, 2011). Bu güçlüklerle baş etmek için OSB'li çocukların çevresinde olan tüm bireylerin niteliklerinin artırılması ve bilgilendirilmesi katılıma katkı sağlamaktadır (Bedell ve Dumas, 2004; Galvin, Froude ve McAleer, 2010).

Çevreye daha geniş perspektiften bakıldığında hizmetlerin, sistemlerin ve politikaların da OSB'li öğrencilerin okula katılımları üzerindeki etkileri yadsınamaz. İletişim, sosyal, sağlık ve eğitim ile ilgili hizmetler, sistemler ve politikalar okul çağındaki bir OSB'li çocuğun etkilendiği sistemler olarak belirtilmiştir (Bölte vd., 2018). Eğitim sistemleri içinde diğer belirtilen tüm sistemlere hizmet sunan kapsayıcı politikalar geliştirilmesi OSB'li öğrenciler de dahil olmak üzere tüm öğrencilerin okula katılımlarına katkı sağlamaktadır (Aljunied ve Frederickson, 2014).

1.4. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Okula Katılımı

Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin kendi öğrenme potansiyelleri çerçevesinde öğrenmelerine fırsat sunan ve buna yönelik bir öğrenme ortamı ortaya koymayı amaçlayan yaklaşımdır (Simon vd., 2010). Kapsayıcı eğitimin amacı, Salamanca Bildirisi'nde (1994) "herkes için eğitim" olarak belirtilmiştir. Bu bildiride de ele alındığı gibi kapsayıcı eğitim; bireysel farklılık, engellilik, ırk, sosyal sınıf, din, cinsiyet ve yetenek farklılıklarından kaynaklı olarak bireylerin toplumdan dışlanmasını önlemeye çalışmaktadır. Amaç doğrultusunda, herkesin eğitime erişimi, katılımı ve eğitimin sürdürülebilirliği açısından kapsayıcı eğitimin gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin öğrenmeye, kültüre ve topluma katılımını artırmayı ve dışlanmayı azaltmayı hedeflemektedir. Katılım sürecinde tüm öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını ele alma ve bunları yanıtlamaya gayret etmektedir (http-2).

Hedeflerine ulaşmış bir kapsayıcı eğitim ortamı tüm öğrenciler için uygun, çeşitli aktivitelere ve çevresel şartlara sahiptir. Ötekileştirilme, dışlanma veya başarısız olma

riskini barındıran OSB’li öğrencilerin katılım sağlaması için fiziksel, sosyal, bilişsel olarak erişimi mümkün aktiviteleri ve bunlara katılımı artıracak çevresel destekleri barındırmaktadır. Yaklaşım ile ilgili tanımların ortak noktalarından da yola çıkarak bir süreci içeren kapsayıcı eğitim; OSB’li ya da diğer farklılıklara sahip öğrencilerin bir arada eğitim almasını bir çeşitlilik olarak görmektedir. Tüm öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verme ve öğrenmeye teşvik etme gayesi gütmektedir (Ainscow, 2005). Okul ortamındaki tüm eğitim paydaşlarının “farklılıklar zenginliklerimizdir” anlayışına sahip olarak OSB’li öğrencilere olumlu tutum geliştirmesi kapsayıcı, engellerden arındırılmış bir okul ortamı için faydalıdır. Böyle bir ortam yaratmak için OSB’li öğrencilerin eğitiminde rol alan özel eğitim ve sınıf öğretmenin, dil konuşma terapistinin, psikoloğun, fizyoterapistin ve ailenin niteliklerinin artırılması bir ihtiyaçtır (Leach ve Duffy, 2004).

Okul aktivitelerinin ve çevresel koşullarının tüm öğrencilere yönelik yapılandırılmasının gerekliliğine vurgu yapan kapsayıcı eğitim, OSB’li öğrencilerin katılımını etkileyen çevresel engelleri ortadan kaldırmaya katkı sağlayacağı için önemlidir. Eğitim ortamlarının imkanlarını iyileştirmek, politikalar geliştirmek ve bunları uygulamaya aktararak kapsayıcı eğitim anlayışına uygun okulları yapılandırmak için öğrencilerin katılımlarının önündeki çevresel engelleri belirlemek önceliklidir. Çünkü tüm öğrenciler gibi OSB’li öğrencilerin de güvenli bir eğitim ortamında eğitim görmesi okul katılımını artırmaktadır. Ayrıca bu güvenli ortamdaki akademik, sosyal ve fiziksel aktivitelerinin çeşitlenmesi gerekir. Aktiviteler, öğrencilerin gelişimine katkı sağlayabileceği gibi bireysel farklılıkları olan öğrencilere göre uyarlanabilir olmalıdır. Böylece, OSB’li öğrenciler de katılım sağlayarak nitelikli öğrenme deneyimleri edinirler (Ainscow, 2005). Katılım için öğrencilerin organizasyon ve planlama, iletişim/sosyal (McGarty ve Melville, 2018) ve motor becerileri (Faunconnier vd., 2009) önemli bir rol oynamaktadır. OSB’li öğrencilerin motor becerilerini geliştirmek, sosyal ortamlara fiziksel uygunluk düzeylerini artırmak ve stereotip davranışlarının azaltılmasını sağlamak için uygulanacak düzenli egzersiz programlarının (Yanardağ, Ergun ve Yılmaz, 2009) öğrencilerin katılımına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okula katılım sağlama, öğrencinin fırsatları değerlendirmesi, yaşına ve kültürüne uygun rollere aktif olarak dahil olması olarak da tanımlanmaktadır (Coster vd., 1998). OSB’li öğrencilerin okul katılımını sosyal, akademik, eğlendirici, toplumsal, yaratıcı ve yurttaşlık olarak altı boyutta incelemiştir (Simeonsson vd., 2001). Tüm boyutlarda kendini geliştirmiş, nitelikli, erişilebilir bir konuma sahip, büyük ve güvenli bir sosyal

ortamı olan okulların çocukların katılımını destekleyici olduğu belirtilmiştir (Simeonsson vd., 2001). OSB'li öğrenciler için okul katılımı onların yaşam kalitelerini artırmaktadır. Fakat OSB'li çocuklar okulda akranları ile karşılaştırıldığından daha az çeşitlilikte aktivitelere katılım sağladığı bilinmektedir (Little, 2014).

Hem sözel hem de sözel olmayan dil becerilerinde ve sosyal etkileşimde erken yaşlardan itibaren güçlük yaşayan OSB'li öğrenciler, kapsayıcı eğitimin desteği ile olumlu yönde gelişmeler göstermektedir (Kirk vd., 1997). Örneğin, kapsayıcı eğitim sınıflarına devam eden OSB'li öğrencilerin ayrıştırılmış sınıflara ve okullara devam eden akranları ile karşılaştırıldığında sosyal açıdan daha fazla gelişim gösterdikleri belirtilmiştir (Humphrey, 2008). Çocukların gelişimine katkı sağlayan oyun becerileri açısından OSB'li çocuklar incelendiğinde sosyal oyun aktivitelere katılımı, spor yapmaları ve hobi edinmeleri önerilse de onların pasif oyuna meyilli oldukları, sosyal uyumda sınırlılıklar yaşadıkları ve boş zaman etkinliklerine katılım sıklıklarının düşük olduğu belirtilmiştir (Anderson vd., 2004). OSB'li çocukların akranları ile sosyal aktivitelere katılımı ile iyi hissetmeleri, mutlu olmaları arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur (Garcia-Villamizar ve Dattilo, 2011). Ayrıca uygulamaya tam anlamıyla yansıtılmış bir kapsayıcı eğitim anlayışının akademik becerilerin yanında sosyal, iletişim ve uyum becerilerini kazanırken problem davranışların ortadan kaldırılmasında da önemli rol oynadığı bilinmektedir (Lal, 2005).

Yüksek düzeyde bir bilişi gerektiren ve gelişmiş algıyı etkileyen dikkat, çocukların okul aktivitelere katılımında kolaylaştırıcı olmaktadır. Bu becerilere sahip çocuklar daha yüksek uyum becerilerine sahip olmakta ve daha fazla katılım gösterebilmektedir (Liss vd., 2006). Buna karşın OSB'li çocukların özellikleri arasında yer alan duyuşsal uyarılara aşırı hassasiyet ev dışı etkinliklere katılımında olumsuz bir etkiye sahiptir (Little vd., 2015).

Kapsayıcı eğitimin sonuçları çoğunlukla öğrenciye katkı sağlasa da araştırmalar göstermektedir ki diğer yetersizlik gruplarına kıyasla OSB'li çocukların iletişim becerilerinin eksikliği ve sosyal etkileşime motivasyon düşüklüğünden kaynaklı olarak genel eğitim sınıflarına dahil etmek güçtür (Siegel, 1996). Çünkü, OSB'li çocuklar genellikle gürültülü olan okul ortamlarında sese karşı çok duyarlı olmalarından kaynaklı olarak rahatsız olabilirler. Kendilerini ifade etmekte ve akranlarını, öğretmenlerini anlamada zorlanabilir. Ses tonunun düzeyine ve yüz ifadelerini anlamlandıramamaya bağlı olarak da yönergeleri takip etmekte birtakım güçlükler yaşayabilir. Ayrıca

kendilerine dokunulmasından hoşlanmadıkları için kalabalık ortamlarda duygu durumlarını yönetemeyebilirler (Bowe, 2004; Wilmschurst ve Brue, 2010). Bunlara rağmen katılımın sağladığı kazanımlara sahip olmak adına OSB’li çocukların düzenli fiziksel aktivite katılımına başvurulmuştur (Bremer vd., 2016; Healy ve Marchand, 2020). Okulda çocukların sosyal ve fiziksel aktivitelere katıldığı beden eğitimi derslerinde de birtakım çevresel bariyerlerle karşılaşıldığı bilinmektedir. Engellerden biri; OSB’li çocukların performanslarını tipik gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırma ve beklentinin yüksek veya hiç olmamasıdır. Çocukların becerilerindeki eksikliğin yanı sıra öğretmenin, çocukların katılımını nasıl sağlayacağı hakkında yetersizliği; akranların dışlaması; spor araç-gereçlerinin güvenli olmaması; fiziksel aktivitelere erişimdeki sınırlılıklardır (Obrusnikova ve Miccinello, 2012; Must vd., 2015). Bunların yanında tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha fazla obezite riski taşıyan OSB’li çocukların sosyal yaşama katılımlarındaki sınırlılıklar benlik algısının düşüklüğü, motivasyon eksikliği gibi nedenler de olabilmektedir (Broder-Fingert vd., 2014).

Kapsayıcı eğitim yaklaşımında hedeflenen çocukların eğitim-öğretime, sosyal yaşama katılımını destekleyici ortamlar oluşturmaktır. Bu ortamlara çevre psikolojisi açısından bakıldığında; insanların keşfetme, anlama, yetkinliği artırma, bir çözümün ve hedefleri olan sosyal bir yapının parçası olma isteklerine hitap etmektedir (Kaplan ve Kaplan, 2008). Fakat kapsayıcı eğitim ortamlarında OSB’li öğrenciler özellikle de ergenler, akranları ile karşılaştırıldığında işbirlikçi etkileşime ve iletişime %25 daha az katılım göstermektedir (Humphrey ve Symes, 2011). Ayrıca yapılan birçok araştırmaya göre OSB’li çocuklar tipik gelişim gösteren akranlarına göre fiziksel, sosyal ve boş zaman aktivitelerine daha az katılım göstermektedir (Bult vd., 2014; Woodmansee vd., 2016; Gilboa ve Fuchs, 2018).

Kişisel ve çevresel faktörlere bağlı olarak güçlükleri ortadan kaldırmak için her bireyin eşit şekilde değerli olduğu bilincinde bir okul kültürü oluşturmak; OSB’li çocukların sosyal yaşama daha fazla katılım gösterdikleri destekleyici bir eğitim ortamı oluşturmak ve buna yönelik stratejiler geliştirmek önemlidir. Kapsayıcı okul kültürü oluşturmada ilk adım olarak sınıfta öğretmenlerin, OSB’li çocukların ihtiyaçlarını karşılaması ve buna yönelik tutumları önemlidir. Çünkü okul çağındaki tipik gelişim gösteren öğrenciler rol model olarak öğretmenlerini alıp onların davranışlarını taklit etme, benimseme eğilimindedir (Barnes 2008; Horrocks, White ve Roberts 2008; Morton ve Campbell 2008). Dolayısıyla öğretmenlere OSB’li öğrencilerin varlığının bir zenginlik

olarak görüldüğü kapsayıcı bir okul iklimi oluşturmak için birtakım sorumluluklar düşmektedir. Bunlar eğitim materyallerini çeşitlendirmek, farklı öğretim yöntemleri ile aktivitelere tüm öğrencilerin katılımını sağlamaktır. Sosyal gelişime ve farkındalığa katkı sağlamak için de sınıfta ve okulda ekip çalışmaları yapmak, farklılıklara duyarlılık ve hassasiyet geliştirerek kabul iklimi inşa etmek için etkinlikler hazırlamaya yönelik çalışmalar yapmaktır (Lindsay vd., 2014). Böylece kapsayıcı bir eğitim ortamına giden yolda etkisi azımsanmayacak düzeyde olan çevresel faktörler, birer engelleyici olmaktan çıkartılıp destekleyici hale getirilebilir.

1.5. OSB’li Öğrencilerin Okula Katılımda Çevresel Faktörlerin Rolü

Çevresel faktörler; bireyin içinde yaşadığı fiziksel, sosyal ve tutumsal bileşenlerden meydana gelmektedir. Bu bileşenler; bireylerin performansını, becerileri edinme ve kullanma kapasitelerini etkilemektedir. Diğer yandan vücut işlevleri ile ilgili tutumları, bakış açıları aracılığıyla destekleyici ya da engelleyici roller üstlenmektedir.

Çocukların katılımını en çok etkileyen faktörler fiziksel, bilişsel ve sosyal yanları ile çevre olarak bilinmektedir (Coster vd., 2013). Çevre, çocukların toplum yaşamına katılımını yakın çevresi, programlar ve hizmetler, ulaşım, sosyal destek ve diğer insanların tutumları ile doğrudan etkilerken, geliştirilen politikalar ve mevzuatlar ile dolaylı olarak etkilemektedir. Belirtilen çevresel faktörlerin çocukların katılımını artırmak için %50-64 oranında etkilediği bilinmektedir (Anaby vd., 2014). Çevresel faktörlerin katılım üzerindeki bu etkisinin rolü kolaylaştırıcı veya engelleyici olabilmektedir. Çocukların fiziksel ve sosyal çevre ile etkileşimi; onların öğrenmeleri, gelişimi ve günlük yaşamının işleyişi üzerinde bir etkiye sahiptir (Bronfenbrenner, 2005). Katılımın belirteçleri ise bağımsız hareket edebilme, sosyal etkileşim, tercih edilen ve anlamlı aktivitelere katılım olarak kabul edilmektedir (Halloway ve Long, 2019). Ayrıca, katılım sadece tanılamaya yardımcı olmaz, günlük yaşamın işleyişine dair bilgilere ulaşılmasına da katkı sağlar (Pinto vd., 2018). Çocuklar günlük yaşamlarında bağımsız olarak hareket edebildiklerinde, çevresini keşfedebildiğinde ve sorunlarını çözebildiğinde olumlu öğrenme deneyimleri edinir (McWilliam ve Casey, 2008). Çocukların çevresi ile etkileşimleri sonucunda elde ettikleri olumlu deneyimler, katılımlarını ve bağımsızlıklarını artırmaya ve böylelikle gelişim göstermelerine yardımcı olur (Thompson ve Lagattuta, 2006). Katılım deneyiminin edinilmesi, var olan aktiviteye, psikofiziksel ortamının nitelikleriyle ilişkilidir. Özel gereksinimli bireyler için bu

deneyimin yaşanması için en önemli destekleyici faktörler; aile, arkadaş desteği ve coğrafi özellikler (Anaby vd., 2013); engelleyici faktörler ise fiziksel çevre, politikalar, ulaşım ve yetişkinlerin, okul programlarının ve ortamlarının, akranların sunacağı duygusal, fiziksel, sosyal desteğin eksikliğidir (King, Rigby ve Batorowicz, 2013). Aile, öğretmen, eğitim paydaşları ve toplumdaki tüm bireylerin bilgi eksikliği, devlet politikalarındaki sorunlar, programlar, hizmetler, toplumdaki diğer insanların tutumu ve sosyal desteklerin olmayışı çevresel engeller olarak ifade edilmektedir (Bedell ve Dumas, 2004; Galvin, Froude ve McAleer, 2010).

Tüm çocukların erişimini ve katılımını artıracak politikalar ve programlar geliştirmenin önündeki engeller; yetersiz ve erişilemez ortamlar, ulaşım, olumsuz personel tutumları ve maliyettir (Feehan vd., 2012; Lim vd., 2016; Shields vd., 2012). Engelleri ortadan kaldırmak ve tüm çocukların eğitime katılımını ve erişimini mümkün kılmak konusunda politika ve program geliştiriciler kilit rol oynamaktadırlar (Fowler, 2013). Ülkelerin benimsedikleri politikalar zaman içerisinde değişiklik gösterebilmekte ve ülkeler zaman zaman birbirlerinden etkilenebilmektedir. 20. yüzyılın ortalarından beri küreselleşmenin artması ile ulusların birbirlerine özellikle de gelişmiş ülkelerin gelişmekte olan ülkelerin eğitim politikaları üzerinde etkileri de artmaktadır (Mundy ve Ghali 2009). Eğitim ile ilgili politikalar üzerindeki etkiler Birleşmiş Milletler (BM) Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi 4, Eğitim 2030 Eylem Çerçevesi (UN 2015), Avrupa Birliği (Sağlam, Özüdoğru ve Çırağ, 2011) ve UNICEF gibi kurum ve kuruluşlar aracılığıyla yürütülen uluslararası kalkınma gündemindeki etkisi farklı din, dil, ırk, cinsiyete sahip, özel gereksinimli, sosyo-ekonomik düzeyi düşük çevreden gelen tüm çocukların eğitime erişimi ve katılımının önemsenmesini odak noktası haline getiren kapsayıcı eğitimin yaygınlaştırılmasında görülmektedir. Ulusların rolünün değişmesi ve küresel organizasyonların eğitim politikaları geliştirme sürecinde etkisinin artması, gelişmekte olan birçok ülkedeki kapsayıcı eğitime doğru giden yoldaki engellerin kaldırılmasında kilit bir role sahiptir (Braun, 2020). Engellerin kaldırılması için öncelikle bunların neler olduğunu tanımlamak gerekmektedir. Bunun için de Braun (2020) tarafından gelişmekte olan bir ülke olarak Tanzanya seçilerek politika yapıcılarla bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmada kapsayıcı eğitime yönelik reforma ihtiyaç duyan politikaların önündeki engelleri sosyokültürel tutum, finansman eksikliği, fiziksel engeller ve öğretmenlerin eğitimlerinin yetersizliği olarak tanımlamıştır. Yani eğitim ve öğrenciler çevreden pek çok açıdan etkilenmektedir ve gelişmekte olan ülkelerde çevre

çoğunlukla engelleyici bir rol üstlenmiştir. Rolde olumlu yönde değişiklikler yapmak, tüm öğrencilerin eğitime ve topluma katılımını artırmak çevreyi bariyer olmaktan kurtarmak gerekmektedir. Bununla birlikte çocukların başarılarını, topluma katılımını, bireysel gelişimlerini değerlendirirken çevrenin rolü ve katılım sıklıkları, düzeyleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Ülkelerin alacağı önlemlerin yanı sıra toplumda da bakış açısı ve tutumda bulunan sınırlılıkların ortadan kaldırılması gerekmektedir. Sosyal açıdan karşılaşılan engeller olarak çocuğun akranının olmaması ve onu desteklememesi, personellerin yetersizlik durumu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmaması ve tutumlarının olumsuz olmasıdır (Lim vd., 2016). Yani çocukların okul ve okulla ilgili aktivitelere katılımında ve özel gereksinimli bireylerin özel eğitimden faydalanmasında personellerin eğitimi, niteliği ve tutumları oldukça önemlidir. Çocukların eğitiminde ve gelişiminde etkili olan personellerin katılım ile ilgili yeterlilikleri ve tutumları çocukların katılımını artırmaya yönelik geliştirilecek programlar konusunda kilit bir rol oynadığı için Flecky vd. (2019) tarafından bir çalışma yürütülmüştür ve sonucunda da katılımcıların katılımın önemi konusunda hemfikir oldukları ama ailelerle iş birliği etkileyici bir faktör olduğu için onlardan da bilgi toplanmasının faydalı olacağına vurgu yapılmıştır. OSB’li öğrencilerin okula katılımını artırmak üzere okul ortamındaki olası bariyerleri tespit etmek ve bunları azaltma yönünde adımlar atmak, öğrenciye yönelik hazırlanan eğitim programının doğrudan kapsamını oluşturabilir.

1.6. Okulda OSB’li Öğrenciler için Olası Çevresel Kolaylaştırıcılar ve Bariyerler

Okul ortamı ilişki kurmayı gerektiren birçok paydaşı ve beceriyi barındırdığı için kompleks bir yapıya sahiptir. Bütünün bir parçası olmak ve öğrencilerin gelişimine katkı sağlamak için okula mümkün olduğunca katılımının sağlanması gerekmektedir. Katılım süreci ise içsel ve dışsal (çevresel) faktörlerden etkilenmektedir. Hodges vd. (2018) okula katılım ve otizm modeli kapsamında (The theoretical model of school participation and autism [MSPA]) otizmlı çocukların okula katılımlarını ve bağlılıklarını belirleme ve buna yönelik olarak müdahale araştırmalarını eleştirel bir bakış açısıyla inceleyerek çocukların okula katılımlarını etkileyen içsel ve çevresel faktörleri belirlemiştir. Öğrencinin özelliklerini ve karakterini oluşturan içsel öğrenci faktörleri; öğrencinin bir aktiviteyi yürütebilme yetkinliği, benlik algısı, kendisine saygı duyma, kendisi ile ilgili kararlar verebilme ve duruma uygun en fazla fayda sağlayabileceği tercihler yapma becerileri,

katılım düzeyini etkilediği gibi gelecekteki katılımı da etkilemektedir (Imms vd., 2017). OSB'li öğrencilerin okul katılımında karşılaştıkları engeller geniş bir skalaya sahiptir (Saggers vd., 2011). Otizmin karakteristik özelliklerinin getirdiği sınırlılıklardan dolayı öğrenci okula katılımında zorluklar yaşayabileceği gibi destekleyici bir okul kültürünün oluşmaması, öğrenci için müfredatta uyarlamaların yapılmaması gibi çevresel faktörlerin rolü de önemlidir (Batten vd., 2006). İlkokul düzeyindeki OSB'li öğrencilerin daha fazla akran zorbalığına maruz kaldığı, dışlandığı ve sevilmediği bilinmektedir Akranlar tarafından tutumlar bu yöndeyken öğretmenlerin de OSB'li öğrencileri akranlarına kıyasla daha az anladıkları bulgularına ulaşılmıştır (Falkmer vd., 2012). Tutumların böylesine olumsuz olması öğrencilerin katılımı için birer engeldir. Çünkü öğrencilerin başkaları tarafından kabul edildiğini, saygı duyulduğunu, desteklendiğini hissetme düzeyleri (Goodenow, 1993); okula aidiyet duygusunu, akademik başarısını ve duygu durumunu (kaygı düzeyi) etkilemektedir (Shochet vd., 2006).

Okul ortamına katılım söz konusu olduğunda araştırmalar incelendiğinde destekleyici ve engel rolü üstlenen çevresel faktörler beş başlık altında incelenmektedir: Okulun yapısı ve organizasyonu, akranlar, yetişkinler, fiziksel alanlar ve nesneler (Maciver vd., 2019).

Öğrenciye göre uyarlanmış, bireyselleştirilmiş, öğrencinin liderliğinde ve öğrencinin ihtiyaçlarına yanıt veren uyarlanabilir, esnek okul yapısı katılım için kolaylaştırıcıdır. Öngörülme, düzensiz bir okul programının olması ve bireyselleştirilmemiş yapılar katılımı kısıtlayıcıdır (Reszka, Odom ve Hume, 2012; Anaby vd. 2013).

Öğrencilerin okuldaki rollerinin çeşitliliğini sağlayan olumlu bir tutuma sahip donanımlı, iş birliğine önem veren eğitim paydaşları katılımı artırmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilere daha az katılım fırsatı sunarak ve öğrencilerin bağımsız bir şekilde aktivitelere katılım göstermesi konusunda açık olmayarak yetişkinler öğrencilerin katılımını sınırlandırmaktadır (Pişkur, 2017).

Akranları OSB'li öğrencilere katılım konusunda psikolojik ve pratik destek sağlamaktadır (Spencer- Cavaliere ve Watkinson, 2010). Ayrıca arkadaşlık ilişkileri kurmada atım atarak sosyal katılımlarını artırmaktadır (Anaby vd., 2013). Akranlar tarafından en sık görülen katılım engeli ise zorbalık, arkadaşlık kurmak istememe, olumsuz tutumlar olarak ifade edilmektedir (Foster-Cohen ve Mirfin-Veitch, 2015).

Uygun tasarım ve düzenleme ile erişilebilir, kullanışlı ve uygun duyuşal nitelikleri barındıran fiziksel ortamlar daha fazla katılım fırsatı sunmaktadır. Erişimi kolay olmayan, kalabalık, gürültülü olduğu için duyuşal açıdan rahatsız edici ortamlar ise katılımı azaltmaktadır (Coster, 2013).

Özel gereksinimli öğrencilerin kullandığı tekerlekli sandalye ve diğeryardımcı cihazların kullanılabilir ve toplum tarafından kabul edilebilir olması katılıma katkı sağlamaktadır. Fakat nesnelerin olmaması, kullanımının zor olması ve okulda etiketleyici bir rol üstlenmesi ise katılımı olumsuz etkilemektedir (Hume ve Reynolds, 2010).

Okula aidiyet ve bağıllık duyguları geliştirmek de katılımı etkileyen faktörler arasında yer almaktadır (Furlong vd., 2003; Maddox ve Prinz, 2003; Shochet vd., 2006). Tüm bunlarla birlikte öğrencilerin okula katılımında okulun, ailenin ve toplumun bir araya gelerek oluşturduğu çevrenin de büyük bir payı vardır (Anaby vd., 2014; Colver vd., 2012). OSB’li öğrencilerin okula katılımında karşılaştığı çevresel faktörler; eğitim-öğretim müfredatı, okul programı, okulda düzenlenen spor faaliyetleri, kültürel ve sosyal etkinlikler, OSB’ye karşı akranların, öğretmenlerin ve okuldaki diğeryörevlilerin tutumları, öğretmenin özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri ve öğrenmelerini desteklemek konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olma durumu, eğitim paydaşlarının (öğretmenler, veliler, öğrenciler, yöneticiler, hizmetliler vb.) otizm konusunda farkındalığı ve kabullenme düzeyleridir (Hodges vd., 2020). Öğretmenlerin öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerinin bilincinde olarak beklentiye girmesi ve öğrencinin bu beklentiye karşılaması; öğrencinin okul kurallarına uyması da katılımı etkileyen önemli bir faktördür (Specht vd., 2011)

Sosyal iletişim ve ilişkilerde sınırlılık, davranış, ilgi ve aktivitelerde tekrarlayıcı ve sınırlı davranışlar, sese, ışığa, dokunmaya aşırı hassasiyet, hafıza ve problem çözme gibi yürütücü becerilerde güçlük yaşama gibi karakteristik özelliklere sahip olan OSB’li çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla kıyaslandığında daha fazla akran zorbalığına, okuldan dışlanmaya, sosyal izolasyona maruz kalmaktır ve sosyal açıdan desteklenmektedir (Humphrey ve Symes, 2010; Jones ve Frederickson, 2010). OSB’li öğrencilerin; arkadaş edinmek için ilk adımı atmada ve karşıındakinin duygularını anlamada, empati kurmada güçlükler yaşaması ve akranlarının bu duruma ilişkin bilgi sahibi olmaması, yaş, cinsiyet gibi etkenlerin de birleşmesi ile sosyal ilişki kurma ve etkileşimi sürdürme açısından içsel ve çevresel engeller karşılarına çıkabilmektedir (Fang, Weinberg ve Patten, 2020; Lamash, Bedell, Josmann, 2019).

OSB’li öğrencilerin teneffüslerde ve boş zamanlarda akranları ile vakit geçirme, paylaşımda bulunma, oyun oynama, ihtiyaç ve isteklerini açık, net ve uygun bir dille ifade etme ve ihtiyacı olduğunda yardım talebinde bulunma becerilerindeki sınırlılıkların nedeni içsel özelliklerden kaynaklı olabileceği gibi çevredeki bireylerin bilgi, beceri ve tutumlarından kaynaklı da olabilmektedir. Bunlarla beraber OSB’li öğrencilerin boş zamanlarda ya da yemek vakitlerinde akranlarının yanında fiziksel olarak bulundukları fakat etkileşimlerinin sınırlı olduğu bilinmektedir. Kimi zaman da kurulan etkileşim arkadaşlık ilişkisine ulaşmadan yardımlaşma ile kalmaktadır (Matos ve Morgado, 2016).

Okuldaki programı bozan spor etkinlikleri, bir anda planlanan geziler, toplantılar öğrencilerin yeni bir duruma uyum sağlamasını gerektirdiği için katılımını düşürmektedir (Simpson vd., 2017; Lamash, Bedell ve Josmann, 2019). Sosyal ilişkilerdeki güçlüklerden dolayı OSB’li öğrenciler bir görevi yerine getirmek için yarımsız ve plansız bir şekilde bir grubun parçası olma, grupta görev ve sorumlulukları yerine getirme durumu ile karşılaştıklarında birtakım sınırlılıklar yaşayabilmektedir. Toplumun birimi olarak nitelendirilen okulda beklenmedik olaylar, durumlar, aktiviteler ile karşı karşıya kalınmaktadır ve her duruma göre uygun davranış sergileme ve duyguları düzenleme bakımından OSB’li öğrenciler yardıma ihtiyaç duymaktadır (Zingerevich ve LaVesser, 2009).

Okul programında, müfredatta hazırlıklı olunmayan, beklenmedik bir değişikliğin olması OSB’li öğrencilerin rutinelere bağlılığı ile ilişkili olarak katılımını engelleyecek etmenler arasında yer alabilmektedir. Çünkü okulda yapılandırılmış aktiviteler ve program ile rutinin oluşturulması ve öğrencinin bu rutini benimsemesi katılımı etkileyen bir faktördür (Maciver vd., 2019). İlgi alanı arasında yer almayan bir aktiviteyi ve konuyu öğrenmeye katılım sağlayamama gibi bir durumla karşılaşıldığında konunun ve aktivitenin ilgi çekici bir hale getirilmesi ve OSB’li öğrenci ile bir kesişim noktasının bulunması veya en azından bunun farkında olunması ve tedbir alınması açısından öğretmen faktörü oldukça önemlidir (Bölte, 2018). İlgi duyulmayan veya uzun süreli bir görevi sürdürmek ve tamamlamak için ona odaklanmakta güçlük yaşayabilecek OSB’li öğrenci için seçilen görevlerin ve ödevlerin bilişsel ve fiziksel gereksinim düzeyi çevresel birer engel olabilmektedir. Öğrencinin düzeyine uygun görev seçiminde ya da aktiviteleri öğrenciye uygun hale getirme konusunda iş öğretmenlere düşmektedir. Ayrıca kapsayıcı sınıf ortamlarında OSB’li öğrencilerin sosyal, akademik başarılarını artırmak, davranış analizlerini yapmak ve buna uygun stratejiler geliştirmek de eğitimcilerin yeterli sosyal

kaynağa ve bilgi birikimine sahip olması ile ilgilidir (Myles ve Simpson, 1998). OSB’li çocukların akranları ile eğitim ortamlarına katılımını artırmak için bazı stratejiler önerilmiştir. Aktiviteyi OSB’li öğrenci, akranları ile sınıfta yapmadan önce ön bir hazırlık niteliğinde önceden deneyimlemesini içeren bir hazırlık yapılabilir. Öğrencilere açık, anlaşılır yönergeler ve ipuçları sunmak katılımı kolaylaştırıcıdır. Ayrıca aktiviteler arasındaki geçişi görsel olarak sunmak, katılımı kolaylaştırmak ve zaman zaman problem davranışları sağıaltmak için kullanılan etkinlik çizelgeleri katılımı artıran stratejiler arasında gösterilmiştir (Carlile vd. 2013; Massey ve Wheeler, 2000; Çuhadar ve Diken, 2011). Etkinlik çizelgelerinin kullanılmasının akranlarla etkileşimi artırarak sosyal katılımı da etkilediği bilinmektedir (Betz, Higbee, Reagon, 2008). Öncül stratejilerin yanında çocuğun bağımsızlaşmasına katkı sağılayan kendini yönetme stratejileri, sosyal etkileşimi olumlu yönde etkileyen akran aracılı müdahaleler ve çok bileşenli müdahaleler OSB’li bireylerin katılımını artırmaktadır (Harrower ve Dunlap, 2001). Sınıf yönergelerinin açık, net ve anlaşılır olmaması, aktivitelerini ve programlarını takip etmede yalnızca sözel ifadelerin yeterli olmadığı veya hatırlatılması gerektiği durumlar için resimli ve sınıfın belli yerlerinde etkinlik çizelgelerinin yer alması, sabah rutini, belli derslerin saatleri ve yapılacak etkinliklerin önceden belirlenmesi herhangi bir engel ortaya çıkmadan alınabilecek önlemler arasında yer alabilmektedir. Katılımı artırmak için kullanılan bu strateji, öğrencinin hem bağımsızlaşmasına hem de sosyal etkileşimlerine katkı sağılamaktadır (Birkan, 2013).

Öğrencilerin kendisi ile ilgili karar alma, özgüvenini geliştirme ve kendini okulda güvende hissetme durumlarında okula katılımlarının daha yüksek olduğu bilinmektedir. Karar alma, kararların sonuçlarını tahmin etme gibi becerileri kazandırmak için kullanılan bilişsel temelli stratejilerin öğretiminde öğretmenin bilgi ve tutumunun olumlu yönde olması ve öğrenciye uygun zamanın tanınması öğrencinin olumlu benlik duygusu geliştirmesini sağılayacağı için sürece katkı sağılamaktadır (Simeonsson vd., 2001; Imms, 2017). Bunların yanında öğrencinin görevlere, okul çevresine uyumunu sağılamak için müdahale programları hazırlamak, akranlardan, diğere öğretmenlerden, yöneticilerden ve tüm okul çalışanlarından olumlu tutum geliştirme ve bilgi ve becerilerin artırılması aracılığıyla sosyal destek sağılanmasını öğrencinin okula bağılılığını artıracığı için katılımını da olumlu yönde etkileyecek faktörler arasındadır. İlgili literatür incelendiğinde okul katılımında akranların rolünün ne denli önemli olduğu bir kez daha gözler önüne serilmektedir. Akran aracılığıyla öğretim veya arabuluculuğu OSB’li

öğrencilerin iletişim beraberinde sosyal ve akademik becerileri açısından gelişimine katkı sağlarken akran kabulünü sağlamak ve sosyal dışlanmanın önüne geçmek adına etkili yöntemlerdendir (Bene, Banda ve Borwn, 2014; Wang vd., 2011).

1.7. OSB’li Çocukların Okula Katılımı ve Çevresel Faktörler İle İlgili Araştırmalar

Bos (2022) araştırmasında OSB’li öğrencilerin okula katılımları ile psikososyal özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Schoolyard Projesi’nin bir parçası olan bu çalışma Hollanda Otizm Kaydı (Nederlands Autisme Register [NAR]) ile iş birliği içerisinde yapılmıştır. Schoolyard Projesi’nin amacı ise okulların OSB’li öğrenciler için ne kadar kapsayıcı olduğunu değerlendirmek ve okullara fiziksel, sosyal ve kültürel çevrede kapsayıcılığı geliştirme konusunda tavsiyelerde bulunmaktır. 4-16 yaş aralığındaki OSB’li öğrencilerinin ebeveynleriyle yürütülen araştırmaya 200 kişi katılım göstermiştir. Veriler standart NAR Anketi, Çocuk ve Ergen Katılım Ölçeği (Child and Adolescent Scale of Participation [CASP]), Güçlü Yönler ve Güçlükler Anketi (Strengths and Difficulties Questionnaire [SDQ]), Otizm Bölümü (Autism Quotient [AQ]), Okula Uyum Ölçeğinin Ebeveyn Algıları (Parent Perceptions of School Fit Scale) aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre OSB’li öğrencilerin psikososyal sorunları okul katılımlarını düşürmektedir. Bununla beraber psikososyal sorunlar, otizmden etkilenme düzeyi artıkça artmakta ve çocukların okula uyumlarını olumsuz etkilemektedir. Ayrıca okul uyumunun, okula katılımı olumlu ve öğrencilerin otistik özellik düzeyleriyle olumsuz ilişkili olduğu görülmüştür. Ebeveyn eğitim düzeyleri, çocuklarının otistik özellik düzeyleri ile negatif ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hodges vd. (2022) okul çağındaki (4-18 yaş) OSB’li çocukların okul katılımlarını artırmak ve okul ile bağlarını kuvvetlendirmek için geliştirecekleri okul temelli bir müdahale yönteminin geliştirilmesi hakkında fikirleri toplamayı amaçlamıştır. Araştırmada iki aşamalı Delphi yöntemi kullanılmıştır. İlk tura en az 5 yıl deneyimli 76 uzman; ikinci tura 65 uzman dahil edilmiştir. İlk turda açık uçlu sorular kullanılırken ikinci turda likert tipi sorular tercih edilmiştir. Çocukların okula katılımındaki çevresel engellerin; farklılıkları anlamak ve kabul etmekteki eksiklik, OSB’li öğrencilerin davranışlarını yanlış yorumlamak olarak belirtilmiştir. Ayrıca uzmanların %84’ü katılımı ilgili yapılar ailesi (fPRC) çerçevesinin geliştirilecek olası bir müdahale yöntemi için kullanışlı olduğu konusunda hemfikirlerdir. Tüm katılımcılar (%100) okul temelli

bir müdahale tekniğinin kesinlikle geliştirilmesi gerektiğine ve katılımcıların %74'ü önerilen tekniklerin okulda uygulanabilir olduğunu belirtmişlerdir.

Krieger vd. (2022), 5-17 yaş aralığındaki 115 OSB'li çocuk ile yürüttükleri araştırmanın amacı ebeveynlerin bakış açısından çocukların katılımını etkileyen çevresel faktörleri ilgili ebeveyn bakış açısıyla stratejileri keşfetmek olarak ifade edilmiştir. Çocukları ile yaşamayan aileleri araştırmanın dışında bırakmışlardır. Veriler PEM-CY aracılığıyla toplanmıştır. Aynı zamanda ailenin nerede yaşadığı, sosyo ekonomik düzey, ailenin eğitim düzeyi gibi demografik sorulara yer verilmiştir. Otizmin kendini ifade etme, değişikliklere uyum sağlamada sınırlılıklar gibi özelliklerine yönelik sorular sorulmuştur. Çocuklar 5-11 ve 12-17 yaş grubu olarak iki kategoride incelenmiştir. Ailelerin yaşadıkları yer ve eğitim seviyeleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirtilmiştir. İki grup arasında tanı yaşı ve Asperger tanısı koyulanların sayısı ve her hafta buluştukları arkadaş sayısı açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. İfade edici dil, zihinsel, iletişim araçlarının kullanımı becerileri ve kendine zarar verme davranışları her iki grupta da yüksek çıkmıştır. Değişime tepki davranışı da Aspergerli çocuklardan kaynaklı olarak farklılıklar göstermektedir. Ev, okul ve toplumsal çevrede desteklerin bariyerlerden daha fazla olduğu belirtilmiştir. Okuldaki çevresel destekler öğretmenlerin ve diğer çalışanların olumlu tutumları olarak ifade edilirken bariyerler okulların duyuşal nitelikleri ve aktivitelerin sosyal gereksinimleri olarak bulunmuştur. Destekleyici tutumların 5-11 yaş aralığındaki çocuklar için gençlerden daha fazla bulunduğu fakat okuldaki toplu taşıma hizmetlerinin ise gençler için daha fazla bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin çocukların katılımını desteklemek için geliştirdikleri stratejileri “insan, aktivite, zaman, nesne ve yer” olarak beş tema altında incelemişlerdir. Okul katılımını artırmak için geliştirilen stratejiler; çocuğu katılım için motive etmek, okul aktivitelerini evde yapmak, öğrenmelerine katkı sağlayıp okulun talepleri ile ilgili baş etmeyi öğretmektir. Sosyal ilişkilerle ilgili olarak okul personeli ile olumlu ilişkiler kurarak ve olumlu tutumlara sahip bir çevre oluşturmak için çaba harcamışlardır. Aktivite seçerken çocukların ilgileri gözetilmiş ve daha sonra okulda yapılacak aktivitelere ön hazırlıklar yapılmıştır. Zaman ile ilgili olarak da aktivitelerin bir rutin içerisinde düzenli olmasına dikkat ederek katılım için daha fazla zaman ayırmışlardır. İletişim kurma ve sosyal katılım gibi yapmak istemedikleri aktiviteler için pekiştireçler kullanılmıştır. Ayrıca çocuklarının duyuşal hassasiyetlerine uygun ortamlar seçmişlerdir.

Holloway vd. (2021) araştırmalarında OSB'li okul öncesi çağındaki çocuklarda motor beceriler ile katılımın bileşenleri arasındaki ilişkileri ve çocukların katılım modellerini tanımlamayı amaçlamışlardır. Araştırmaya katılan 48-69 aylık arasındaki 22 çocuk ile ilgili veri toplamak için Çocukluk Otizm Derecelendirme Ölçekleri (Childhood Autism Rating Scales, Second Edition [CARS-2]) ve Peabody Gelişimsel Motor Ölçekleri (Peabody Developmental Motor Scales, Second Edition [PDMS-2]) ve Okul Öncesi Etkinlik Kartı Sıralaması (Preschool Activity Card Sort [Preschool ACS]) kullanılmıştır. Çocuklar hafif ve orta düzeyde otizmden etkilenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre motor beceri ile kişisel bakım, yüksek talepli boş zaman ve sosyal etkileşim arasında önemli bir korelasyon olduğuna ulaşılmış ve motor becerilerin çocukların katılımını etkilediği belirtilmiştir.

Kheirollahzadeh vd. (2021) tarafından yürütölen araştırmada OSB'li çocukların motor ve yönetim/ karar alma becerileri ile okula katılımları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya dikkat eksikliği ve hiperaktivitesi olmayan 6-12 yaş aralığındaki 52 OSB'li erkek öğrenci dahil olmuş ve ailelerin Okul İşlevi Değerlendirme Anketi (School Function Assessment [SFA]) ve Yürütöcü İşlevin Davranış Derecelendirme Envanterini (Behavior Rating Inventory of Executive Function [BRIEF]) tamamlamalarıyla veriler toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin motor becerilerini değerlendirmek için okulda Bruininks Oseretsky Motor Yeterlilik Testi (Bruininks Oseretsky Test of Motor Proficiency [BOTMP-2]) yapılmıştır. Gilliam Otizm Derecelendirme Ölçeği-2 (The Gilliam Autism Rating Scale-2 [GARS-2]) ve Çocuk Semptom Envanteri (Child Symptom Inventory-4 [CSI-4]) kullanılmıştır. Okula katılım ile motor yeterlilik ve kaba motor beceriler ve ince motor becerileri, motor koordinasyon dahil olmak üzere bileşenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı korelasyonlar görölmüştür. Yürütöcü işlev, davranış düzenleme ve üst biliş becerilerinin okul aktivitelerine katılımı önemli ölçüde etkilediği belirtilmiştir. Çocukların motor, üstbiliş becerilerinde ve davranışlarında gelişmeler sağlamak için desteklenmesi gerektiğini çünkü bu gelişmelerin katılım ile yakından ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Oliveira vd. (2021), OSB'li çocukların motor becerilerinin katılımın sıklığı, yüzdesi, düzeyi üzerindeki etkisi ve bağlamsal faktörlerin motor beceriler ve katılım üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya yaşları 5-10 yaş aralığında olan 30 OSB'li öğrenci katılım göstermiştir. Katılımı ölçmek için Katılım ve Çevre Ölçeği (Participation and Environment Measure—Children and Youth (PEM-CY)), motor

becerileri ölçmek için Zamanlı Yukarı ve Yürüme, Zamanlı Yukarı ve Aşağı Merdivenler, Kaba Motor Gelişim Testi- 2. baskı ve Pediatrik Denge Ölçeği kullanılmıştır. Hareket, nesne kontrolü, pozisyon değiştirme ve denge motor becerilerinin katılım üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Kişisel faktörlerden olan cinsiyetin katılım üzerindeki etkisi ise kız çocuklarının okula katılımlarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fang, Weinberg ve Patten (2020) araştırmalarında kapsayıcı ve ayrıştırılmış ortamlarda eğitim alan OSB’li öğrencilerin ev, okul ve toplum katılımlarını karşılaştırmayı ve çeşitli katılım seviyelerinin uzmanlar tarafından daha iyi anlamlandırılmasını sağlamayı amaçlamaktadır. PEM-CY ölçme aracının kullanıldığı araştırmaya 104 (çocukları kapsayıcı eğitim sınıfında eğitim alan 68; ayrıştırılmış sınıflarda eğitim alan 36) ebeveyn katılım sağlamıştır. OSB’li çocukların ortalama yaşı 10’dur. Araştırma sonuçlarına göre çocukların katılımının en yüksek olduğu ortam ev olarak tespit edilmiş (kapsayıcı eğitim sınıflarında eğitim alan çocuklar: 88.97; ayrıştırılmış sınıflarda eğitim alan çocukların katılım düzeyi: 81.94). Okula katılım düzeyleri eve göre daha düşük bulunmuştur (kapsayıcı sınıflarda: 68.82; ayrıştırılmış sınıflarda: 66.67). En düşük katılım seviyesi ise diğer toplumsal ortamlara katılımlarında (kapsayıcı eğitim sınıflarında eğitim alan çocukların: 57.5; ayrıştırılmış sınıflar eğitim alan çocukların: 52.22) tespit edilmiştir. OSB’li çocukların katılım sıklığı ile yaş, cinsiyet, ders dışı etkinliklere katılarak geçirdiği süre arasında anlamlı ilişki (varyansı %16) elde edilmiştir. Erkek çocuklar evde ve toplumda daha fazla katılım sağlamak ve sınıf dışı etkinliklere katılan çocukların okul katılımlarının daha yüksek olma eğiliminde olduğu belirtilmiştir. Yaşı büyük olan çocukların katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Hodges vd. (2020) araştırmalarında OSB’li ilkokul öğrencilerinin katılımını etkileyen deneyimler ve zorluklarla ilgili ebeveynlerin ve eğitimcilerin bakış açılarını ve zorluklar varsa, öğrencilerin okullaşmasında ne kadar erken ortaya çıktıklarını analiz etmeyi amaçlamışlardır. 26 kişi katılım göstermiştir. Öğrencilerin 6-11 yaş aralığındadır. Odak grup çalışması olarak yürülen araştırmada demografik bilgilere de yer verilmiştir. Veriler dört temada özetlenmiştir. “Orada olmaktan daha fazlası, ortada buluşmak, desteklerin tutarlılığı, farklılığı kucakla” temaları öne çıkmıştır. Okul katılımını etkileyen faktörler; öğrenci faktörleri, öğrencilerin benlik algısı, okula aidiyet duygusu ve OSB’li öğrencinin bireysel özelliklerini içermektedir. OSB’li öğrencilere yönelik eğitimcilerin,

normal gelişim gösteren öğrencilerin ebeveynlerinin ve akranlarının tutumları, eğitimcilerin bilgi ve beceri düzeyi, okul kültürü ve kaynakların bulunması, OSB'li ilkokul öğrencilerinin okula katılımını etkileyen çevresel faktörler olarak belirtilmiştir.

Khalifa vd. (2020) araştırmalarında 3-6 yaş aralığındaki OSB'li okul öncesi öğrencilerinin katılımlarını incelemek ve farklı çevresel ve bireysel faktörlerin etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Pediatrik Otizm Araştırma grubunun yürüttüğü bir çalışmanın bir bölümüdür. Araştırmaya 94 kişi katılım göstermiştir. Araştırma verileri çocukların yaş, cinsiyet, yaşadıkları yer, aile eğitim düzeyi gibi sorulara yer verilen demografik bilgi formu ve PEM-CY aracılığıyla toplanmıştır. Çocukların sosyal iletişim becerilerini ölçmek için de İşlevselliğin Otizm Sınıflandırma Sistemi: Sosyal İletişim kullanılmıştır. 54 çocuğun sosyal iletişim becerileri kategorize edildi ve incelenmeye devam edildi. Araştırmanın bulgularına göre çocuklar, sosyalleşmeyi pek gerektirmediği için ekran başında kalma, oyun oynama gibi evde çeşitli etkinliklere katılım göstermektedir. Buna karşın yemek hazırlama, aile üyelerinden birinin bakımını üstlenme, bulaşık, çamaşır gibi aktivitelerde çocukların katılım sıklığının çok düşük olduğu ve ebeveynlerin bu görevleri vermede çekimser olduğu bulunmuştur. Toplumsal katılımdansa çocukların ev ortamına daha fazla katılım sağladığı ifade edilmiştir. Aileler çocuklarının duyuşal çevrenin özelliklerine gösterecekleri davranışlarını kontrol etmekte güçlük yaşadıkları için toplumsal katılıma fırsat vermemeyi tercih etmektedir. Aynı zamanda ev aktivitelerinin bilişsel ve sosyal gereksinimleri çocukların katılımı için aynı yüzdede bir kesim aile engel olarak görürken diğer kesim destek olarak görmektedir. Çevrenin duyuşal özellikleri evde bir destek olarak nitelendirilirken toplumda engel olarak ifade edilmiştir. Bunlarla beraber çocuğun sosyal becerilerinin daha gelişmiş olması evde daha çeşitli etkinliklere hem katılım sıklığını hem de düzeyini etkilerken toplumda katılım düzeyini etkilemektedir.

Lüddeckens (2020), zihin yetersizliği olmayan OSB'li öğrenciler için kapsayıcı eğitim yaklaşımı ve öğrencilerin sosyal katılımına ilişkin yapılmış araştırmaları analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 11-21 yaş aralığındaki öğrencilere odaklanan 85 çalışma dahil edilmiştir. Araştırmalar incelendiğinde kapsayıcı eğitimin; öğrencinin okula hem fiziken hem de sosyal açıdan kabul edilmesi ile ilgili tanımlar öne çıkmaktadır. Araştırmalarda sosyal ve akademik katılım konusuna başarılı uygulamalar ve yöntemleri geliştirmek için öğrencilerin bakış açıları temel alınmaktadır. Bunlarla beraber OSB'li çocukların katılım düzeyini artırmak için tüm paydaşların olumlu tutum geliştirdiği ve

katılımının adım adım planlandığı bir okul kültürü geliştirmenin önemli olduğuna vurgu yapılmıştır.

Rooi (2020) araştırmasında 10-17 yaş aralığındaki Birleşik Arap Emirlikleri'nde yaşayan OSB'li çocukların farklı yaşam ortamlarına katılım desenlerini ve çevresel engelleri belirlemeyi amaçlamıştır. Katılımcılardan 1'i kaynaştırma okulunda yer alan özel eğitim sınıfından, 9'u gölge öğretmenleri olan ve kaynaştırma sınıfında eğitim alan çocuklardır. Aynı zamanda öğrencilerin ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin yaşadığı zorlukları belirlemek için ebeveynlere ve öğretmenlere başvurulmuştur. Ailelerden On Soru Ekranı (Ten Questions Screen) ölçme aracılığıyla veri toplanmıştır. Otizm Teşhis Gözlem Programı (Autism Diagnostic Observation Schedule [ADOS]), Çocukluk Çağı Otizm Değerlendirme Ölçeği (Childhood Autism Rating Scale – 2nd Edition [CARS-2]) Öğrenci Tarama Aracı (Learner Screening Tool by Educators [LeSTE]), Katılım Anketi (Participation Questionnaire kullanılmıştır. Okul çağındaki OSB'li çocukların özbakım becerileri gerektiren aktiviteleri yapmada en fazla katılım gösterdiği bulunmuştur. Sabah uyanma, okula zamanında gitme ve stresle baş etme gibi aktiviteleri önemli olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Spor aktivitelerine %50'nin üzerinde sıklıkta katılım sağlandığı fakat toplum taşıma kullanmak yerine arabanın tercih edildiği belirtilmiştir. Toplum katılımının ev katılımında daha düşük olduğu belirtilen OSB'li çocukların sosyal katılımlarının düşük olduğuna yer verilmiştir. İletişim becerilerinin, ev işleri yapma ve ekonomik becerilerinin sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lamash, Bedell ve Josmann (2019) araştırmalarında OSB'li ve tipik gelişim gösteren çocukların katılımlarını karşılaştırmayı ve çevresel faktörleri tanımlamayı amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını normal veya normal üstü zekaya sahip 59 OSB'li çocuk ile 188 tipik gelişim gösteren çocukların aileleri dahil edilmiştir. Çocukların yaş aralığı 11-19 arasındadır. Veriler demografik bilgi formu ve PEM-CY aracılığıyla toplanmıştır. Gruplar arasında yaş, sosyo ekonomik durum ve yaşadıkları yere göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buna karşılık tipik gelişim gösteren kızların katılım yüzdeleri (%58) OSB'lilerin katılım oranından (%16.9) anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Ev ortamına katılım düzeylerine bakıldığında; OSB'li çocukların bilgisayar/video oyunları oynamak ve televizyon izlemek gibi etkinliklere tipik gelişim gösteren akranlarından daha fazla katılım gösterdiği fakat ödev yapma ve diğer insanlarla vakit geçirme aktivitelerine ise anlamlı derecede az katılım sağladıkları belirtilmiştir. Ev ortamındaki katılımı etkileyen çevresel faktörler incelendiğinde OSB'li çocukların

ebeveynlerinin katılım adına daha az destekleyici oldukları sonucuna varılmıştır. OSB'li çocukların okul katılımına bakıldığında tipik gelişim gösteren çocuklara göre akranları ile daha az bir araya geldikleri ve okul gezileri, okulun düzenlediği takım, kulüp ve organizasyon aktivitelerine daha az katılım gösterdikleri belirtilmiştir. Cinsiyete göre çocukların katılım düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre okul ortamının OSB'li çocuklar için daha az destekleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. OSB'li çocukların okul ortamına katılımını etkileyen çevresel faktörler; zaman, para, fiziksel düzen, duyuşsal nitelikler, fiziksel, bilişsel ve sosyal talepler, akranlar ile ilişki olarak tespit edilmiştir. OSB'li çocukların topluma katılımı incelendiğinde dini toplantılar, ücretli çalışma, diğler insanlarla vakit geçirme, mahalle gezileri ve gece dışarıda vakit geçirme gibi aktivitelere daha az katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Topluma katılımı akranlarla ilişki, toplumun tutumu, çevrenin güvenliği, fiziksel, sosyal ve bilişsel talepler etkileyici çevresel faktörler olarak belirlenmiştir.

Simpson vd. (2019), OSB'li çocukların ev, okul ve toplumda 3 yıllık zaman dilimi boyunca katılım düzeyini araştırmayı amaçlamıştır. Katılımcılar, 9-10 yaşlarındaki 84 OSB'li çocuğun ebeveynidir. Ölçme aracı olarak PEM-CY ölçeğinden faydalanılmış ve 3 yıl boyunca 3 kez değerlendirme sonucunda elde edilen veriler karşılaştırıldığında OSB'li çocukların ev hayatına katılımlarında ufak farklılıklarla istikrarlı bir durum söz konusudur. Okula hazırlanma, ev ödevlerini yapma ve arkadaşlarla buluşma konusunda bir düşüş gözlenmesine karşılık, televizyon izleme ve bilgisayar oyunu oynama aktivitelerinde artış gözlenmiştir. Okul katılımına dair sıklık ölçeği 0-7 arasında; katılım ölçeği ise 1-5 arasında derecelendirilmiştir. OSB'li çocukların okuldaki özel rollere asla katılım sağlamama yönünde eğilimleri olduğuna ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Okul dışında akranları ile vakit geçirme ile ilgili olarak katılım sıklıkları ve düzeyleri düşmüştür. Okul kulübü, takımı ve organizasyonlarına daha az katılım göstermişlerdir. Okul aktivitelerine ve gezilerine 2. yılda daha fazla katılım gösterirken üç yıl boyunca sınıf aktivitelerine katılımları aynı kalmıştır. Topluma katılım boyutunda ise çocukların yapılandırılmış fiziksel aktivitelere katılım düzeyinin arttığı fakat sıklığının düştüğüne ilişkin bulgularına yer verilmiştir. Yaş ilerledikçe fiziksel aktivitelere katılımın azalmasının nedeni; OSB'li çocuklar için takım kültürünün sınırlayıcı bir faktör olduğu belirlenmiştir.

Krieger vd. (2018)'nin yürüttüğü araştırma OSB'li gençlerin katılımını destekleyen ve engelleyen çevresel koşullara odaklanmıştır. Araştırmanın amacı yetersizliği olan bireylerin toplumsal katılımı için destekleyici ve engelleyici olan çevresel koşullarla ilgili varolan araştırmaların bir haritasını çizmektir. Bilimsel kanıtlar dört temele dayandırılmıştır: 12-21 yaş aralığındaki bireylerin, ailelerinin, akranlarının ve diğer kişilerin bakış açıları, ekolojik geçerlilik, çevre ve katılım arasındaki açık bağlantı. Araştırmaya dahil edilen çalışmalar 2001 ile 2014 yılları arasındaki çalışmalar ile 2018'dekilerin bir kısmıdır ve toplamda 5528 makale ile 31 çalışmadır. İlgili araştırmaları dahil etmede ya da dışarıda bırakmada ICF rehber rolü üstlenmiştir. Araştırmalar ışığında üç tema bulunmuştur: güvenliğin sağlanması, ilişki kurmaya yardım ve katılımı endişe şeklindedir. Sonuç olarak de katılımın oldukça değerli bir kavram olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Simpson vd. (2017), 4-5 ve 9-10 yaşlarındaki iki grup toplam 272 OSB'li çocuğun aktivitelere katılımını belirlemeye çalışırken diğeryandan da ailelerin çocukların bu katılımları üzerinde değışiklik isteyip istemediklerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu araştırma için Otizmlili Avustralyalı Öğrencilerin Boylamsal Çalışması (LASA) verileri kullanılmıştır. Veriler PEM-CY ölçeğı aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre farklı yaş grubundaki çocukların ev ortamına katılımları benzer bir desene sahiptir. Bilgisayar ve video oyunları oynamak, TV/video izlemek gibi aktivitelere katılım yüksekken, teknoloji aracılığıyla sosyalleşmek, ev ödevi yapmak, okula hazırlık gibi aktivitelere katılımları düşük bulunmuştur. Bakıcılar da iç içi ve bilgisayar oyunlarında, sanat, müzik ve hobilerde de artış ve çeşitlilik istemişlerdir. Okul katılımı incelendiğinde her iki yaş grubundaki çocukların haftada en az birkaç kez sınıf içi aktiviteler ve sınıfdışında haftada en az bir kez akranları ile bir araya gelmede yüksek katılım görülürken okul gezileri ve okulda özel roller almada tavan etki görülmüştür. Bakıcıların %16.7'si küçük yaştaki çocukların özel görevler almasını talep ederken büyük yaş grubundaki çocukların bakıcılarının neredeyse iki katı (%29.7) bunu istemektedir. Topluma katılım incelendiğinde her iki yaş grubundaki çocukların en sık mahalle gezilerine ve yapılandırılmamış fiziksel aktivitelere katıldığı bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmada, akranlarla bir araya gelme, fiziksel aktivitelere katılım, organizasyon ve kulüp etkinliklerine katılımın daha düşük olduğu, bakıcıların ise çocukların diğeryocuklarla bir araya gelmesini daha fazla istediğı tespit edilmiştir.

Mattison vd. (2018) Batı Avustralya'nın kırsal kesimlerinde yaşayan OSB'li çocukların okula katılımlarını ve katılıma engel ve destek olan faktörleri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 5-17 yaş aralığında 32 aile katılım göstermiştir. Veriler PEM-CY ve demografik bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre çocukların topluma katılımlarında mahalle gezilerine ve yapılandırılmamış fiziksel aktivitelere en sık katılım gösterirken sınıf ve derslerle, dinle ilgili aktivitelere hiç katılmadıkları görülmüştür. Topluma katılımı destekleyen faktörler zaman, para ve kişisel ulaşım olarak tanımlanırken; aktivitelerin, organizasyonların, akran ilişkilerinin sosyal talepleri ise engel olarak belirtilmiştir. Ev ortamında en çok video ve bilgisayar oyunlarına, tv izlemeye, diğerleri ile bir araya gelme, kişisel bakım aktivitelerine katılım gösterildiği belirtilmiştir. Katılım düzeyi en yüksek ortam ev olarak bulunmuştur. Ev ödevini yapma, okula hazırlık ve ev işleri aktivitelerine katılım ise düşüktür. Evin fiziksel düzeni çocukların katılımı için destek olarak nitelendirilirken, çocukların bilişsel becerilerini engel olarak tanımlamışlardır. Okul ortamındaki aktivitelerden en sık katılım gösterilen sınıf aktiviteleri olarak ifade edilmiştir. En az katılım gösterilenler ise okul gezileri gibi sınıfdışı ve müfredat dışı aktiviteler ile okulda özel roller almalarıdır. Ebeveynlerin %25,0 ile %37,5'i çocuklarının katılımlarında değişiklik istemişlerdir. Okuldaki tutumları katılımcıların üçte biri destek olarak görürken üçte biri engel olarak görmektedir. Aktivitelerin sosyal, bilişsel ve fiziksel gereksinimleri engel olarak tanımlanmıştır. Ebeveynlerin yeterli para ve zamanının olması ve kişisel ulaşım katılım için destek olarak ifade edilmiştir.

Matos ve Morgado (2016), OSB'li öğrencilerin kaynaştırma okullarına nasıl katılım gösterdiklerini anlamak amacıyla yürüttükleri çalışmaya 3,4,6,7 ve 9. sınıfa devam eden 165 öğrenci (yaş ortalaması: 10.96), 10 öğretmen ve 4 yardımcı öğretmen dahil edilmiştir. Veriler; öğrenci, öğretmen anketleri ve yardımcı öğretmenlerle yapılan mülakatlar aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda OSB'li öğrencilerin algısının orta seviyenin biraz üstünde olduğu; tipik gelişim gösteren çocukların OSB'li öğrenciye yönelik olumlu davranışlarının düşük sıklıkta olduğu; OSB'li öğrencilerin kaynaştırma sınıflarında olmasından akranların mutlu olduklarını; tipik gelişim gösteren çocuklar OSB'li akranlarıyla aynı eğitim ortamlarında eğitim almaya kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden elde edilen verilere göre OSB'li öğrencilerin okulda sıklıkla bir akranın yanında vakit geçirdiği; haftada sınıfta geçirdikleri sürenin 5 saate kadar olduğu; sınıf çevresinin çok iyi olmasa da iyi olduğunu belirtilmiştir. Yardımcı

öğretmenler ile yapılan görüşmelerin analizinde OSB’li öğrencilerin okul aktivitelerinde tipik gelişim gösteren akranları ile etkileşim kurmadıklarını; yemek saatlerinde birlikte yemek yediklerini ama etkileşimlerinin zayıf olduğunu; grup çalışmaların tipik öğrencilerden izole bir şekilde çalıştıklarını; akranları tarafından kabul edildiklerini fakat arkadaşlık ilişkileri değil yardım ilişkisi geliştirdikleri sonuçlarına varılmıştır.

Hochhauser ve Engel-Yeger (2010), yüksek fonksiyonlu OSB’li çocukların belirli duyuşal işleme özellikleri ve bunların boş zaman aktivitelerine katılım kalıplarıyla ilişkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 25 tipik gelişim gösteren ve 25 OSB’li olmak üzere 6-11 yaş aralığındaki 50 çocuk dahil olmuştur. Veriler demografik bilgi formu, çocukluk Asperger sendromu testi (The childhood Asperger syndrome test [CAST]), kısa duyuşal profil (The short sensory profile [SSP]) ve çocukların katılım ve eğlence değerlendirilmesi (Children’s assessment of participation and enjoyment (CAPE)) ölçekleri kullanılmıştır. Yüksek fonksiyonlu otizmlili çocukların tipik çocuklara kıyasla sınırlı sayıda aktiviteye, daha az sıklıkta ve daha dar bir diğer katılımcı grubuyla katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ağırlıklı olarak evlerinde düzenlenen etkinliklere katılım gösterdikleri bulunmuştur. Araştırmanın bulguları duyuşal işleme bozukluğu ne kadar şiddetliyse, boş zaman etkinliklerine katılımın çeşitliliği ve yoğunluğunun o kadar sınırlı olduğunu göstermiştir. Dokunmaya karşı aşırı hassasiyeti olan çocukların fiziksel aktivitelere daha fazla katılım gösterdiği bulunmuştur. Çocukların boş zaman etkinliklerine sınırlı katılım sağladıkları bulunmuş ve katılımı artırmak için atipik duyuşal işleme becerileri arasındaki ilişki açıklanmıştır.

Rotheram-Fuller vd. (2010) ilkokula giden ve %88.6’sı erkek olan 30 okuldan 79 OSB’li öğrencinin ve tipik gelişim gösteren akranlarının katılım gösterdiği araştırmalarında iki grup arasındaki sosyal katılım farklılıklarını incelemeyi amaçlamışlardır. Veriler Arkadaşlık Anketi aracılığıyla toplanmıştır ve otizmlili olma durumu ile sınıf düzeyine göre değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre OSB’li çocukların sınıf düzeyine göre katılımları arasında az fark olmasına karşın 1, 2 ve 3. sınıftayken (%57.9) 4 ve 5. sınıf seviyesine (%23.8) göre sosyal açıdan daha fazla dahil edildiği bulunmuştur. Sınıf düzeylerine bakıldığında OSB’li çocukların kabul ya da reddedilme durumları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. OSB’li çocuklar birkaç akranı tarafından arkadaş olarak gösterilse de bu durum tipik gelişim gösteren çocuklar tarafından değildi ve en iyi arkadaş olarak gösterilme oranları da oldukça düşüktür (%11,6). OSB’li çocukların yaklaşık yarısı (%48,1) sınıftaki sosyal ağda

bulunmasına rağmen bu oran tipik gelişim gösteren akranlarından (%91,1) oldukça düşük bulunmuştur.

Zingerevich ve LaVesser (2009), OSB'li çocukların yönetici işleyiş becerilerini(bilişsel) tanımlamak ve bu becerilerin okul katılımına katkısını incelemek amaçlanmaktadır. Çalışmanın bir diğer amacı da yönetici işleyiş becerileri ve duygusal işleme süreci ile yüksek fonksiyonlu OSB'li çocukların okul aktivitelerine katılımı arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Araştırmaya yüksel fonksiyonlu (70 ve üzeri IQ) ve genel eğitim sınıflarında eğitim alan yaşları 6-9 arası olan 24 OSB'li çocuk dahil edilmiştir. Bu öğrencilerin 8'i otizmlili 6'sı aspergerli ve 10'u da PDD-NOS olarak tanımlanmıştır. Ölçme aracı olarak Wisconsin Kart Sıralama Testi (The Wisconsin Card Sorting Test (WCST) ve Yürütücü İşlevin Davranış Derecelendirme Envanteri (Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF) ve Okul İşlevi Değerlendirmesi (The School Function Assessment SFA) ve Duyusal Profil (Densory Profile: SP) anketi kullanılmıştır. Wisconsin Kart Sıralama Testi ile çocuklardan; BRIEF ve SFA ile öğretmenlerden, Duyusal profil Anketi ile de ebeveynlerden veri toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda OSB'li çocukların BRIEF alt testlerinden aldıkları puanların (1. Alt test:60.19- 2. Alt test: 58.8)) tipik performans aralığında (1. alt test: 41-80; 2. Alt test: 38-71) yer aldığına ulaşılmıştır. Asperger bozukluğu ve PDD-NOS olan çocukların otizmlili çocuklara göre yönetici işleyiş becerilerinin daha gelişmiş olduğu bulunmuştur ve zayıf yürütücü becerilerin çocukların katılımını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat tanının kart sıralama testine göre anlamlı bir etkisi olmadığına ulaşılmıştır. Duygusal kontrolü gösterme, engelleme ve değiştirme becerilerinin katılımı bilişsel becerilerden daha çok etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. İşitsel, dokunsal ve vestibüler işleme puanları arttıkça çocuğun okula katılımının da arttığı belirtilmiştir. Dürtüsel tepkilere direnme, bir davranışı uygun zamanda durdurma ve duygusal tepkileri düzenleme becerileri, yüksek işlevli OSB tanısı alan çocukların okul etkinliklerine başarılı katılımına katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır.

1.8. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; kapsayıcı eğitim ortamlarında (kaynaştırma okullarına) eğitime devam eden ve edemeyen ilkököl (1-2-3-4. sınıf) çağındaki otizm spektrum bozukluğundan (OSB) etkilenmiş öğrencilerin okula katılım düzeyleri, okul ortamındaki çevresel destek ve bariyerleri incelenerek OSB'den etkilenmemiş akranları ile

karşılaştırmak amaçlanmaktadır. Bu çalışma, OSB’li öğrencilerin okul ortamlarındaki katılım ve çevresel sorunlarını değerlendirmek ve okul sisteminin geliştirilmesine katkı sunmayı hedeflemektedir. OSB’li öğrencilerin okul sistemindeki akademik ve akademik olmayan etkinliklere katılımını ve bu katılımı olumlu ve olumsuz etkileyen çevresel faktörleri belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- İlkokul çağındaki OSB’li öğrencilerin OSB’li olmayan akranlarına göre okul ortamına katılım düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- İlkokul çağındaki özel eğitim uygulama okulunda eğitim alan OSB’li çocukların kapsayıcı eğitim ortamında eğitim alan OSB’li akranlarına göre okul ortamına katılım düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- İlkokul çağındaki OSB’li öğrencilerin OSB’li olmayan akranlarına göre okul ortamında çevresel destek düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- İlkokul çağındaki özel eğitim uygulama okulunda eğitim alan OSB’li çocukların kapsayıcı eğitim ortamında eğitim alan OSB’li akranlarına göre okul ortamında çevresel destek düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- İlkokul çağındaki OSB’li öğrencilerin OSB’li olmayan akranlarına göre okul ortamında çevresel bariyer düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- İlkokul çağındaki özel eğitim uygulama okulunda eğitim alan OSB’li çocukların kapsayıcı eğitim ortamında eğitim alan OSB’li akranlarına göre okul ortamında çevresel bariyer düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.9. Araştırmanın Önemi

Okul aktivitelerine katılım sağlamak öğrencilerin sosyal, duygusal, akademik gelişimine katkı sağlar (Eriksson vd., 2007). Öğrencilerin akademik ve akademik olmayan aktivitelere katılım göstermesi sonucunda; öğrenme motivasyonları artar, okula aidiyet duyguları gelişir, sosyal etkileşim düzeyleri artar ve benlik algıları olumlu yönde gelişim gösterir (Imms vd., 2017; Simeonsson vd., 2001). Tüm öğrenciler farklı ilgi, yetenek ve becerilere sahip oldukları gibi aktivitelere ilgileri veya katılımları da farklılık göstermektedir. Bununla ilgili olarak alanyazın incelendiğinde tipik gelişim gösteren öğrencilerle karşılaştırıldığında OSB’li öğrencilerin okul katılımlarının daha sınırlı düzeyde olduğuna ulaşılmıştır (Hilton, Crouch ve Israel, 2008; Simpson vd., 2019; Huang ve Kang, 2021; LaVesser ve Berg, 2011; Rodger ve Umaibalan, 2011).

OSB’li öğrenciler birtakım tipik özelliklere sahiptir ve bu özellikler dolayısıyla okula katılımları tipik gelişim gösteren akranlarından farklılık göstermektedir. OSB’nin özelliklerinin yanısıra öğrencinin okuldaki fiziksel, sosyal, duygusal çevresi de katılımlarını etkilemektedir. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin katılımını etkilemeyen pek çok çevresel faktör OSB’li öğrenciler için engel veya destek olabilmektedir. OSB’li ilkokul öğrencilerin devam ettikleri kapsayıcı veya kapsayıcı olmayan okullardaki (özel eğitim sınıfı, özel eğitim uygulama okulu) katılım düzeyleri, bu okul yönlendirmelerine bağlı olarak öğrencilerin katılım düzeyleri üzerindeki farklılıklar ve okul modellerinin farklı çevresel koşullarını inceleyen araştırmaların uluslararası alanyazında nadiren yer aldığı, ulusal alanyazında ise yer almadığı görülmektedir. Özellikle, OSB’li öğrencilerin kapsayıcı eğitim olan ve olmayan okullardaki katılımları, öğrencilerin doğru okul modellerine yerleştirilmesinde yaşanan aksaklıklar, öğrencilerin okullardan istenilen faydayı sağlayamaması, aileler-okul yöneticileri-öğretmenlerin yerleştirme ve öğrenci performansına ilişkin şikayetleri ve politika yapıcıların okul sistemini daha verimli hale getirme arayışları gibi sorunlara çözüm bulma açısından araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırmanın yöntem bölümünde araştırmanın modeli, katılımcılar, kullanılan veri toplama araçları, araştırma süreci, verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilecektir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Olay veya durum meydana geldikten sonra yapılabilecek araştırmalar nedensel ve nedensel karşılaştırma araştırmaları olarak iki şekilde gruplanabilmektedir. Olay/durum öncesi ve sonrası belirlenen değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi hedefleyen nedensel araştırmalar değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini kurmaya değil ilişki hakkında ipucu vermeyi sağlamaktadır. Ölçüt gruplu karşılaştırma olarak da adlandırılan nedensel karşılaştırma araştırmasında ise aynı durumdan farklı düzeyde etkilenen grupları kıyaslama fırsatı sunar ve kontrol grubu gibi bir ölçüt grup olması sebebiyle neden sonuç ilişkisi kurmayı sağlamaktadır (Büyüköztürk, vd., 2008).

Bu çalışma, nedensel karşılaştırma araştırması olarak desenlenmiştir. Ortaya çıkmış bir durumun ya da olayın nedenlerini, bu nedenleri etkileyen değişkenleri ya da bir etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik olan nedensel karşılaştırma araştırma esas alınacaktır (Büyüköztürk vd., 2008).

2.2. Katılımcılar

İlkokul çağında olup tipik gelişim gösteren 33 öğrenci; kapsayıcı eğitime devam eden ve OSB’li olan 34 öğrenci; ayrıştırılmış eğitim ortamlarında (özel eğitim sınıfı, özel eğitim uygulama okulu, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi) eğitim alan ve OSB’li olan 45 öğrenci olmak üzere toplam öğrencinin ebeveyni araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcıları dahil etme ölçütleri;

- Çocuğun ebeveyni veya yasal vasisi olmak,
- Türkçe okuyup yazabiliyor olmak,
- Çocuğu ilkokul çağında (6-11 yaş aralığında, 1-2-3-4. sınıflar) eğitimden faydalıyor olmak,
- Türkiye’nin Ankara veya Eskişehir illerinde ikamet ediyor olmak.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Çocuklar ve gençler için katılım ve çevre ölçeği (Participation and environment measure [PEM-CY])

Çocuklar ve gençler için katılım ve çevre ölçeği, 5-17 yaş aralığındaki özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren çocukların ve gençlerin katılımını ve çevresel faktörlerin katılım üzerindeki etkisini ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçek, bu yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerden veri toplamayı uygun bulmaktadır. Çocukların temel yaşam alanlarını ev, okul ve toplum olarak kategorize ederek katılımı inceleyen ve çevresel faktörleri de göz ardı etmeyen ilk ölçek özelliğini taşımaktadır (Kara vd., 2020). PEM-CY, fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal işlevselliği etkileyenler de dahil olmak üzere her türlü engeli olan çocuklar ve gençler için uygun olacak şekilde tasarlanmıştır (Coster vd.,2011). ICF-CY tarafından tanımlanan dokuz katılım alanının tümünü değerlendiren ölçek, otizm spektrum bozukluğu, zihinsel yetersizlik ve serebral palsi gibi farklı yetersizlik grubundaki çocukları ve gençlerin (Izadi-Najafabadi vd., 2019; Milicevic ve Nedovic, 2018; Simpson vd., 2019) katılımını farklı bakış açılarından değerlendirme fırsatı sunmaktadır. Aynı zamanda online olarak uygulama imkanı sunmaktadır. Çocukların ve gençlerin çevresini ev, okul ve toplum olarak üç bölüme ayırmıştır ve bu üç ortamda sergilenen aktivitelere 25 set halinde yer vermiştir. Bunlardan 10'u evde, 5'i okulda ve kalan 10'u da toplumda sergilenmesi beklenen davranışlardır. Her ortam için çevre ile ilişkili faktörler yer almaktadır. Katılımı etkileyen çevresel faktörlerle ilgili ise evde 12, okulda 17 ve toplumda 16 faktör olmak üzere 45 madde bulunmaktadır. Ölçekte yer alan katılım maddeleri ile ilgili olarak belirtilen aktiviteye katılım sıklığı 0=hiçbir zamandan 7= hergüne kadar 0-7 arasında değerlendirilmektedir. Çocukların katılıma ne derece dahil oldukları 1-5 arasında 1=çok az katılım gösterirden 5= çok katılım gösterire kadar çıkmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarının katılımı ile ilgili görüşleri için katılımı değiştirmeyi ne kadar istediklerine yönelik madde 0-6 arasında değerlendirilmiş 0= değiştirmek istemem iken 6= evet, daha geniş kapsamlı aktivitelere katılım göstereceğini göstermektedir.

Katılıma çevresel faktörlerin etkisinin destek mi bariyer mi olduğunu belirlemek için maddedeki ilgili faktörün katılımı ne düzeyde desteklediğini ölçmek için 1-4 aralığındaki (1= sorun değil/yardımcı 4= genelde zorlaştırır) yanıtlarından birinin seçilmesi istenmektedir. Katılımı destekleyen kaynakların olup olmadığını ise 1-3 aralığında (1=gerekli değil/evet, 3= hayır) değerlendirmeleri gerekmektedir (EK-5).

Orijinal ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yürütülerek geçerli, güvenilir bir ölçek olduğu kanaatine varılmıştır (Coster vd., 2011; Jeong, vd., 2017). Kanada ve Amerika Birleşik Devletleri'nde 576 özel gereksinimli veya tipik gelişim gösteren çocuğu olan ebeveynler katılım göstermiştir. Katılım bölümünde ev ortamının iç tutarlık katsayısı ögelere göre değişmekle birlikte 0.68-0.96; okul ortamının iç tutarlık katsayısı 0.73-0.91; toplum ortamının iç tutarlık katsayısı 0.73-0.93 arasındadır. Katılım sıklığı için test tekrar test güvenirliği okul ortamı için 0,58 ve ev için 0,84 ve toplum için ve 0,79 olarak bulunmuştur. Katılım düzeyi puanının güvenirliği, ev (0.92) ve okul (0.82) için en yüksek ve toplum için daha düşüktü (0.66). Değişim isteği puanı 0,75'in üzerindedir. Destekleyicilik korelasyon katsayıları ev için 0,76, okul için 0,87 ve topluluk için 0,96 olarak bulunmuştur. Çevre için güvenirlik puanları 0.80'in üzerindedir. Testin geçerliliğine bakıldığında; tüm değişken ve ortamlarda özel gereksinimli olma durumu etkilidir. Ev ve okul ortamında yaş grubu katılımı etkilemekte ve test 5-17 yaş aralığı için geçerlidir. Tür ortamlar için ebeveynlerin katılımda istedikleri değişim düzeyi ile çevresel destekler arasında negatif bir korelasyon bulunmuştur (Coster vd., 2011).

Ölçek Türkçe'ye uyarlanmış ve geçerlilik, güvenirlik çalışmaları yürütülmüştür. Çalışmaya özel gereksinimli çocuğu olan 232, tipik gelişim gösteren çocuğu olan 178 ebeveyn katılım göstermiştir. İç tutarlılık Cronbach α puanları evde (12 madde) 0.76, okulda (17 madde) 0.85 ve toplum içinde (16 madde) 0.81 olarak belirlenmiştir. Test tekrar test güvenirliği üç ortamda da %95'in üzerindedir. Ayırt edici geçerlilik açısından bakıldığında tüm puanlarda anlamlı farklılık vardır. Yaş ve özel gereksinimli olma durumu çevresel faktörler arasında önemli etkileşim olduğu bulunmuştur. Post-huc plus Türkiye analizinde 5-8 ve 15-17 yaş aralığındaki çocuklar arasında; özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların tüm katılım ve çevre puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirtilmiştir (Kara vd., 2020).

2.3.2. Demografik bilgi formu

Katılımcıların demografik özelliklerine yer verilmiştir. Demografik bilgiler formunda literatür taranarak katılımı etkilediği ve etkileyebileceği düşünülen değişkenlere yönelik sorulara yer verilmiştir. Sorular yoluyla bu değişkenlerin katılım ile ilişkilerini incelemek amaçlanmıştır. OSB'li ve tipik gelişim gösteren çocukların ailelerine yönelik olarak iki ayrı form tasarlanmıştır. Formların benzer ve farklı yönleri yer almaktadır.

Ortak noktaları; çocuğun doğum tarihi, cinsiyeti, anne ve babanın eğitim düzeyi ve çocuğun sağlık sorununun olup olmaması yönelik sorulardır. Belirtilen değişkenlerin katılım ile ilişkisini belirlemek amacıyla ilgili sorular sorulmuştur. Çocuğun fiziksel gelişimi ile katılım arasında karşılıklı bir etkileşim olduğu için psikomotor becerilere ilişkin sorulara yer verilmiştir (Simpson vd., 2019; Obrusnikova ve Miccinello, 2012; Must vd., 2015; Hodges vd.,2020). Özellikle kaba motor beceriler ile sosyal etkileşim arasında güçlü bir ilişki olduğu bilindiği için bu sorulara verilmiştir (Halloway, Long, Biasini, 2021). Çocuğun kaba ve ince motor becerilerdeki gelişimi katılımı ne derece etkilediğini betimlemek ve aradaki ilişkiyi bulmak için ebeveynlere buna yönelik sorular yöneltilmiştir. Kaba motor becerilere ilişkin soruların seçiminde kaba motor gelişim testi (Test of Gross Motor Development-2 [TGMD-2])’nden faydalanılmıştır. Bu kapsamda; çocuğun kaç aylıkken yürümeye başladığı, akranları gibi koşup koşamadığı, belli bir mesafeden atılan tenis topunu tutup tutamadığı sorulmuştur. Çocuğun fiziksel gelişiminin ne derece desteklendiğine yönelik olarak da düzenli olarak bir fiziksel aktivite programına devam etme durumu sorusu yöneltilmiştir. Çocuğun ince ve kaba motor becerilerinin durumuna ilişkin olarak da kalem tutmada, yazı yazmada, makas kullanmada, kıyafetlerini bağımsız olarak giymede güçlük yaşayıp yaşamadığı yönelik sorular bulunmaktadır.

Yalnızca OSB’li çocuğu olan ebeveynlere yönelik olan formun içeriğinde; özel gereksinim durumuna ve eğitimine yönelik sorular dahil edilmiştir. Çocuğun katılım düzeyini etkileyebilecek farklı değişkenlere yönelik sorular eklenmiştir. Ayrıca kapsayıcı eğitim ortamlarında eğitim alan OSB’li öğrenciler ile ayrıştırılmış sınıflarda OSB’li eğitim alan öğrencilerin katılımları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin araştırma sorusu için çocuğun ne tür bir sınıfa devam ettiğine yönelik bir soruya yer verilmiştir. Bunun yanında OSB’ye ilave bir yetersizliğin katılımı etkileyip etkilemediği veya eşlik eden hangi yetersizlik türünün katılımı etkilediğini belirlemek için çocuğun OSB’ye eşlik eden bir yetersizliğin olup olmadığı sorulmuştur. Çocuğun aldığı özel eğitim desteğinin katılım üzerindeki etkisi arasındaki ilişkiyi tespit etmek için çocuğun kaç yaşında eğitim almaya başladığı sorulara dahil edilmiştir. ICF-CY’de katılımı etkileyen çevresel faktörlerin niteleyicileri arasında verilen ürünler ve teknoloji başlığı altında bir kodu olan ilaçlar ile ilgili dikkat eksikliği ve davranış problemlerine yönelik olarak çocuğun ilaç kullanıp kullanmaması da sorulmuştur. Çocuğun ihtiyaç dahilinde

ilaç kullanması ve fayda sağlamasının katılım ile ilişkisini belirlemek amacıyla bu soruya yer verilmiştir. Bu bölümün sonunda da DSM-V’te belirtilen sosyal iletişim ve sınırlı/yineleyen davranışların durumuna göre otizmin düzeyi ve çocuğun gereksinim durumunu belirten tablo aracılığıyla çocuğun gereksinim düzeyine ilişkin ebeveynlerden bilgi toplanmıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Çalışmaya alanyazın taraması yapılarak konu belirlemesi ile başlanmıştır. Ardından araştırma soruları hazırlanmış buna yönelik olarak ilgili literatür taraması sınırlandırılarak derinleştirilmiştir. Araştırmada kullanılacak ölçme aracının lisansı ilgili enstitüden alınmış ve ölçeğin Türkçeye uyarlanmış haline ulaşılmıştır. Ölçeğin başında yer alacak demografik bilgi formu uzman görüşü ile hazırlanmıştır. Araştırma önerisi hazırlanarak etik kurul izni alınmıştır (EK-4). Eskişehir ve Ankara İlinde ikamet eden ailelere resmi ve özel okullar aracılığıyla ulaşılabacağı için T.C. Milli Eğitim Bakanlığı araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik sistemi üzerinden araştırma uygulama izni almak için başvurulmuştur. Araştırma ilkokullardaki hem OSB’li hem de tipik gelişim gösteren öğrencileri ve özel eğitim sınıflarındaki, özel eğitim uygulama okullarındaki OSB’li öğrencileri kapsadığı için izin strateji geliştirme başkanlığına yönlendirilmiş ve izin alınmıştır. İzin alınması ile araştırma öncesinde aileler araştırmanın içeriği ve amacı ile ilgili bilgilendirilmiştir. Elektronik katılımcı onam formu aracılığıyla araştırmaya katılmak istediklerine dair onay alınmıştır. Araştırmanın verileri çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Araştırmaya katkı sunmayı kabul eden ebeveynlerin katkılarıyla Microsoftta aktarılan demografik bilgi formu ve PEM-CY ile veriler toplanmıştır.

2.5. Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı, 23. versiyon (SPSS 23.0, Chicago, IL, ABD) kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılımına ilişkin Levene testi uygulanmıştır. Demografik veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Gruplarının karşılaştırılması için t testi kullanıldı. Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon analizi kullanıldı. Çalışmada $p < 0,05$ değeri istatistiksel olarak anlamlı kabul edildi.

3. BULGULAR

Araştırmanın amacı; kapsayıcı eğitim ortamlarında (kaynaştırma okullarına) eğitime devam eden ve edemeyen ilkokul (1-2-3-4. sınıf) çağındaki otizm spektrum bozukluğundan (OSB) etkilenmiş öğrencilerin okula katılım düzeyleri, okul ortamındaki çevresel destek ve bariyerleri incelenerek OSB'den etkilenmemiş akranları ile karşılaştırılmasıdır. Araştırmadan elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda izleyen bölümde sunulmuştur.

3.1. Demografik Bilgilere İlişkin Bulgular

Tablo 3.1. Katılımcıların sosyo-demografik özellikleri

Kategorik Değişkenler	Tipik Gelişim	
Cinsiyeti	N	%
Kız	13	39
Erkek	20	61
Anne Eğitim Düzeyi		
Okur-Yazar	1	3
İlk Okul	1	3
Orta Okul	3	9
Lise	6	18
Üniversite	17	52
Lisansüstü	5	15
Baba Eğitim Düzeyi		
Okur-Yazar	1	3
İlk Okul	1	3
Orta Okul	3	9
Lise	6	18
Üniversite	17	52
Lisansüstü	5	15
Sağlık Sorunu		
Var	3	9
Yok	30	91
Akranları Gibi Koşabilme		
Evet	26	79
Hayır	0	0
Kısmen	4	12
Tenis Topu Yakalayabilme		
Evet	32	97
Hayır	1	3
Düzenli Fiziksel Aktivite Katılımı		
Evet	20	61
Hayır	13	39
Kalem Tutma Güçlüğü		
Evet	0	0
Hayır	33	100
Yazı Yazma Güçlüğü		
Evet	4	12
Hayır	29	88
Makas Kullanma Güçlüğü		
Evet	3	9
Hayır	30	91

Tablo 3.2. (Devam)*Katılımcıların sosyo-demografik özellikleri*

Bağımsız Giyinme					
Evet	30		91		
Hayır	3		9		
Sürekli Değişken	n	Ort.	SS	Min-maks.	
Kronolojik yaş (Ay)	33	93,2	14,79	93,2-124,5	
Yürümeye başladığı yaş (Ay)	33	13,2	3,9	9-24	

3.2. İlkokul Çağındaki OSB’li Öğrencilerin OSB’li Olmayan Akranlarına Göre Okul Ortamına Katılım Düzeylerinin ve Katılım Düzeylerinin Alt Ölçeklere Göre Karşılaştırılması

İlkokul çağındaki OSB’li öğrencilerin OSB’li olmayan akranlarına göre okul ortamına katılım düzeylerine ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.1 ve 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.3. *İlkokul çağındaki OSB ’li öğrencilerin okul ortamına katılım düzeylerine ilişkin betimleyici istatistikleri*

Katılımcı Özellikleri		N	Ort.	SS	Min	Maks.
OSB	Aktivite katılım sıklığı	79	19,86	7,23	5	35
	Aktivite katılım düzeyi	79	13,73	4,79	5	24
	Değişim isteği	79	5,00	0,00	5	5
	Kolaylaştırıcı	79	24,01	5,84	9	36
	Destekler	79	9,01	2,81	4	16
	Kaynaklar	79	6,58	1,93	4	12

Tablo 3.4. *İlkokul çağındaki OSB ’li olmayan akranların okul ortamına katılım düzeylerine ilişkin betimleyici istatistikleri*

Katılımcı Özellikleri		N	Ort.	SS	Min	Maks.
OSB Olmayan	Aktivite katılım sıklığı	33	25,73	5,58	15	36
	Aktivite katılım düzeyi	33	20,97	4,43	9	25
	Değişim isteği	33	5,00	0,000	5	5
	Kolaylaştırıcı	33	29,48	4,66	19	36
	Destekler	33	9,21	2,99	4	16
	Kaynaklar	33	6,03	2,13	4	12

Tablo 3.2’de yer alan bulgular incelendiğinde; ilkokul çağında OSB’li öğrencilerin orta düzeyde aktiviteye katılım sıklığı (19,86), orta düzeyde aktiviteye katılım düzeyi (13,73) ve yüksek düzeyde aktiviteye katılım durumunu değiştirmek istedikleri (5)

görülmektedir. Bununla birlikte orta düzeyde kolaylaştırıcı faktöre sahip oldukları (24,01), düşük düzeyde desteğe sahip oldukları (9,01) ve düşük düzeyde kaynağa sahip oldukları (6,58) görülmüştür.

Tablo 3.3'te yer alan bulgular incelendiğinde; ilkökul çağında OSB'li olmayan öğrencilerin orta düzeyde aktiviteye katılım sıklığı (25,73), yüksek düzeyde aktiviteye katılım düzeyi (20,97) ve yüksek düzeyde aktiviteye katılım durumunu değiştirmek istedikleri (5) görülmektedir. Bununla birlikte yüksek düzeyde kolaylaştırıcı faktöre sahip oldukları (29,48), düşük düzeyde desteğe sahip oldukları (9,21) ve düşük düzeyde kaynağa sahip oldukları (6,03) görülmüştür.

İlkokul çağındaki OSB'li öğrencilerin OSB'li olmayan akranlarına göre okul ortamına katılım düzeylerine, çevresel destek düzeylerine ve çevresel bariyer düzeylerine ilişkin karşılaştırmalar parametrik olmayan analizler kullanılarak yapılmıştır. Parametrik olmayan analizlerin yapısı gereği karşılaştırma gruplarına ilişkin betimleyici istatistikler temel analiz bulguları içerisinde yer almamaktadır. Ancak izleyen bölümde bulgulara ilişkin gerçekleştirilen analizlerin sonuçları karşılaştırma yapılan her bir gruba ilişkin betimleyici istatistiklerle desteklenerek sunulmuştur.

3.2.1. İlkokul çağındaki öğrencilerin okula katılım düzeylerinin OSB tanısı almış olma bağlamında karşılaştırma sonuçları

İlkokul çağındaki öğrencilerin okula katılım düzeylerinin OSB tanısı almış olma durumuna göre betimleyici istatistikleri Tablo 3.4'te, OSB tanısı almış olma durumuna göre gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 3.5'te sunulmuştur.

Tablo 3.5. İlkokul çağındaki öğrencilerin okula katılım düzeylerinin OSB tanısı almış olma durumuna göre betimleyici istatistikleri

Alt Ölçekler	Alt Grup	N	X	SS
Aktivite katılım sıklığı	OSB	79	19,86	7,23
	Tipik	33	25,73	5,58
Aktivite katılım düzeyi	OSB	79	13,73	4,79
	Tipik	33	20,97	4,43
Değişim isteği	OSB	79	5	0
	Tipik	33	5	0

Tablo 3.6. İlkokul çağındaki öğrencilerin okula katılım düzeylerinin OSB tanısı almış olma durumuna göre karşılaştırma sonuçları

Alt Ölçekler	Alt Grup	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Aktivite katılım sıklığı	OSB	48,84	3858,50	698,50	-3,866	.000
	Tipik	74,83	2469,50			
Aktivite katılım Düzeyi	OSB	44,64	3526,50	366,50	-5,991	.000
	Tipik	84,89	2801,50			
Değişim isteği	OSB	56,50	4463,50	1303,50	0	1
	Tipik	56,50	1864,50			

Not: * = p < .05; ** = p < .01; *** = p < .001.

İlkokul çağındaki öğrencilerin okula katılım düzeylerinin OSB tanısı almış olma durumuna göre karşılaştırma analiz sonuçlarına bakıldığında; aktivite katılım sıklığı ($U=698,5$; $p< .05$) ve aktivite katılım düzeyi ($U=366,5$; $p<.000$) bağlamında OSB olan ilkokul öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Bununla birlikte değişim isteği puanı incelendiğinde iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Anlamlı farklılıklara ilişkin betimleyici istatistikler incelendiğinde hem aktivite katılım sıklığı hem de aktivite katılım düzeylerinde tipik gelişim gösteren grubun puan ortalamaları OSB tanısı almış olan çocuklardan daha yüksek olarak elde edilmiştir.

3.2.2. İlkokul çağındaki OSB tanısı almış olan öğrencilerin okula katılım düzeylerinin eğitim ortamı bağlamında karşılaştırma sonuçları

İlkokul çağındaki OSB tanısı almış olan öğrencilerin okula katılım düzeylerinin eğitim ortamına göre betimleyici istatistikleri Tablo 3.6’da, eğitim ortamı durumuna göre gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 3.7’de sunulmuştur.

Tablo 3.7. İlkokul çağındaki OSB tanısı almış olan öğrencilerin okula katılım düzeylerinin eğitim ortamına göre betimleyici istatistikleri

Alt Ölçekler	Alt Grup	N	X	SS
Aktivite katılım sıklığı	Kaynaştırma	34	22,38	6,16
	Ayrı okul	45	17,96	7,46
Aktivite katılım Düzeyi	Kaynaştırma	34	14,38	4,40
	Ayrı okul	45	13,24	5,07
Değişim isteği	Kaynaştırma	34	5	0
	Ayrı okul	45	5	0

Tablo 3.8. İlkokul çağındaki OSB tanısı almış olan öğrencilerin okula katılım düzeylerinin eğitim ortamına göre karşılaştırma sonuçları

Alt Ölçekler	Alt Grup	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Aktivite katılım sıklığı	Kaynaştırma	47,72	1622,5	502,5	-2,603	.009
	Ayrı okul	34,17	1537,5			
Aktivite katılım Düzeyi	Kaynaştırma	43,38	1475	650,0	-1,141	.254
	Ayrı okul	37,44	1685			
Değişim isteği	Kaynaştırma	40	1360	765,0	0	1
	Ayrı okul	40	1800			

Not: * = p < .05; ** = p < .01; *** = p < .001.

İlkokul çağındaki OSB tanısı almış olan öğrencilerin okula katılım düzeylerinin eğitim ortamına göre karşılaştırma analiz sonuçlarına bakıldığında; aktivite katılım düzeyi ($U=650$; $p>.05$) ve değişim isteği ($U=765$; $p>.05$) bağlamında OSB olan ilkokul öğrencilerinin yerleştirildiği eğitim ortamı bağlamında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak aktivite katılım sıklığı ($U=-2,603$; $p < .05$) puanı bağlamında istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmiştir. Alt puan ortalamaları incelendiğinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarına yerleştirilen OSB olan ilkokul öğrencilerinin aktivite katılım sıklığı bakımından ayrı eğitim ortamında eğitim alan OSB olan ilkokul öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

3.2.3. İlkokul çağındaki öğrencilerin okula ortamına katılımı kolaylaştıran faktörlerin düzeylerinin OSB tanısı almış olma bağlamında karşılaştırma sonuçları

İlkokul çağındaki öğrencilerin okula ortamına katılımı kolaylaştıran faktörlerin OSB tanısı almış olma durumuna göre betimleyici istatistikleri Tablo 3.8’de, OSB tanısı almış olma durumuna göre gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 3.9’da sunulmuştur.

Tablo 3.9. İlkokul çağındaki öğrencilerin okula ortamına katılımı kolaylaştıran faktörlerin OSB tanısı almış olma durumuna göre betimleyici istatistikleri

Alt Ölçekler	Alt Grup	N	X	SS
Kolaylaştırıcı	OSB	79	24,01	5,84
	Tipik	33	29,48	4,66

Tablo 3.10. İlkokul çağındaki öğrencilerin okula ortamına katılımı kolaylaştıran faktörlerin OSB tanısı almış olma durumuna göre karşılaştırma sonuçları

Alt Ölçekler	Alt Grup	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Kolaylaştırıcı	OSB	47,82	3777,5	617,5	-4,387	.000
	Tipik	77,29	2550,5			

Not: * = p < .05; ** = p < .01; *** = p < .001.

İlkokul çağındaki öğrencilerin okula ortamına katılımı kolaylaştıran faktörlerin düzeylerinin OSB tanısı almış olma durumuna göre karşılaştırma analiz sonuçlarına bakıldığında; kolaylaştırıcı faktörlerin ($U=617,5$; $p < .05$) olduğu ve OSB olan ilkokul öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir.

3.2.4. İlkokul çağındaki OSB tanısı almış olan öğrencilerin okula ortamına katılımı kolaylaştıran faktörlerin düzeylerinin eğitim ortamı bağlamında karşılaştırma sonuçları

İlkokul çağındaki OSB tanısı almış öğrencilerin okula ortamına katılımı kolaylaştıran faktörlerin düzeylerinin eğitim ortamına göre betimleyici istatistikleri Tablo 3.10'da, eğitim ortamı durumuna göre gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 3.11'de sunulmuştur.

Tablo 3.11. İlkokul çağındaki OSB tanısı almış olan öğrencilerin çevresel destek düzeylerinin eğitim ortamına göre betimleyici istatistikleri

Alt Ölçekler	Alt Grup	N	X	SS
Kolaylaştırıcı	Kaynaştırma	34	24.12	6.41
	Ayrı okul	45	23.93	5.44

Tablo 3.12. İlkokul çağındaki OSB tanısı almış olan öğrencilerin okul ortamına katılımı kolaylaştıran faktörlerin düzeylerinin eğitim ortamına göre karşılaştırma sonuçları

Alt Ölçekler	Alt Grup	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Kolaylaştırıcı	Kaynaştırma	41.41	1408.00	717.0	-476	.634
	Ayrı okul	38.93	1752.00			

Not: * = p < .05; ** = p < .01; *** = p < .001.

İlkokul çağındaki OSB tanısı almış öğrencilerin okula ortamına katılımı kolaylaştıran faktörlerin düzeylerinin eğitim ortamına göre karşılaştırma analiz sonuçlarına bakıldığında; kolaylaştırıcı faktörler açısından sıklığı ($U=717,0$; $p > .05$)

olduğu görülmüş ve OSB olan ilkokul öğrencilerinin yerleştirildiği eğitim ortamı bağlamında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak alt puan ortalamaları incelendiğinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarına yerleştirilen OSB olan ilkokul öğrencilerinin okula ortamına katılımı kolaylaştıran faktörlerin düzeylerinin eğitim ortamına göre ayrı eğitim ortamında eğitim alan OSB olan ilkokul öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

3.2.5. İlkokul çağındaki öğrencilerin okula ortamına katılımını destekleyen faktörlerin düzeylerinin OSB tanısı almış olma bağlamında karşılaştırma sonuçları

İlkokul çağındaki öğrencilerin okula ortamına katılımını destekleyen faktörlerin OSB tanısı almış olma durumuna göre betimleyici istatistikleri Tablo 3.12’de, OSB tanısı almış olma durumuna göre gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 3.13’te sunulmuştur.

Tablo 3.13. İlkokul çağındaki öğrencilerin okula ortamına katılımını destekleyen faktörlerin OSB tanısı almış olma durumuna göre betimleyici istatistikleri

Alt Ölçekler	Alt Grup	N	X	SS
Destekler	OSB	79	09.01	2.81
	Tipik	33	09.21	2.99

Tablo 3.14. İlkokul çağındaki öğrencilerin okula ortamına katılımını destekleyen faktörlerin OSB tanısı almış olma durumuna göre karşılaştırma sonuçları

Alt Ölçekler	Alt Grup	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Destekler	OSB	56.49	4462.50	1302.5	-.006	.995
	Tipik	56.53	1865.50			

Not: * = p <.05; ** = p <.01; *** = p <.001.

İlkokul çağındaki öğrencilerin okula ortamına katılımı kolaylaştıran faktörlerin düzeylerinin OSB tanısı almış olma durumuna göre karşılaştırma analiz sonuçlarına bakıldığında; destekler faktörü açısından ($U=1302.5$; $p>.05$) anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

3.2.6. İlkokul çağındaki OSB tanısı almış olan öğrencilerin okul ortamına katılımını destekleyen faktörlerin düzeylerinin eğitim ortamı bağlamında karşılaştırma sonuçları

İlkokul çağındaki OSB tanısı almış öğrencilerin okula ortamına katılımı destekleyen faktörlerin düzeylerinin eğitim ortamına göre betimleyici istatistikleri Tablo 3.14'te, eğitim ortamı durumuna göre gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 3.15'de sunulmuştur.

Tablo 3.15. İlkokul çağındaki OSB tanısı almış olan öğrencilerin okul ortamına katılımını destekleyen faktörlerin düzeylerinin eğitim ortamına göre betimleyici istatistikleri

Alt Ölçekler	Alt Grup	N	X	SS
Destekler	Kaynaştırma	34	10,18	2.634
	Ayrı okul	45	8,13	2.634

Tablo 3.16. İlkokul çağındaki OSB tanısı almış olan öğrencilerin okul ortamına katılımını destekleyen faktörlerin düzeylerinin eğitim ortamına göre karşılaştırma sonuçları

Alt Ölçekler	Alt Grup	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Destekler	Kaynaştırma	49.38	1679.00	446.000	-	.001
	Ayrı okul	32.91	1481.00		3.185	

Not: * = p <.05; ** = p <.01; *** = p <.001.

İlkokul çağındaki OSB tanısı almış öğrencilerin okula ortamına katılımı destekler faktörlerin düzeylerinin eğitim ortamına göre karşılaştırma analiz sonuçlarına bakıldığında; destekleyen faktörler açısından sıklığı ($U=446.0$; $p <.05$) olduğu görülmüş ve OSB olan ilkokul öğrencilerinin yerleştirildiği eğitim ortamı bağlamında anlamlı bir fark elde edilmiştir. Alt puan ortalamaları incelendiğinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarına yerleştirilen OSB olan ilkokul öğrencilerinin okula ortamına katılımı destekleyen faktörlerin düzeylerinin eğitim ortamına göre ayrı eğitim ortamında eğitim alan OSB olan ilkokul öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

3.2.7. İlkokul çağındaki öğrencilerin okul ortamına katılımda varolan kaynak faktörlerin düzeylerinin OSB tanısı almış olma bağlamında karşılaştırma sonuçları

İlkokul çağındaki öğrencilerin okul ortamına katılımda varolan kaynak faktörlerin OSB tanısı almış olma durumuna göre betimleyici istatistikleri Tablo 3.16'da, OSB tanısı almış olma durumuna göre gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 3.17'de sunulmuştur.

Tablo 3.17. İlkokul çağındaki öğrencilerin okul ortamına katılımı varolan kaynak faktörlerinin düzeylerinin OSB tanısı almış olma durumuna göre betimleyici istatistikleri

Alt Ölçekler	Alt Grup	N	X	SS
Kaynaklar	OSB	79	79	6,58
	Tipik	33	33	6,03

Tablo 3.18. İlkokul çağındaki öğrencilerin okul ortamına katılımı varolan kaynak faktörlerinin OSB tanısı almış olma durumuna göre karşılaştırma sonuçları

Alt Ölçekler	Alt Grup	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Destekler	OSB	59.66	4713.50	1053.5	-1,630	.103
	Tipik	48.92	1614.50			

Not: * = p < .05; ** = p < .01; *** = p < .001.

İlkokul çağındaki öğrencilerin okul ortamına katılımı varolan kaynak faktörlerinin düzeylerinin OSB tanısı almış olma durumuna göre karşılaştırma analiz sonuçlarına bakıldığında; kolaylaştırıcı faktörlerin ($U=1053.50$; $p>.05$) olduğu ve gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmediği bulunmuştur.

3.2.8. İlkokul çağındaki OSB tanısı almış olan öğrencilerin okul ortamına katılımı varolan kaynak faktörlerinin düzeylerinin eğitim ortamı bağlamında karşılaştırma sonuçları

İlkokul çağındaki OSB tanısı almış öğrencilerin okul ortamına katılımı varolan kaynak faktörlerinin düzeylerinin eğitim ortamına göre betimleyici istatistikleri Tablo 3.18’de, eğitim ortamı durumuna göre gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 3.19’da sunulmuştur.

Tablo 3.19. İlkokul çağındaki OSB tanısı almış olan öğrencilerin okul ortamına katılımı varolan kaynak faktörlerinin düzeylerinin eğitim ortamına göre betimleyici istatistikleri

Alt Ölçekler	Alt Grup	N	X	SS
Kaynaklar	Kaynaştırma	34	6,71	2.17
	Ayrı okul	45	6,49	1.75

Tablo 3.20. İlkokul çağındaki OSB tanısı almış olan öğrencilerin okul ortamına katılımında varolan kaynak faktörlerin düzeylerinin eğitim ortamına göre karşılaştırma sonuçları

Alt Ölçekler	Alt Grup	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Kaynaklar	Kaynaştırma	40.91	1391.00	734.000	-313	.754
	Ayrı okul	39.31	1769.00			

Not: * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

İlkokul çağındaki OSB tanısı almış öğrencilerin okul ortamına katılımında var olan kaynak faktörlerin düzeylerinin eğitim ortamına göre karşılaştırma analiz sonuçlarına bakıldığında; kaynaklar açısından sıklığı ($U=734.0$; $p>.05$) olduğu görülmüş ve OSB olan ilkokul öğrencilerinin yerleştirildiği eğitim ortamı bağlamında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde alt puan ortalamaları incelendiğinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarına yerleştirilen OSB olan ilkokul öğrencilerinin okul ortamına katılımında var olan kaynak faktörlerin düzeylerinin eğitim ortamına göre ayrı eğitim ortamında eğitim alan OSB olan ilkokul öğrencileriyle benzer düzeyde olduğu görülmüştür.

3.2.9. İlkokul çağındaki OSB tanısı almış olan öğrencilerin okul ortamına katılımını etkileyen faktörlerin düzeylerinin bireylerin OSB'den etkilenme düzeylerine göre karşılaştırma sonuçları

İlkokul çağındaki OSB tanısı almış olan öğrencilerin okul ortamına katılımını etkileyen faktörlerin düzeylerinin bireylerin OSB'den etkilenme düzeylerine göre karşılaştırılmasına ilişkin betimleyici istatistikler ve gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 3.20'de sunulmuştur.

Tablo 3.21. İlkokul çağındaki OSB tanısı almış olan öğrencilerin okul ortamına katılımını etkileyen faktörlerin düzeylerinin bireylerin OSB'den etkilenme düzeylerine göre karşılaştırma sonuçları

Alt Ölçekler	Alt Grup	N	X	SS	Sıralar Toplamı	Ki Kare	p
Aktivite katılım sıklığı	Düzy 1	52	19.81	7.54	40.04	1,572	.456
	Düzy 2	21	20.95	6.44	42.88		
	Düzy 3	6	16.50	7.15	29.58		
Aktivite katılım düzeyi	Düzy 1	52	13.87	4.71	40.82	3,115	.211
	Düzy 2	21	14.14	4.72	42.45		
	Düzy 3	6	11,17	5.91	24.33		
Değişim isteğı	Düzy 1	52	5.00	.000	40.00	.000	1.000
	Düzy 2	21	5.00	.000	40.00		

Tablo 3.22. (Devam) *İlkokul çağındaki OSB tanısı almış olan öğrencilerin okul ortamına katılımını etkileyen faktörlerin düzeylerinin bireylerin OSB'den etkilenme düzeylerine göre karşılaştırma sonuçları*

	Düzy 3	6	5.00	.000	40.00		
	Düzy 1	52	24.67	5.69	42.30		
Kolaylaştırıcı	Düzy 2	21	22.43	6.55	34.69	1,672	.433
	Düzy 3	6	23.83	3.76	38.67		
	Düzy 1	52	9,10	2.89	40.73		
Destekler	Düzy 2	21	9,00	2.81	39.83	.438	.803
	Düzy 3	6	8,33	2.25	34.25		
	Düzy 1	52	6,50	1.91	38.76		
Kaynaklar	Düzy 2	21	6,71	2.03	41.81	.525	.769
	Düzy 3	6	6,83	2.14	44.42		

Not: * = p <.05; ** = p <.01; *** = p <.001.

İlkokul çağındaki OSB tanısı almış olan öğrencilerin okul ortamına katılımını etkileyen faktörlerin düzeylerinin bireylerin OSB'den etkilenme düzeylerine göre karşılaştırılmasına ilişkin betimleyici istatistikler ve gerçekleştirilen analiz sonuçları incelendiğinde; gruplar arasında OSB'den etkilenme düzeyine açısından anlamı bir farklılık bulunmamıştır.

4. TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümde araştırmanın bulguları diğer araştırmaların bulgularıyla birlikte tartışılmış, araştırmanın sınırlılıklarından söz edilmiş, uygulamaya ve sonraki araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Araştırmada OSB’li öğrencilerin okul aktivitelerine katılım sıklıkları ve düzeylerinin tipik gelişim gösteren akranlarından daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Literatür incelendiğinde bu bulgu ile benzer olarak Lamash, Bedell ve Josmann (2019), OSB’li çocukların okul katılımına bakıldığında tipik gelişim gösteren çocuklara göre akranları ile daha az bir araya geldikleri ve okul gezileri, okulun düzenlediği takım, kulüp ve organizasyon aktivitelerine daha az katılım gösterdiklerini belirtmişlerdir. 3 yıllık boylamsal bir çalışma yürüten Simpson vd. (2019) araştırmalarında yaş ilerledikçe çocukların okul katılımlarını incelemişlerdir. Araştırmanın bulguları bu araştırma ile tutarlı olmanın yanında OSB’li öğrencilerin yaşları ilerledikçe akranları ile vakit geçirme açısından sosyal katılımlarının düştüğü belirtilerek bulguları derinleştirmiştir. Aynı zamanda yaş arttıkça çocukların okul kulüplerine, organizasyonlara katılma ve özel görevler alma gibi okul aktivitelerine katılım sıklıklarının artabileceği ifade edilmiş fakat katılımın çoğu zaman orada bulunmaktan öteye gitmeyerek katılım düzeylerinin düşük olduğu belirtilmiştir. OSB’li öğrencilerin okul aktivitelerinden sınıf içi aktivitelerine katılımları daha fazla iken okul gezileri gibi sınıf dışı aktivitelere ve özel roller almaya katılımlarının daha düşük olduğu belirtilmiştir (Mattison vd., 2018). Asperger sendromu olan çocuklar ile tipik gelişim gösterenler arasında yürütülen araştırmada OSB’lilerle benzer olarak Asperger sendromu olanların daha az sıklıkta aktivitelere katıldığı belirtilmiştir. Akranları ile vakit geçirirken de daha az sayıda katılımcı barındıran grupları tercih ettikleri bulunmuştur (Hochhauser ve Engel-Yeger; 2010). Bu araştırmalardan farklı olarak OSB’li çocuklar ile tipik gelişim gösteren çocukların sınıftaki sosyal ağdaki yerleri karşılaştırılarak sosyal katılıma farklı bir açıdan bakıldığında OSB’li çocukların sınıftaki akranları tarafından en iyi arkadaş olarak nitelendirilmediği ve arkadaşlık ilişkilerinin pek gelişmediği bildirilmiştir (Rotheram-Fuller vd., 2010).

OSB’li ve tipik gelişim gösteren çocukların okul katılımının değişim isteği arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Mattison vd. (2018) ise araştırmalarında bundan farklı olarak ebeveynlerin OSB’li çocukların katılım sıklık ve düzeylerini değiştirme istekleri olduğunu bildirmişler fakat bunu tipik gelişim gösteren çocuklar ile karşılaştırmamışlardır. Bir diğer araştırmada ise OSB’li çocukların katılım gösterdikleri

aktivitelerin çeşitlenmesi ve özellikle 9-10 yaş aralığındaki çocukların okuldaki sınıf başkanı olma, nöbetçi olma, temsilci olma gibi özel görevleri üstlenmelerine ilişkin değişiklikler talep edilmiştir (Simpson vd., 2017).

Araştırma sonucunda kaynaştırma ve ayrıştırılmış eğitim ortamlarına devam OSB'li ilkokul öğrencilerinin aktivite katılım düzeyi açısından anlamlı farklılık bulunamamıştır. Elde edilen bulgudan farklı olarak Fang, Weinberg ve Patten (2020) kaynaştırma ve ayrıştırılmış eğitim ortamlarında eğitim alan OSB'li çocukların katılım düzeyleri ve sıklıkları karşılaştırdığında okul türünün katılımı önemli ölçüde etkilediğini belirtmiştir. Kaynaştırma ortamlarında eğitim almanın çocuğun sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlayarak bu ortamlarda eğitim alan OSB'li çocukların katılım düzeylerinin ve sıklıklarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Zihin yetersizliği olmayan OSB'li çocukların okula katılımlarına ilişkin yürütülen bir araştırmada çocukların okul katılımının yüksek olduğu kapsayıcı okulların öğrenciyi hem fiziken hem de sosyal olarak kabul ettiği ifade edilmiştir (Lüddeckens, 2020). Bu araştırmada kapsayıcı eğitim ortamlarından eğitim alan OSB'li öğrenciler ile ayrıştırılmış eğitim ortamlarında eğitim alan OSB'li öğrencilerin katılım düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmama nedeni okullarda nitelikli bir kapsayıcı eğitim yaklaşımının benimsenmemiş olması ile ilgili olabilir.

OSB'li ve tipik gelişim gösteren öğrenciler için okul katılımını kolaylaştırıcı faktörler bulunduğu ve OSB'li olma durumuna göre anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır. Literatür incelendiğinde OSB'li çocuklar için okul aktivitelerinin bilişsel, sosyal ve fiziksel gereksinimleri katılımı zorlaştırıcı faktörler olarak nitelendirilmiştir (Mattison vd., 2018; Lamash, Bedell ve Josmann (2019). Akranlar ile yürütülen ilişkilerin OSB'li çocukların okula katılımı için zorlaştırıcı olduğuna dikkat çekilmiştir. Bununla birlikte kaynaştırma sınıflarında ve ayrıştırılmış eğitim ortamlarında eğitim alan OSB'li ilkokul öğrencilerinin okula katılımları alt puan ortalamaları açısından incelendiğinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarına devam edenlerin kolaylaştırıcı düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade edilmektedir. İki eğitim ortamı arasında bir karşılaştırma olmasa da Matos ve Morgado(2016) öğretmenler ve öğrencilerle yürüttükleri araştırmada OSB'li çocukların kaynaştırma ortamlarındaki katılımına ilişkin olarak sosyal ve fiziksel koşullarla ilgili birtakım sonuçlara ulaşmışlardır. Fiziksel koşulların OSB'li çocukların katılımı için tam olarak uygun olmadığını belirtirken sosyal açıdan OSB'li çocukların akranları ile etkileşimlerinin zayıf olduğu ve akranlar tarafından

kabul edilseler de arkadaşlık ilişkisine ulaşmadan yardımlaşma ile sınırlı kaldığı ifade edilmiştir. Okul aktivitelerinin fiziksel, sosyal, bilişsel gereksinimleri OSB’li öğrencilerin katılımını zorlaştırmaktadır. Fakat aktivitelerde öğrencinin performansına uygun yapılan uyarlamaların katılımı olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir (Bölte vd., 2018). Borden vd. (2005) akran ilişkilerinin ve tutumlarının katılım için etkili olduğunu belirtmiştir. Bölte vd. (2018) ise ilkokula devam eden OSB’li öğrencilerin katılımını etkileyen çevresel faktörlere odaklanmıştır. Araştırmasında ses, gürültü gibi duyuşsal uyarıların OSB’li öğrencilerin katılımını zorlaştırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra OSB’li öğrencilerin duyuşsal uyarılara aşırı hassasiyetinin evdışı ortamlara ve buradaki aktivitelere katılımda olumsuz bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir (Little vd., 2015; Lamash, Bedell ve Josmann, 2019; Khalifa, 2020; Krieger, 2022). Duyuşsal işleme ile ilgili sorunların çocukların okul aktivitelerinin yanı sıra boş zaman aktivitelerine katılımın çeşitliliğini ve düzeyini olumsuz etkilemektedir. Bununla farklı olarak yalnızca dokunmaya aşırı hassasiyeti olan çocukların fiziksel aktivitelere daha fazla katılım gösterdiğini belirtilmiştir (Hochhauser ve Engel-Yeger, 2010). Okul katılımını etkileyen bilişsel ve duyuşsal becerilerin katılım üzerindeki etkisi incelendiğinde ise dürtüsel tepkilere direnme, bir davranışı uygun zamanda durdurma ve duyuşsal tepkileri düzenleme becerilerinin okul katılımını artırdığı sonucuna varılmıştır. Okula katılımı farklı boyutları ile inceleyen Simeonsson vd. (2001) erişilebilir bir konuma sahip, büyük ve güvenli bir sosyal ortamı olan okulların çocukların katılımını kolaylaştırıcı olduğu belirtilmiştir.

Araştırmada OSB’li çocuklar ile tipik gelişim gösteren çocukların okula katılımını destekleyen faktörlerin düzeyleri arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Bunun aksine Lamash, Bedell ve Josmann (2019) okul ortamının OSB’li çocuklar için daha az destekleyici olduğunu belirtmiştir. OSB’li çocukların okula katılım düzey ve sıklıklarını tipik gelişim gösteren çocuklardan daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç durumun yalnızca bireysel faktörlerden kaynaklı olmadığını çevresel faktörlerden de etkilendiğini gösteren pek çok araştırma bulunmaktadır. Kolaylaştırıcıların okul türüne göre değişmesi ve katılımını etkilemesi bunun göstergeleri arasındadır. Desteklerin içeriği hakkında ayrıntılara yer veren Krieger vd. (2022) okulda görev alan tüm personellerin olumlu tutumlarının katılımı olumlu etkilediğini ifade ederken Mattison vd. (2018) araştırmasında ebeveynler okul katılımda tutumların bazen destek bazen engel olarak belirtmiştir. Yeterli para, çocuğa ayrılan zaman ve kişisel ulaşım imkanlarının

sağlanması katılımı destekleyici faktörler arasındadır. Çocukların okula katılımındaki çevresel engeller; farklılıkları anlamak ve kabul etmekteki eksiklik, OSB’li öğrencilerin davranışlarını yanlış yorumlamak olarak belirtilmiştir. Bireysel özelliklerin yanında OSB’li öğrencilere yönelik eğitimcilerin, tipik gelişim gösteren akranların ve ebeveynlerinin olumlu tutumları, eğitimcilerin bilgi ve beceri düzeyi, olumlu okul kültürünün oluşması ve kaynakların bulunması, OSB’li ilkokul öğrencilerinin okula katılımını destekleyicidir (Hodges vd., 2020). Kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında eğitim alan OSB’li çocukların ayrıştırılmış eğitim ortamlarında eğitim alan öğrencilerle karşılaştırıldığında çevresel destek düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmasına karşın literatürde buna ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırma, okula katılımı birtakım kaynakların bulunduğu ama OSB’li olma durumuna göre anlamlı farklılıklar barındırmadığını göstermektedir. Paralel olarak eğitim ortamının türüne göre bakıldığında kaynakların düzeyi hem kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında hem de ayrıştırılmış eğitim ortamlarında benzerdir.

5. SINIRLILIKLAR

İlgili alan yazın incelendiğinde ne kadar katılımcıların yeterli olduğu düşünülse de 79'unu OSB'li öğrencilerin 33'ünü tipik gelişim gösteren öğrencilerin oluşturduğu 112 öğrenci ile sınırlıdır. OSB'li katılımcıların 34'ü kapsayıcı eğitime devam ederken 45'i ayrıştırılmış ortamlara devam eden OSB'li öğrencilerdir.

Ankara ve Eskişehir İllerinde yürütülen araştırma buralardaki öğrenciler ile sınırlıdır.

Ölçme aracında veriler aileler tarafından toplanmıştır. Geçerlik ve güvenirliği sağlanmış bir test olmasına rağmen hem alışılmışın dışında olması hem de Türkçeye uyarlamadan kaynaklı birtakım sınırlılıklar olabilir.

6. ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçlar ışığında OSB’li öğrencilerin okula katılımları ve çevresel faktörlere yönelik olarak öneriler sunulmuştur.

6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- OSB’li çocukların okula katılımı için bariyer olan faktörlerin öğretmenlere hatırlatılıp buna yönelik öğretim ortamları ve planları oluşturmalarına rehberlik edilebilir.
- Çocukların katılım sıklıklarını ve düzeylerine katkı sağlayan ve kolaylaştıran çevresel faktörlere ilişkin öğretmenler bilgilendirilebilir ve sınıf aktivitelerine destekleri entegre etmelerine yardımcı olunabilir.
- OSB’li çocukların okula katılım düzeyleri tipik gelişim gösteren akranlarından daha düşük düzeydedir. Buna yönelik olarak OSB’li çocukların katılımına engel olan çevresel faktörlerin ortadan kaldırılması önemlidir. Okulda çocukların katılımı adına aktif rol alan yöneticilerin, öğretmenlerin hem teorik hem de uygulamaya dönük bilgilerle donatılması gerektiği için hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir.
- Okula katılımda kilit bir rol oynayan önemli bir paydaş olan akranların tutumlarının olumlu olarak pekiştirilmesi, farkındalığının artırılması için etkinlikler düzenlenebilir. Böylece sosyal becerilerde sınırlılık yaşayan OSB’li çocukların okul aktivitelerine katılımını artırmaya yönelik destekleyici rol üstlenecekleri düşünülmektedir.
- Ses, aydınlatma, kalabalık gibi duyuşsal uyaranlara aşırı hassasiyeti olan OSB’li çocukların okula katılımlarını artırmak için okul ortamının fiziksel şartları uygun hale getirilebileceği gibi yine akranların bu konudaki farkındalığı artırılırsa gürültü gibi problemler çözüme kavuşabilir. Aydınlatma ve kalabalığa yönelik önlemler öğretmen ve okul yönetimi tarafından alınabilir.
- Okulda çalışan tüm öğretmenler, uzmanlar, görevliler okulun farklı mekanlarında çocuklarla etkileşim halinde oldukları için onlar da sürece dahil edilebilir. Kapsayıcı bir okula dönüşümde tüm personellerin duyarlılıklarının artırılması, farklılıklara saygı duyması, OSB’li çocukların özellikleri ve okula katılımlarını artıracak destekler hakkında bilgilendirilmesi için uygulamalı eğitimler verilebilir.

- Okul aktivitelerinin fiziksel, bilişsel ve sosyal gereksinimleri OSB’li çocukların katılımlarını etkilediği için aktivitelerde uyarlamalar yapılabilir. Hem çocuğun gelişimine katkı sağlaması hem de katılım düzeylerine katkı sağlayacak aktiviteler planlanmasının katılımı olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.
- Çocukların sosyal açıdan gelişimine katkı sağlamak ve farklı ortamlarda öğrenme deneyimlerini edinmeleri takım, klüp ve organizasyonlar artırılabilir ve OSB’li çocukların katılımı teşvik edilebilir. Bunun için okullar sivil toplum örgütleri ile iş birliği yapılabilir. Dolayısıyla OSB’li çocuklar ile toplumsal boyutta ilerlemeler kaydedilebilir.
- OSB’li öğrenciler sınıf başkanı, nöbetçi, okuldaki bir kulüpte lider olma gibi özel görevler konusunda sistematik bir şekilde bilinçlendirilebilir. Bilinçlendirme süreci tamamlandıktan sonra görev almaları konusunda teşvik edilebilir ve seçildikleri durumda bir öğretmen ve akran tarafından rehberlik sağlanabilir.
- Çocuklarının katılımında söz sahibi olan ailelerin okula katılımı nasıl destekleyecekleri hakkında ve zaman yönetimi konusunda bilinçlendirme çalışmalarına yer verilebilir.
- Fiziksel ve sosyal açıdan güvenli bir okulda eğitim almak tüm öğrencilerin katılımlarını artıran bir faktördür. Dolayısıyla okulun içi ve çevresinin suç, şiddet gibi olumsuz faktörlerden arındırılması ve denetiminin sağlanması için okul yönetiminin güvenlik tedbirleri alması önerilebilir.
- Okul sonrası resim, müzik, drama ve halk oyunları gibi etkinliklerin artırılması ve OSB’li çocukların ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda katılımlarının sağlanması okula bağlılıklarını ve aidiyet duygularını geliştirebilir. Katılım sürecinin başlangıcında çocuğun rutininin oluşması ve sosyal etkileşim kurması açısından rehberlik edilebilir.
- Okul gezileri ve fuar, şenlik gibi etkinliklere OSB’li çocukların katılımını artırmak amacıyla gezinin düzenleneceği mekâna daha önceden ziyaret etme veya okul etkinlikleri ile ilgili programından önceden paylaşılması ve ilgileri doğrultusunda görevler verilmesi çocukların katılımını artırabilir.

6.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Ebeyevnlerin yanı sıra öğrencilerin okuldaki okuma-yazma, matematik, oyun gibi aktivitelere katılımını değerlendirmek adına öğretmenlerden çocukların katılımının ne düzeyde olduğuna dair yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla veri toplanarak karma bir araştırma desenlenebilir.
- Yönetmelik ile desteklenen OSB’li öğrencilerin gölge öğretmen eşliğinde okula devam etmesi ile ilgili olarak gölge öğretmenlerin okula katılımındaki rolüne yönelik çalışma yürütülebilir.
- Okul öncesi, ortaokul, lise ve üniversite gibi farklı eğitim kademelerinde OSB’li öğrencilerin okul katılım, çevresel destek ve bariyerlerine yönelik araştırmalar planlanabilir.
- Farklı yetersizlik türlerine sahip bireylere yönelik olarak araştırmalar yürütülebilir.
- Okul dışında ev, toplumsal yaşam ortamları gibi farklı ortamlarda OSB’li çocukların katılımı araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Adair, B., Ullenhag, A., Granlund, M., Keen, D., Imms, C. (2015). The effect of interventions aimed at improving participation outcomes for children with disabilities: a systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 57(12), 1093-1104.
- Adair, B., Ullenhag, A., Rosenbaum, P., Granlund, M., Kenn, D., Imms, C. (2018). Measures used to quantify participation in childhood disability and their alignment with the family of participation-related constructs: a systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 60(11), 1101-1116.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Aljunied, M., Frederickson, N. (2008). Utility of the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) for educational psychologists' work. *Educational Psychology in Practice*, 30(4), 380-392.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5®) Fifth Edition*. Washington: Psychiatric Association Press.
- Anaby, D., Hand, C., Bradley, L., DiRezze, B., Forhan, M., DiGiacomo, A., Law, M. (2013). The effect of the environment on participation of children and youth with disabilities: a scoping review. *Disability and Rehabilitation*, 35(19), 1589-1598.
- Anaby, D., Law, M., Coster, W., Bedell, G., Khetani, M., Avery, L., Teplicky, R. (2014). The mediating role of the environment in explaining participation of children and youth with and without disabilities across home, school, and community. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 95(5), 908-917.
- Anderson, A., Moore, D. W., Godfrey, R., Fletcher-Flinn, c. (2004). "Social skills assessment of children with autism in free-play situations," *Autism*, 8(4), 369-385.
- Axelsson, A. K., Granlund, M., Wilder, J. (2013). Engagement in family activities: a quantitative, comparative study of children with profound intellectual and multiple disabilities and children with typical development. *Child: Care, Health and Development*, 39(4), 523-534.

- Barnes, K. (2008). *The attitudes of regular education teachers regarding inclusion for students with autism*. Walden University. Walden University ProQuest Dissertations Publishing.
- Bedell, G. (2009). Further validation of the Child and Adolescent Scale of Participation (CASP). *Developmental Neurorehabilitation*, 12(5), 342-351.
- Bedell, G. M., Dumas, H. M. (2004). Social participation of children and youth with acquired brain injuries discharged from inpatient rehabilitation: a follow-up study. *Brain Injury*, 18(1), 65-82.
- Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L., Hopf, A. (2007). A metaanalysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 28(3), 153–162.
- Bene, K., Banda, D. R., Brown, D. (2014). A Meta-analysis of Peer-Mediated Instructional Arrangements and Autism. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1(2), 135-142.
- Betz, A., Higbee, T. S., Reagon, G. A. (2008). Using joint activity schedules to promote peer engagement in preschoolers with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(2), 237-241.
- Birkan, B. (2013). Etkinlik çizelgeleri: Otizmli çocuklara bağımsızlık, sosyal etkileşim ve seçim yapmayı kazandırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(1), 61-76.
- Borden, L. M., Perkins, D. P., Villaruel, F. A., Stone, M. R. (2005). To participate or not to participate: That is the question. *New Directions for Youth Development*, 2005(105), 33-49.
- Bos , S. (2022). The relation between school participation and psychosocial functioning of autistic pupils: exploring the influence of children's autistic traits, families' socio-economic status and school fit. *Master's thesis*. Utrecht, Netherlands: Utrecht University.
- Bowe, F. (2004). *Bowe, F. 2004. Making inclusion work*. Upper Saddle River: NJ: Prentice Hall.
- Bölte, S., Mahdi, S., Vries, P., Granlund, M., Robison, J. E., Shulman, C., . . . Selb, M. (tarih yok). The Gestalt of functioning in autism spectrum disorder: Results of the international conference to develop final consensus International Classification of Functioning, Disability and Health core sets. *Autism*, 23(2), 449-467.

- Braun, A. M. (2022). Barriers to inclusive education in Tanzania's policy environment: national policy actors' perspectives. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(1), 110-128.
- Bremer, E., Crozier, M., Llyod, M. (2016). A systematic review of the behavioural outcomes following exercise interventions for children and youth with autism spectrum disorder. *Austism*, 20(8), 899-915.
- Brewer, K., Pollock, N., Reg, O., Wright, V. (2013). Addressing the Challenges of Collaborative Goal Setting with Children and Their Families. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*, 34(2), 138-152.
- Broder-Fingert, S., Brazauskas, K., Lindgen, K., Iannuzzi, D., Cleave, v. (2014). Prevalence of overweight and obesity in a large clinical sample of children with autism. *Academic pediatrics*, 4(4), 408-414.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. London(UK): Sage Publications.
- Brugha, T. S., McManus, S., Bankart, J., Scott, F., Purdon, S., Smith, J., . . . Meltzer, H. (2011). Epidemiology of Autism Spectrum Disorders in Adults in the Community in England. *Archives of General Psychiatry*, 459-466.
- Bult, M. K., Verschuren, O., Lindeman, E., Jongmans, M. J., Ketelaar, M. (2014). Do children participate in the activities they prefer? A comparison of children and youth with and without physical disabilities. *Clinical Rehabilitation*, 28(4), 388-396.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., Kılıç Çakmak, E. (2022). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cappa, C., Njelasani, J., Neil, N., Maladwala, A. (2021). Measuring Environmental Factors and School Participation for Children with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(6), 1-16.
- Carlile, K. A., Reeve, S. A., Reeve, K. F., DeBar, R. M. (2013). Using activity schedules on the iPod touch to teach leisure skills to children with autism. *Education and Treatment of Children*, 36(2), 33-57.
- Chien, C. W., Rodger, S., Copley, J., Skorka, K. (2014). Comparative content review of Children's participation measures using the international classification of functioning, disability and health—children and youth. *Archives Of Physical Medicine and Rehabilitation*, 95(1), 141-152.

- Colver, A., Thyen, U., Arnaud, C., Beckung, E., Fauconnier, J., Marcelli, M., McManus, V., Michelsen S. I. Parkes J., Parkinson K., Dickinson, H. O. (2012). Association Between Participation in Life Situations of Children With Cerebral Palsy and Their Physical, Social, and Attitudinal Environment: A Cross-Sectional Multicenter European Study. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 93(12), 2154-2164.
- Coster, W. (1998). Occupation-centered assessment of children. *The American Journal of Occupational Therapy*, 52(5), 337-344.
- Coster, W., Khetani, M. A. (2009). Measuring participation of children with disabilities: Issues and challenges. *Disability and Rehabilitation*, 30(8), 639-648.
- Coster, W., Bedell, G., Law, M., Khetani, M. A., Teplicky, R., Liljenquist, K., Gleason K., Kao, Y.-C. (2011). Psychometric evaluation of the Participation and Environment Measure for Children and Youth. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 53(11), 1030-1037.
- Coster, W., Law, M., Bedell, G., Liljenquist, K., Kao, Y.-C., Khetani, M., Teplicky, R. (2013). School participation, supports and barriers of students with and without disabilities. *Child: Care, Health And Development*, 39(4), 535-543.
- Coussens, M., Driessen, E. V., Baets, S. D., Regenmortel, J. V., Desoete, A., Oostra, A., Vanderstraeten G., Waelvelde H., Velde, D. (2020). Parents' perspectives on participation of young children with attention deficit hyperactivity disorder, developmental coordination disorder, and/ or autism spectrum disorder: A systematic scoping review. *Child: Care, Health and Development*, 46(2), 232-2433.
- Çuhadar, S., Diken, İ. H. (2011). Effectiveness of instruction performed through activity schedules on leisure skills of children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 46(3), 386-398.
- Denham, S. A. (2010). Social–emotional competence as support for school readiness: what is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89.
- Du, R. Y., Yiu, C. K., King, N. M. (2019). Oral Health Behaviours of Preschool Children with Autism Spectrum Disorders and Their Barriers to Dental Care. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(2), 653-659.

- Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M., Hamby, D. W. (2006). Everyday Activity Settings, Natural Learning Environments, and Early Intervention Practices. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3(1), 3-10.
- Egilson, S. T., Jakobsdóttir, G., Ólafsson, K., Leósdóttir, T. (2017). Community participation and environment of children with and without autism spectrum disorder: parent perspectives. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 24(3), 187-196.
- Engel, G. L. (1979). The Biopsychosocial Model and the Education of Health Professionals. *General Hospital Psychiatry*, 1(2), 156-165.
- Eriksson, L., Welanders, J., Granlund, M. (2007). Participation in Everyday School Activities For Children With and Without Disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(5), 485–502.
- Escorpizo, R., Kostanjsek, N., Kennedy, C., Nicol, M. M., Stucki, G., Üstün, T. B. (2013). Harmonizing WHO's International Classification of Diseases (ICD) and International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF): importance and methods to link disease and functioning. *BMC Public Health*, 13(1), 1-5.
- Falkmer, M., Parsons, R., Granlund, M. (2012). Looking through the Same Eyes? Do Teachers' Participation Ratings Match with Ratings of Students with Autism Spectrum Conditions in Mainstream Schools? *Autism Research and Treatment*, 2012, 1-13.
- Fang, C.-J., Weinberg, S. L., Patten, K. (2020). A comparison of the participation levels of Taiwanese children with autism spectrum disorders in inclusive vs. segregated settings. *International Journal of Inclusive Education*, 26(12), 1-14.
- Feeman, K., O'Neil, M. E., Abdalla, D., Fragala-Pinkham, M., Kondrad, M., Berhane, Z., Turchi, R. (2012). Factors Influencing Physical Activity in Children and Youth with Special Health Care Needs: A Pilot Study. *International Journal of Pediatrics*.
- Field, D. A., Miller, W. C., Ryan, S. E., Jarus, T., Abundo, A. (2016). Measuring Participation for Children and Youth With Power Mobility Needs: A Systematic Review of Potential Health Measurement Tools. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 97(3), 462-477.

- Flecky, K., Bornman, A., Boyer, D., Huckabee, A. (2019). Related Service Providers' Perspectives on Everyday Life Participation of Children and Youth with Disabilities. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 7(2).
- Foster-Cohen, S., Mirfin-Veitch, B. (2015). Evidence for the effectiveness of visual supports in helping children with disabilities access the mainstream primary school curriculum. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(2), 79-86.
- Founconnier, J., Dickinson, H. O., Beckung, E., Marcelli, M., McManus, V., Michelsen, S. I., Parkes J., Parkinson K. N., Thyen U., Arnaud C., Colver, A. (2009). Participation in life situations of 8-12 year old children with cerebral palsy: cross sectional European study. *BMJ*, 338:b1458.
- Fournier, K. A., Hass, C. J., Naik, S. K., Lodha, N., Cauraugh, J. H. (2010). Motor Coordination in Autism Spectrum Disorders: A Synthesis and Meta-Analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(10), 1227-1240.
- Fowler, F. C. (2013). *Policy Studies for Educational Leaders: An Introduction*. Sugarland: TX: Pearson.
- Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L., Soulsby, C. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education*, 34(2), 105-115.
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., Jean, G. S., Simental, J., Soliz, A., Punthuna, s. (2003). Multiple Contexts of School Engagement: Moving Toward a Unifying Framework for Educational Research and Practice. *The California School Psychologist*, 8(1), 99-113.
- Galvin, J., Froude, E. H., McAller, J. (2010). Children's participation in home, school and community life after acquired brain injury. *Australian occupational therapy journal*, 57(2), 118-126.
- Garcia-Villamizar, D., Dattilo, J. (2011). Social and clinical effects of a leisure program on adults with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 246-253.
- Gilboa, Y., Fuchs, R. (2018). Participation patterns of preschool children with intellectual developmental disabilities. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 38(4), 261-268.

- Golos, A., Sarid, M., Weill, M., Weintraub, N. (2011). Efficacy of an Early Intervention Program for At-Risk Preschool Boys: A Two-Group Control Study. *The American Journal of Occupational Therapy*, 65(4), 400-408.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology In The School*, 30(1), 79-90.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M. A., Gottman, J. M., Kinnish, K. (1996). The Peer Relations of Preschool Children with Communication Disorders. *Child Development*, 67(2), 471-489.
- Guralnick, M. J., Hammond, M. A., Connor, R. T., Neville, B. (2006). Stability, change, and correlates of the peer relationships of young children with mild developmental delays. *Child Development*, 77(2), 312-324.
- Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., Connor, R. T. (2007). The friendships of young children with developmental delays: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(1), 64-79.
- Halloway, J. M., Long, T. M. (2019). The Interdependence of Motor and Social Skill Development: Influence on Participatio. *Physical Therapy*, 99(6), 761-770.
- Hammel, J., Magasi, S., Heinemann, A., Whiteneck, G., Bogner, J., Rodriguez, E. (2008). What does participation mean? An insider perspective from people with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 30(19), 1445-1460.
- Healy, S., Marchand, G. (2020). The feasibility of Project CHASE: A Facebook-delivered, parent-mediated physical activity intervention for children with Autism. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(2), 225-242.
- Hilton, C. L., Crouch, M. C., Israel, H. (2008). Out-of-School Participation Patterns in Children With High-Functioning Autism Spectrum Disorder. *The American Journal of Occupational Therapy*, 62(5), 554-563.
- Hochhauser, M., Engel-Yeger, B. (2010). Sensory processing abilities and their relation to participation in leisure activities among children with high-functioning autism spectrum disorder (HFASD). *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 746-754.
- Hodges, A., Cordier, R., Joosten, A., Bourke-Taylor, H. (2022). Expert Consensus on the Development of a School-Based Intervention to Improve the School Participation

- and Connectedness of Elementary Students on the Autism Spectrum: A Delphi Study. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 37(1), 13-23.
- Hodges, A., Cordier, R., Joosten, A., Bourke-Taylor, H., Speyer, R. (2018). Evaluating the psychometric quality of school connectedness measures: A systematic review. *PloS*, 13(9), 1-27.
- Hodges, A., Joosten, A., Bourke-Taylor, H., Cordier, R. (2020). School participation: The shared perspectives of parents and educators of primary school students on the autism spectrum. *Research in Developmental Disabilities*, 97, 103505.
- Holloway, J. M., Long, T. M. (2019). The Interdependence of Motor and Social Skill Development: Influence on Participation. *Physical Therapy & Rehabilitation Journal*, 99(6), 761-770.
- Holloway, J. M., Long, T. M., Biasini, F. J. (2021). The intersection of gross motor abilities and participation in children with autism spectrum disorder. *Infants & Young Children*, 34(3), 178-189.
- Horrocks, J., White, G., Roberts, L. (2008). Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools. *Journal of Autism and Developmental*, 38(8), 1462-1473.
- Huang, C.-C., Kang, L.-J. (2021). Participation in Play and Leisure Activities of Young Children with Autism Spectrum Disorder and Typically Developing Children in Taiwan: A Preliminary Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 57-87.
- Hume, K., Reynolds, B. (2010). Implementing work systems across the school day: Increasing engagement in students with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education For Children And Youth*, 54(4), 228-237.
- Humphrey, N. (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Support for Learning*, 23(1), 41-47.
- Humphrey, N., & Symes, W. (2011). Peer interaction patterns among adolescents with autistic spectrum disorders (ASDs) in mainstream school settings. *Autism*, 15(4), 397-419.
- Humphry, R., Wakeford, L. (2006). An occupation-centered discussion of development and implications for practice. *American Journal of Occupational Therapy*, 60(3), 367-358.

- Imms, C., Granlund, M., Wilson, P. H., Steenbergen, B., & Rosenbaum, P. L. (2017). Participation, both a means and an end: a conceptual analysis of processes and outcomes in childhood disability. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 59(1), 16-25.
- Ingersoll, B. (2008). The social role of imitation in autism: Implications for the treatment of imitation deficits. *Infants & Young Children*, 21(2), 107-119.
- Izadi-Najafabadi, S., Ryan, N., Ghafooripoor, G., Gill, K., Zwicker, J. G. (2019). Participation of children with developmental coordination disorder. *Research in developmental disabilities*, 84, 75-84.
- Jeong, Y., Law, M., Stratford, P., DeMatteo, C., Missiuna, C. (2017). Measuring participation of children and environmental factors at home, school, and in community: Construct validation of the Korean PEM-CY. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 37(5), 541-554.
- Jones, A. P., Frederickson, N. (2010). Multi-Informant Predictors of Social Inclusion for Students with Autism Spectrum Disorders Attending Mainstream School. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(9), 1094-1103.
- Kaplan, S., Kaplan, R. (2011). Health, supportive environments, and the reasonable person model. *American Journal of Public Health (AJPH)*, 93(9), 1484-1489.
- kaya, O. K., Turker, D., Kara, K., Yardimci-Lokmanoglu, B. N. (2020). Psychometric properties of the Turkish version of Participation and Environment Measure for Children and Youth. *Child: Care, Health and Development*, 46(6), 711-722.
- Khalifa, G., Rosenbaum, P., Georgiades, K., Duku, E., Di Rezze, B. (2020). Exploring the Participation Patterns and Impact of Environment in Preschool Children with ASD. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(16), 5677.
- Kheirollahzadeh, M., Alizadeh Zarei, M., Amini, M., Dehghan, F. (2021). The Relationship of School Participation with Motor Proficiency and Executive Function in Children with Autism Spectrum Disorder. *Iranian Journal of Child Neurology*, 15(3), 65.
- King, G. (2010). The meaning of life experiences: Application of a meta-model to rehabilitation sciences and services. *American Journal of Orthopsychiatry*, 74(1), 72-88.

- King, G., Rigby, P., Batorowicz, B. (2013). Conceptualizing participation in context for children and youth with disabilities: an activity setting perspective. *Disability and Rehabilitation*, 35(18), 1578-1585.
- Kirk, S., Gallagher, J. J., Coleman, M. R. (2014). *Educating Exceptional Children*. Stanford: Cengage Learning.
- Koegel, L. K., Koegel, R. I., Fredeen, R. M., Gengoux, G. W. (2008). Naturalistic behavioral approaches to treatment. K. Chawarska, A. Klin , & F. R. Volkmar içinde, *Autism spectrum disorders in infants and toddlers: Diagnosis, assessment, and treatment* (207-242). New York: The Guilford press.
- Krieger, B., Piškur, b., Schulze, C., Beurskens, A., Jakobs, U., Moser, A. (2018). Supporting and hindering environments for participation of adolescents diagnosed with autism spectrum disorder: A scoping review. *PLoS ONE*, 13(8), e202071.
- Krieger, B., Moser, A., Morgenthaler, T., Beurskens , A. J., Piškur , B. (2022). Parents' Perceptions: Environments and the Contextual Strategies of Parents to Support the Participation of Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder—A Descriptive Population-Based Study from Switzerland. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-23.
- Lal, R. (2005). Effect of inclusive education on language and social development of children with autism. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 16(1), 77-84.
- Lamash, L., Bedell, G., Josman, N. (2019). Participation patterns of adolescents with autism spectrum disorder compared to their peers: Parents' perspectives. *British Journal of Occupational Therapy*, 83(2), 78-87.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.
- LaVesser, P., & Berg, C. (2011). Participation pattern in preschool children with autism spectrum disorder. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 31(1).
- Law, M., Anaby, D., Imms, C., Teplicky, R., Turner, L. (2015). Improving the participation of youth with physical disabilities in community activities: An interrupted time series design. *Australian Occupational Therapy Journal*, 62(2), 105-115.
- Leach, D., Duffy, M. L. (2009). Supporting Students With Autism Spectrum Disorders in Inclusive Settings. *Intervention in School and Clinic*, 45(1), 31-37.

- Lerner, R. M., Dowling, E., Chaudhuri, J. (2005). Methods of contextual assessment and assessing contextual methods: A developmental systems perspective. D. M. Teti (Ed.), *Handbook of research methods in developmental science* içinde (183-209). New Jersey: Blackwell Publishing.
- Levy, A., Perry, A. (2011). Outcomes in adolescents and adults with autism: A review of the literature. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(4), 1271-1282.
- Liao, Y.-t., Hwang, A.-W., Liao, H.-F., Granlund, M., Kang, L.-J. (2019). Understanding the participation in home, school, and community activities reported by children with disabilities and their parents: A pilot study. *International Journal Of Environmental Research and Public Health*, 16(12), 2217.
- Lilley, R. (2013). It's an absolute nightmare: maternal experiences of enrolling children diagnosed with autism in primary school in Sydney, Australia. *Disability & Society*, 28(4), 514-526.
- Lim, C. Y., Law, M., Khetani, M., Pollock, N., Rosenbahum, P. (2016). Participation in out-of-home environments for young children with and without developmental disabilities. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 36(3), 112-125.
- Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., Thomson, N. (2014). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 101-122.
- Little, L. M., Ausderau, K., Sideris, J. Baranek, G. T. (2015). Activity participation and sensory features among children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(9), 2981-2990.
- Lüddeckens, J. (2021). Approaches to Inclusion and Social Participation in School for Adolescents with Autism Spectrum Conditions (ASC)—a Systematic Research Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(1), 37-50.
- Maddox, S. J., Prinz, R. J. (2003). School Bonding in Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, and Associated Variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 34-49.
- Marco, E. J., Hinkley, L. B., Hill, S. S., Nagarajan, S. S. (2011). Sensory Processing in Autism: A Review of Neurophysiologic Findings. *Pediatric Research*, 69(8), 48-54.

- Marquenie, K., Rodger, S., Mangohig, K., Cronin, A. (2011). Dinnertime and bedtime routines and rituals in families with a young child with an autism spectrum disorder. *Australian Occupational Therapy Journal*, 58(3), 762-784.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. New York: NY: Harper & Row Publishers.
- Massey, N., Wheeler, J. J. (2000). Acquisition and generalization of activity schedules and their effects on task engagement in a young child with autism in an inclusive pre-school classroom. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(3), 326-335.
- Matson, J. L., Kozlowski, A. M. (2011, January). The increasing prevalence of autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 418-425.
- Mattison, S., Falkmer, M., Black, M. H., Girdler, S. (2018). Mattinson, S., Falkmer, M., Black, M. H., & Girdler, S. (2018). Participation profiles and the barriers and facilitators that impact on participation of children with Autism Spectrum Disorders living in regional and remote Western Australia. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 6(4), 1-13.
- Maxwell, G., Alves, I., Granlund, M. (2012). Participation and environmental aspects in education and the ICF ICF-CY: Findings from a systematic literature review. *Developmental Neurorehabilitation*, 15(1), 63-78.
- McClelland, D. C. (1985). How motives, skills, and values determine what people do. *American Psychologist*, 40(7), 812-825.
- McGarty, A. M., Melville, C. A. (2018). Parental perceptions of facilitators and barriers to physical activity for children with intellectual disabilities: A mixed methods systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 73, 40-57.
- McWilliam, R. A., Casey, A. M. (2008). *Engagement of every child in the preschool classroom*. Baltimore (MD): Paul H. Brookes Publishing Company.
- Meciver, D., Rutherford, M., Arakelyan, S., Kramer, J. M., Todorova, L., Romero-Ayuso, D., Nakamura Thomas H., ten Velden H., Finlayson M., O'Hare I., Forsyth, K. (2019). Participation of children with disabilities in school: A realist systematic review of psychosocial and environmental factors. *PLOS One*, 14(1), e0210511.
- Memari, A. H., Panahi, N., Ranjbar, E., Moshayedi, P., Shafiei, M., Kordi, R., Ziaee, V. (2015). Children with autism spectrum disorder and patterns of participation in daily physical and play activities. *Neurology Research International*.

- Metcalfe, L. A., Harvey, E. A., Laws, H. B. (2013). The longitudinal relation between academic/cognitive skills and externalizing behavior problems in preschool children. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 881.
- Milićević, M., Nedović, G. (2018). Comparative study of home and community participation among children with and without cerebral palsy. *Research in Developmental Disabilities*, 80, 74-83.
- Morton, J., Campbell, J. (2008). Information source affects peers' initial attitudes toward autism. *Research in Developmental Disabilities*, 29(3), 189-201.
- Mundy, K., Ghali, M. (2009). International and transnational policy actors in education: A review of the research. G. Sykes, B. Schneider, & N. David (Ed.), *Handbook of education policy research* içinde (714-734). Oxfordshire: Routledge.
- Must, A., Philip, S., Curtin, C., Bandini, L. G. (2015). Barriers to physical activity in children with autism spectrum disorders: relationship to physical activity and screen time. *Journal of Physical Activity & Health*, 12(4), 529-534.
- Myles, B. S., Simpson, R. L. (1998). Inclusion of students with autism in general education classroom: The autism inclusion collaboration model. B. S. Myles, & R. L. Simpson (Ed.), *Education children and youth with autism: Strategies with effective practices* içinde (241-256). Austin, Texas.
- Nadel, J. (2006). Does imitation matter to children with autism? S. J. Rogers, J. H. William içinde, *Imitation and the Social Mind: Autism and Typical Development* (118-137). London: The Guilford Press.
- Noreau, L., Lepage, C., Boissiere, L., Picard, R., Fougereyrollas, P., Mathieu, J., . . . Nadeau, L. (2007). Measuring participation in children with disabilities using the Assessment of Life Habits. *Developmental medicine & child neurology*, 49(9), 666-671.
- Obrusnikova, I., Miccinello, D. L. (2012). Parent perceptions of factors influencing after-school physical activity of children with autism spectrum disorders. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 29(1), 63-80.
- Oliveira, K., Fontes, D. E., Longo, E., Leite, H. R., Camargos, A. R. (2021). Motor skills are associated with participation of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(10), 1-10.

- Orsmond, G. I., Shattuck, P. T., Cooper, B. P., Sterzing, P. R., Anderson, K. A. (2013). Social Participation Among Young Adults with an Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(11), 2710-2719.
- Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal İletişim Becerileri ve Dil Gelişim Becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Makale Gönderim-Kabul Tarihi: 18.02.16-03.06.16*, 17(2), 163-190.
- Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 163-192.
- Perenboom, R. J., Chorus, A. M. (2003). Measuring participation according to the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). *Disability And Rehabilitation*, 25(11-12), 577-587.
- Petrenchik, T., King, G. A. (2011). Pathways to positive development: Childhood participation in everyday places and activities. S. Bazyk (Ed.), *Mental health promotion, prevention, and intervention with children and youth: A guiding framework for occupational therapy* içinde (71-94). Bethesda: MD: AOTA Press.
- Phelps, K., Henry, A. L., Bird, W. A. (2012). Factors Influencing or Discouraging Secondary School Students' FFA Participation. *Journal of Agricultural Education*, 53(2), 70-86.
- Pinto, A. I., Grande, C., Coelho, V., Castro, S., Granlund, M., Björck-Åkesson, E. (2018). Beyond diagnosis: the relevance of social interactions for participation in inclusive preschool settings. *Developmental Neurorehabilitation*, 22(6), 390-399.
- Piškur, B., Beurskens, A. J., Ketelaar, M., Jongmans, M. J., Casparie, B. M., Smeets, R. J. (2017). Daily actions, challenges, and needs among Dutch parents while supporting the participation of their child with a physical disability at home, at school, and in the community: a qualitative diary study. *BMC Pediatrics*, 17(1), 12.
- Potvin, M.-C., Snider, L., Prelock, P., Kehayia, E., Dauphinee, S. W. (2013). Recreational Participation of Children with High Functioning Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(2), 445-457.
- Redi, B., Batten, A. (2006). *Make school make sense for me: Children and young people with autism speak out*. London: National Autistic Society.

- Reszka, S. S., Odom, S. L., Hume, K. A. (2012). Ecological features of preschools and the social engagement of children with autism. *Journal of Early Intervention*, 34(1), 40-56.
- Reynolds, S., bendixen, R. M., Lawrence, T., Lane, S. J. (2011). A Pilot Study Examining Activity Participation, Sensory Responsiveness, and Competence in Children with High Functioning Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 41(11), 1496-1506.
- Rimer, J. H., Yamaki, K., Davis, B. M., Wang, E., Vogel, L. C. (2011). Obesity and overweight prevalence among adolescents with disabilities. *Preventing Chronic Disease*, 8(2).
- Rodger, S., Umaibalan, V. (2011). The Routines and Rituals of Families of Typically Developing Children Compared with Families of Children with Autism Spectrum Disorder: An Exploratory Study. *British Journal of Occupational Therapy*, 74(1), 20-23.
- Rooi, L. M. (2020). *Exploring the patterns of participation and participation restrictions in school-aged children with mild to moderate autism in the United Arab Emirates*. Doctoral dissertation, University of Pretoria.
- Rosenberg, L., Jarus, T., Bart, O. (2010). Development and initial validation of the Children Participation Questionnaire (CPQ). *Disability and Rehabilitation*, 32(20), 1633-1644.
- Roterham-Fuller, E., Kasari, C., Chamberlain, B., Locke, J. (2010). Social involvement of children with autism spectrum disorders in elementary school classroom. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(11), 1227-1234.
- Rotheram-Fuller, E., Kasari, C., Chamberlain, B., Locke, J. (2010). Social involvement of children with autism spectrum disorders in elementary school classrooms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(11), 1227-1234.
- Saggers, B., Hwang, Y. S., Mercer, K. L. (2011). Your voice counts: Listening to the voice of high school students with autism spectrum disorder. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 173-190.
- Scott, K. S. (2015). Dysfluency in Autism Spectrum Disorders. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 193, 239-245.
- Seaburn, D. B. (2005). Is Going "Too Far" Far Enough? *Families, Systems and Health: The Journal of Collaborative Family Health Care*, 23(4), 396-399.

- Shattuck, P. T., Orsmond, G. I., Wagner, M., Cooper, B. P. (2011). Participation in Social Activities among Adolescents with an Autism Spectrum Disorder. *PLoS One*, 6(11), e27176.
- Shields, N., Synnot, A. J., Barr, M. (2012). Perceived barriers and facilitators to physical activity for children with disability: a systematic review. *British Journal Of Sports Medicine*, 46(14), 989-997.
- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., Montague, R. (2006). School Connectedness Is an Underemphasized Parameter in Adolescent Mental Health: Results of a Community Prediction Study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35(2), 170-179.
- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35(2), 170-179.
- Siegel, B. (1996). *The World of Autistic Child*. New York: Oxford University Press.
- Simeonsson, R. J., Carlson, D., Huntington, G. S., Brent, L. J. (2001). Students with disabilities: a national survey of participation in school activities. *Disability and Rehabilitation*, 23(2), 49–63.
- Simon, C., Echeita, G., Sandoval, M., López, M. (2010). The Inclusive Educational Process of Students with Visual Impairments in Spain: An Analysis from the Perspective of Organizations. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(9), 565-570.
- Simpson, K., Adams, D., Bruck, S., Keen, D. (2019). Investigating the participation of children on the autism spectrum across home, school and community: A longitudinal study. *Child: Care, Health and Development*, 45(5), 681-687.
- Simpson, K., Keen, D., Adams, D., Alston-Knox, D., Roberts, J. (2017). Participation of children on the autism spectrum in home, school, and community. *Child: Care, Health and Development*, 44(1), 99-107.
- Solish, A., Perry, A., Minnes, P. (2010). Participation of Children with and without Disabilities in Social, Recreational and Leisure Activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(3), 226-236.

- Specht, J. A., King, G. A., Servais, M., Kertoy, M., Spencer, T. (2011). School roles: A way to investigate participation. *Exceptionality Education International*, 21(1), 2-14.
- Spencer-Cavaliere, N., Watkinson, E. J. (2010). Inclusion Understood From the Perspectives of Children With Disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27(4), 275-293.
- Teixeira De Matos, I., Morgado, J. (2016). School participation of students with autism spectrum disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(S1), 972-977.
- Thompson, R. A., Lagattuta, K. H. (2006). Feeling and understanding: early emotional development. K. McCartney, D. Phillips (Ed.), *Blackwell handbook of early childhood development* içinde (317-337). Malden(MA): Blackwell.
- Tint, A., Weiss, J. A. (2016). Family wellbeing of individuals with autism spectrum disorder: A scoping review. *Autism*, 20(3), 262-275.
- Turan , F., Ökcün Akçamuş, M. Ç. (2013). Otistik spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit becerileri ve. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(2), 111-116.
- Vessby, K., Kjellberg, A. (2010). Participation in occupational therapy research: a literature review. *British Journal of Occupational Therapy*, 73(7), 319-326.
- Vitello, S. J., Mithaug, D. E. (1998). *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*.
- Wang, S.-Y., Cui, Y., Parilla, R. (2011). Examining the effectiveness of peer-mediated and video-modeling social skills interventions for children with autism spectrum disorders: A meta-analysis in single-case research using HLM. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 562-569.
- Wehmeyer, M. (1997). Self-Determination as an Educational Outcome: A Definitional Framework and Implications for Intervention. *Journal Of Developmental and Physical Disabilities*, 9(3), 175-209.
- White, S. W., Keonig, K., Scahill, L. (2007). Social skills development in children with autism spectrum disorders: A review of the intervention research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(10), 1858-1868.
- Whiteneck, G., Dijkers, M. P. (2009). Difficult to Measure Constructs: Conceptual and Methodological Issues Concerning Participation and Environmental Factors. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 90(11), S22-S35.

- Wilkinson, K. M. (1998). Profiles of language and communication skills in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 4(2), 73-79.
- Wilmshurts, L., Brue, A. (2010). *The complete guide to special education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Woodmansee, C., hahne, A., Imms, C., Shields, N. (2016). Comparing participation in physical recreation activities between children with disability and children with typical development: A secondary analysis of matched data. *Research in Developmental Disabilities*, 49(50), 268-276.
- World Health Organization. (2007). *International Classification of Functioning, Disability, and Health: Children & Youth Version: ICF-CY*. Geneva: WHO Press.
- Yanardağ, M., Ergun, N., Yılmaz, İ. (2009). Otistik çocuklarda adapted edilmiş egzersiz eğitiminin fiziksel uygunluk düzeyine etkisi. *Fizyoterapi Rehabilitasyon*, 20(1), 25-31.
- Yıldız, E. (2022). *Hafif ve ciddi düzeyde otizm spektrum bozukluğu olan çocukların aktivite katılımı ve ebeveynlerinin içselleştirilmiş damgalanmasının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Young, N. L., Williams, J. I., Yoshida , K. K., Wright, J. G. (2000). Measurement properties of the activities scale for kids. *Journal of clinical epidemiology*, 53(2), 125-137.
- Zingerevich, C., LaVesser, P. D. (2009). The contribution of executive functions to participation in school activities of children with high functioning autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Spectrum*, 3(2), 429-437.

EKLER

EK-1. Demografik Bilgi Formu (OSB)

-Değerlendirme Tarihi:

-Çocuğunuzun Doğum Tarihi:

-Cinsiyeti: K E

-Sınıf Seviyesi : İlkokul 1 2 3 4

-Anne Eğitim Düzeyi: Okur-yazar İlk Orta Lise Üniversite L.Üstü

-Baba Eğitim Düzeyi: Okur-yazar İlk Orta Lise Üniversite L.Üstü

-Çocuğunuzda ilave yetersizlik var mı?: Evet Hayır

-Varsa yetersizlik türü: Zihin Görme İşitme Bedensel DEHB Diğer

-Sağlık Sorunu: Epilepsi Anksiyete Bozukluğu Sindirim Sistemi Bozukluğu Diğer

-Çocuğunuz dikkat ve odaklanmaya yönelik bir ilaç desteği alıyor mu? Evet Hayır

-Çocuğunuz davranış sorunlarına yönelik bir ilaç desteği alıyor mu? Evet Hayır

-Otizm tanı konma yaşı: 1 2 3 4 5 6 7

-Özel eğitim hizmeti almaya başladığı yaşı: 1 2 3 4 5 6

-Çocuğunuz kaç aylıkken bağımsız oturmaya başladı?

-Çocuğunuz kaç aylıkken bağımsız emeklemeye başladı?

-Çocuğunuz kaç aylıkken bağımsız yürümeye başladı?

-Çocuğunuz akranları gibi koşabiliyor mu?

-Çocuğunuz akranları gibi her iki ayağı yerden kalkarak öne doğru atlayabiliyor mu?

-Çocuğunuz akranları gibi tek ayak üzerinde en az 3 kez olduğu yerde sekebiliyor mu?

-Çocuğunuz kendisine doğru 2 metre mesafeden fırlatılan tenis topunu sadece ellerini kullanarak tutabilir mi? Evet Hayır

-Çocuğunuzun okul dışı zamanlarda haftada en az 3 kez devam ettiği bir fiziksel aktivite programı var mı? Evet Hayır

-Çocuğunuz kalem tutmada güçlük yaşar mı? Evet Hayır

-Çocuğunuz yazı yazmada güçlük yaşar mı? Evet Hayır

-Çocuğunuzun yazısı okunacak kadar düzgün mü? Evet Hayır

-Çocuğunuz makas kullanırken güçlük yaşar mı? Evet Hayır

-Çocuğunuz okul kıyafetlerinin tamamını bağımsız olarak giyinebiliyor mu? Evet Hayır

EK-2. Demografik Bilgi Formu (Tipik gelişim gösteren)

-Değerlendirme Tarihi:

-Çocuğunuzun Doğum Tarihi:

-Cinsiyeti: K E

-Sınıf Seviyesi : İlkokul 1 2 3 4

-Anne Eğitim Düzeyi: Okur-yazar İlk Orta Lise Üniversite L.Üstü

-Baba Eğitim Düzeyi: Okur-yazar İlk Orta Lise Üniversite L.Üstü

-Sağlık Sorunu: Epilepsi Anksiyete Bozukluğu Sindirim Sistemi Bozukluğu Diğer

-Çocuğunuz kaç aylıkken bağımsız oturmaya başladı?

-Çocuğunuz kaç aylıkken bağımsız emeklemeye başladı?

-Çocuğunuz kaç aylıkken bağımsız yürümeye başladı?

-Çocuğunuz akranları gibi koşabiliyor mu?

-Çocuğunuz akranları gibi her iki ayağı yerden kalkarak öne doğru atlayabiliyor mu?

-Çocuğunuz akranları gibi tek ayak üzerinde en az 3 kez olduğu yerde sekebiliyor mu?

-Çocuğunuz kendisine doğru 2 metre mesafeden fırlatılan tenis topunu sadece ellerini kullanarak tutabilir mi? Evet Hayır

-Çocuğunuzun okul dışı zamanlarda haftada en az 3 kez devam ettiği bir fiziksel aktivite programı var mı? Evet Hayır

-Çocuğunuz kalem tutmada güçlük yaşar mı? Evet Hayır

-Çocuğunuz yazı yazmada güçlük yaşar mı? Evet Hayır

-Çocuğunuzun yazısı okunacak kadar düzgün mü? Evet Hayır

-Çocuğunuz makas kullanırken güçlük yaşar mı? Evet Hayır

-Çocuğunuz okul kıyafetlerinin tamamını bağımsız olarak giyinebiliyor mu? Evet Hayır

EK-3. Katılımcı Onam Formu

Otizimli İlkokul Öğrencilerinin Okula Katılım, Çevresel Destek ve Bariyerlerinin İncelenmesi Katılımcı Onam Formu

Değerli Katılımcı;

“Otizmli İlkokul Öğrencilerinin Okula Katılım, Çevresel Destek ve Bariyerlerinin İncelenmesi” başlıklı araştırma kapsamında ebeveynlerin görüşlerine ve değerlendirmelerine ihtiyaç duymaktayız. Kapsayıcı eğitim ortamlarında eğitime (kaynaştırma okullarına) devam eden ve edemeyen ilkokul (1-2-3-4. sınıf) çağındaki otizm spektrum bozukluğundan (OSB) etkilenmiş öğrencilerin okula katılım düzeyleri, okul ortamındaki çevresel destek ve bariyerleri incelenerek OSB’den etkilenmemiş akranları ile karşılaştırmak amaçlanmaktadır. Bu çalışma, OSB’li öğrencilerin okul ortamlarındaki sorunlarını ebeveyn bakış açısıyla değerlendirmek ve okul sisteminin geliştirilmesine katkı sunmayı hedeflemektedir. OSB’li öğrencilerin okul sisteminden daha fazla yararlanmasının önünde engel olan unsurları ve etkileyen faktörleri belirleme ve bunlara yönelik politikacı ve yöneticilere çözümler sunma açısından da araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında belirlenen amaçlara ulaşmak üzere, ilkokula devam eden çocuğunuzun okulda katılım ve çevresel koşullarını belirlemeye yönelik Katılım ve Çevre Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu kullanılacaktır. Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Çalışma, **Prof. Dr. Mehmet Yanardağ** danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi **Duygu Doğu Tandırcı** tarafından yürütülecektir. Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabileceksiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve bilgisayar ortamında imha edilecektir. Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Eğitimi bölümünden Prof. Dr. Mehmet YANARDAĞ’a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı:

Adres:

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-4. Etik Kurul İzni

Evrak Kayıt Tarihi: 14.10.2022

Protokol No: 420694

Tarih: 25.10.2022



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması		
KONU:	Eğitim Bilimleri		
BAŞLIK:	Otizmli İlkokul Öğrencilerinin Okula Katılım, Çevresel Destek ve Bariyerlerinin İncelenmesi		
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Mehmet YANARDAĞ		
TEZ YAZARI:	Duygu DOĞUŞ TANDIRCI		
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-		
KARAR:	Olumlu		

EK-5 Araştırma Uygulama İzni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Strateji Geliştirme Başkanlığı

Sayı : E-49614598-605.01-68453074
Konu : Araştırma Uygulama İzni

16.01.2023

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: a) Bakanlığımızın 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 No.lu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.
b) Anadolu Üniversitesi Rektörlüğünün 24/11/2022 tarihli ve E-63784619-605.01-446587 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazı ile Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Duygu DOĞUŞ TANDIRCI'nın, "Otizmlili İlkokul Öğrencilerinin Okula Katılım, Çevresel Destek ve Bariyerlerinin İncelenmesi" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi yazı ve ekleri Başkanlığımız tarafından incelenmiştir.

Bakanlığımıza bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci velilerinin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan, veri toplama araçlarından; OSB'li Çocukların Okula Katılımının <http://meb.ai/UWtgo8G>, Tipik Çocukların Okula Katılımının <http://meb.ai/CW5Qp7> adresinden online olarak uygulanmasına ilgi (a) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mehmet Fatih LEBLEBİCİ
Bakan a.
Başkan

Ek:
1-Veri Toplama Araçları (5 Sayfa)
2-Ayşe Başvuru (2 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Ankara ve Eskişehir Valiliğine
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi:
Anadolu Üniversitesi Rektörlüğüne

Adres : Milli Eğitim Bakanlığı 4/A

Telefon No : 0 (312) 413 27 51
E-Posta : sgb_arastirmaizininleri@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Fatma TABALU

Unvan : Şube Müdürü
İnternet Adresi: www.sgb.gov.tr Faks:3124186401

EK-5 Katılım ve Çevre Ölçeği

OKUL I KATILIM	A) Genellikle, çocuğunuz bu tip aktivitelerden 1 veya daha fazla aktiviteye ne sıklıkla katılır?		B) Çocuğunuzun en sık katıldığı bu tip aktivitelerden 1 veya 2 aktiviteyi seçiniz. Genellikle, çocuğunuz bu aktiviteleri yaparken nasıl katılım gösterir?		C) Bu tip aktivitelere çocuğunuzun katılımını değiştirmek istemişiniz?	
	BİR YANIT SEÇİNİZ ☒		BİR YANIT SEÇİNİZ ☒		EĞER EVETSE, UYGULAMALARIN HEPSİNİ KONTROL EDİNİZ ☒	
	Her gün	Haftada bir kez	Ayda bir kez	Son 4 ay içinde birkaç kez	Son 4 ay içinde bir kez	Hipok zamanlarında (ya da başka)
1) Sınıf aktiviteleri (ör: grup çalışması, sınıf tartışmaları, testler, sınıf içi görevler)						
2) Okul dışındaki ve okul etkinlikleri (ör: müzik, okul turları, bahar konserleri veya diğer etkinlikler, okul dışı etkinlikler ve buluşmalar, etkinliklerine katılım)						
3) Okulun sponsor olduğu etkinlikler, kulüpler ve organizasyonlar (ör: gruplar, kulüpler, takımlar, öğrenci konseyi)						
4) Sınıf dışında yaşantıyla birlikte olma (ör: yile yemeğinde, teniste veya okuldaki gün boyunca diğer aralarda arkadaşlarıyla takılma)						
5) Okulda özel görevler (ör: öğretmen nâbetçisi, öğrenci danışmanı)						

OKUL ORTAMI

Aşağıdakiler çocuğunuzun okulda bu aktiviteleri yapmasına yardımcı mı olur yoksa zorlaştırır mı?	Sorun değil	Genellikle yardım eder	Bazen yardım eder; bazen zorlaştırır	Genellikle zorlaştırır
BİR YANIT SEÇİNİZ				
1. Sınıftaki, oyun alanındaki veya okuma alanındaki diğer kısımlarındaki fiziksel düzen veya boş alan miktarı (kullanılabilirliği)				
2. Okul ortamının duyuşsal kalitesi (ör: gürültü, aydınlatma, kaba tazyik)				
3. Dışarıdaki hava şartları (ör: sıcaklık, ıktım)				
4. Genel okul aktiviteleri için fiziksel gereksinimler (ör: kurvet, dayanıklılık, koordinasyon)				
5. Genel okul aktiviteleri için kognitif gereksinimler (ör: konsantrasyon, dikkat, problem çözme)				
6. Genel okul aktiviteleri için sosyal gereksinimler (ör: iletişim, diğerleri ile etkileşim)				
7. Öğretmenlerin, danışmanların veya diğer personellerin çocuğunuza yönelik tutum ve davranışları				
8. Çocuğunuzun yaşları ile ilişkileri				
9. Okulun güvenliği (ör: denetim, suç, şiddet)				

Aşağıdakiler okulda çocuğunuzun katılımı için uygun ve/veya yeterli mi?	İhtiyaç yok	Genellikle evet	Bazen evet; bazen hayır	Genellikle hayır
BİR YANIT SEÇİNİZ				
10. Okula gitmek için kişisel ulaşımın sağlanması (ör: anne arabası, bisiklet)				
11. Okula gitmek için toplu taşıma araçlarından faydalanma (ör: okul servisi, tren, metro)				
12. Programlar ve hizmetler (ör: okul sonrası, rekreasyonel, özel olanaklar, eğitici asistan)				
13. Okul ile ilişkili politika ve prosedürler (ör: servise için uygunluk kriterleri, davranış kuralları)				

Copyright 2010 Trustees of Boston University

OKUL Ortamı

Aşağıdakiler okulda çocuğunuzun katılımı için uygun ve/veya yeterli mi?	BİR YANIT SEÇİNİZ		
14. Malzemeler (öryatımcı cihaz veya teknoloji, okuma materyalleri, spor ekipmanları, el işi malzemeleri)			
15. Bilgi (aktiviteler, hizmetler, programlar hakkında)			
16. Sizin (ve ailenizin) çocuğunuzun okuldaki katılımını desteklemek için yeterli vaktiniz oluyor mu?			
17. Sizin (ve ailenizin) çocuğunuzun okuldaki katılımını desteklemek için yeterli paranz oluyor mu?			

Çocuğunuzun okuldaki aktivitelere başarılı bir şekilde katılımına yardım etmek için sizin ve diğer aile üyelerinin yaptığı şeylerden bazıları nelerdir ?
LÜTFEN EN AZ 3 TANESİNİ YAZINIZ
1.
2.
3.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Duygu DOĞUŞ TANDIRCI

Yabancı Dil: İngilizce

Eğitimi ve Mesleki Geçmişi:

- 2020-..., Özel Eğitim Öğretmeni, Kırkkale Rehberlik ve Araştırma Merkezi
- 2019-..., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim
- Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı
- 2019-2020, Özel Eğitim Öğretmeni, Özel Örs Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
- 2016-2019, Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Öğretmenliği Çift Anadal Programı
- 2015-2019, Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı

Yayınları ve/veya Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

- Çitil, M., Akçayır, İ., Doğuş, D., Akar, H. (2018). Üstün Yetenekli Çocuğa Sahip Ailelerin Eğitim Gereksinimleri ve Yeterliliklerinin Belirlenmesi. V. Uluslararası Üstün Yetenekliler ve Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri. Türkiye: Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Doğuş-Tandirci, D. (2022). Kapsayıcı Eğitimin Tarihi ve Düşünsel Arkaplanı. 6. Uluslararası Başöğretmen Eğitim ve Yenilikçi Bilimler Kongresi'nde sözlü bildiri. Türkiye: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.