

**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU
TANILI KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME ÖĞRENCİLERİNE
YÖNELİK UYARLAMALARI**

Yüksek Lisans Tezi

MELEK AKKUŞ

**AMASYA
Şubat-2022**

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU
TANILI KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME ÖĞRENCİLERİNE
YÖNELİK UYARLAMALARI

Hazırlayan
Melek AKKUŞ

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Davut ELMACI

AMASYA-2022

ETİK BEYAN

Tezimin içerdği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 01/02/2022.

İmza

Melek AKKUŞ

TEZ ONAY SAYFASI

Melek AKKUŞ tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Yönelik Uyarlamaları” başlıklı bu çalışma, 01/02/2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jürimiz tarafından Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir.

Jüri

İmza

Danışman :Dr. Öğr.Üyesi Davut ELMACI

Üye :Dr. Öğr. Üyesi Neşe Kutlu ABU

Üye :Dr. Öğr. Üyesi Serhan TALAS

ONAY

Yukarıdaki imzaların adıgeçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. / /

Doç. Dr. Nevzat AYDIN
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU TANILI KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK UYARLAMALARI

Melek AKKUŞ

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans, Şubat /2022

Danışman: Dr.Öğr. Üyesi Davut ELMACI

Bu araştırmanın amacı ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden OSB tanılı kaynaştırma öğrencilerine yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları uyarlamaların neler olduğunu ortaya koymaktır. Araştırmaya; Sakarya ilinin farklı ilçelerinde görev yapan, sınıflarında OSB tanılı öğrencileri bulunan ve ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 18 sınıf öğretmeni katılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni ile yapılan araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. İçerik analizi yöntemi ile sınıf öğretmenlerinin ortam, içerik, strateji ve yardımcı teknolojik araçlar ile uzaktan eğitim sürecinde yaptıkları uyarlamalara ilişkin elde edilen verilerden temalara ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları, sınıf öğretmenlerinin ortama yönelik yaptıkları uyarlamaların genellikle fiziksel uyarlamalar olduğunu ortaya koymuştur. Sınıf öğretmenlerinin tamamının fiziksel uyarlama olarak sıra düzeninde uyarlamalar yaptıkları sonucuna varılmıştır. Ortamın düzenlemesinde sınıf yönetimi uyarlamalarından görmezden gelme, akran etkileşimi, bağ kurma, pekiştirme, bıktırma, sözel uyarı ve time out (ara verme) yöntemlerini kullanan öğretmenlerin uyarlamaların etkililiğine ilişkin görüşleri farklılıklar göstermektedir. Akran etkileşimi ve bağ kurma yöntemlerinin OSB tanılı öğrencilerin sosyal, iletişim ve davranış problemleri üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İçeriğe yönelik uyarlamaların ise bireysel farklılıkları dikkate almasına rağmen işlevsel olmadıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca sosyal yetersizlikler ve davranış problemleri OSB'nin genel yetersizlikleri olmasına rağmen sınıf öğretmenlerinin içerik uyarlamalarının daha çok akademik alanda olduğu sonucuna varılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin eğitim stratejilerinde yaptıkları uyarlamalar yöntem teknik, akıcılığa yönelik, ödevler ve değerlendirme uyarlamaları olmak üzere dört farklı şekilde yapılmaktadır. Araştırma sonuçları sınıf öğretmenlerinin yöntem ve akıcılık gibi okul içi

uyarlamaları daha sık ve etkili kullanmalarına rağmen ödev ve değerlendirme uyarlamalarını nadir olarak yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Teknolojik araçların kaynaştırma eğitiminde kullanımına ilişkin uyarlamaların ise OSB tanılı bireylerin eğitiminde farklı etkileri olduğu belirtilmiştir. Araştırma, Covid-19 pandemisi dolayısıyla yapılan uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun OSB tanılı öğrencilerine yönelik uyarlamalar yapmadıklarını ortaya koymuştur. Son olarak araştırma da, sınıf öğretmenlerinin eğitsel ve öğretimsel uyarlamalar konusunda özel eğitim alan bilgisi yetersizliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Otizm spektrum bozukluğu, Sınıf öğretmeni, Özel eğitim, Kaynaştırma/ bütünleştirme, Kapsayıcı eğitim

ABSTRACT

ADAPTATIONS OF CLASSROOM TEACHERS TO INCLUSION STUDENTS DIAGNOSED WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Melek AKKUŞ

Amasya University, Institute of Social Sciences

Department of Elementary Education, M.A., February /2022

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Davut ELMACI

The aim of this research is to reveal the adaptations applied by the classroom teachers for the inclusion students with ASD who attend the second, third and fourth grades of primary school. To research; Eighteen classroom teachers, who work in different districts of Sakarya, have students with ASD in their classes, and were determined by criterion sampling method, participated. In the study, which was conducted with a holistic multiple-case design, one of the qualitative research designs, the data were obtained through semi-structured interviews. With the content analysis method, the themes were obtained from the data obtained about the adaptations made by the classroom teachers in the distance education process with the environment, content, strategy and auxiliary technological tools. The results of the research revealed that the adaptations made by the classroom teachers towards the environment are generally physical adaptations. It was concluded that all of the classroom teachers made adaptations in the queue order as physical adaptation. The opinions of teachers who use the methods of ignoring, peer interaction, bonding, reinforcement, boredom, verbal warning and time out (breaking) among classroom management adaptations in the arrangement of the environment differ on the effectiveness of the adaptations. It has been concluded that peer interaction and bonding methods have positive effects on the social, communication and behavioral problems of students with ASD. It was concluded that the adaptations for the content, on the other hand, were not functional despite taking into account individual differences. In addition, although social inadequacies and behavioral problems are general inadequacies of ASD, it was concluded that classroom teachers' content adaptations are mostly in the academic field. Adaptations made by classroom teachers in educational strategies are made in four different ways: method-technical,

fluency-oriented, homework and assessment adaptations. The results of the research have concluded that although classroom teachers use in-school adaptations such as method and fluency more frequently and effectively, they rarely adapt homework and assessment. It has been stated that the adaptations related to the use of technological tools in inclusive education have different effects on the education of individuals with ASD. The research revealed that most of the classroom teachers did not make adaptations for their students with ASD during the distance education process due to the Covid-19 pandemic. Finally, in the research, it has been concluded that the classroom teachers have insufficient knowledge of special education about educational and instructional adaptations.

Keywords: Autism spectrum disorder, Classroom teacher, Special education, Inclusion, Inclusive education.

ÖN SÖZ

Lisansüstü çalışmam süresince değerli bilgi ve birikimlerini benimle paylaşan, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, onunla çalıştığım için kendimi şanslı hissettiğim çok kıymetli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Davut Elmacı'ya gösterdiği sabır ve ilgi ile verdiği emek ve zaman için içtenlikle çok teşekkür ederim.

Araştırma konuma ilham olan, öğretmenlik başta olmak üzere hayata dair bakış açımı değiştiren, farklılığı ile hayatımı daha da anlamlı kılan yeğenim Emre Kağan Coşkun'a sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmaya gönüllü olarak katılan tüm öğretmenlere kıymetli vakitlerini ayırdıkları, araştırmada adı geçen ve kendilerini tanıma fırsatı bulduğum OSB tanılı öğrenciler ile henüz yollarımızın kesişmediği tüm OSB tanılı bireylere bana ve çalışmama kattıkları anlamlar için teşekkür ederim.

Lisansüstü çalışmam süresince inanç ve güvenleriyle beni motive eden, desteklerini esirgemeyen biricik annem Ayten AKKUŞ ve biricik babam Hasan AKKUŞ başta olmak üzere aile fertlerime, akrabalarıma, dostlarıma, öğrencilerime ve mesai arkadaşlarıma sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Melek AKKUŞ

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ	xv

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Problem Cümlesi	6
1.3. Araştırmanın Amacı	6
1.4. Araştırmanın Önemi	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.6. Araştırmanın Varsayımları	8
1.7. Tanımlar	8

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Özel Eğitim ve Kaynaştırma	10
2.1.1. Dünyada Özel Eğitime Genel Bakış	12
2.1.2. Türkiye’de Özel Eğitime Genel Bakış	14
2.1.3. Kaynaştırma / Bütünleştirme Uygulamaları	17
2.1.4. Kapsayıcı Eğitim	20
2.2. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)	21
2.2.1. Sosyal Etkileşim ve İletişim Problemleri	25
2.2.2. Kısıtlı ve Tekrarlayan Davranışlar, İlgi Alanları veya Faaliyetler	28
2.2.3. OSB Türleri	30
2.2.3.1. Otistik Bozukluklar	31
2.2.3.2. Asperger Sendromu	31
2.2.3.3. Çocukluk Çağı Dezintegratif Bozukluk	32
2.2.3.4. Atipik Otizm	32
2.3. OSB Tanılı Bireylerin Eğitimi	32
2.3.1. Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar	33

2.3.1.1. Aile Eğitimi	35
2.3.1.2. Akran Eğitimi Paketi.....	36
2.3.1.3. Bilişsel Davranışsal Müdahale.....	37
2.3.1.4. Dil Öğretimi	37
2.3.1.5. Doğal Öğretim Stratejileri.....	38
2.3.1.6. Etkinlik Çizelgeleri.....	39
2.3.1.7. Kendini Yönetme.....	39
2.3.1.8. Küçük Çocuklar İçin Kapsamlı Davranışsal Müdahale	40
2.3.1.9. Model Olma.....	41
2.3.1.10. Öykü Temelli Uygulamalar(Sosyal Öykü).....	41
2.3.1.11. Replik Silikleştirme	42
2.3.1.12. Sosyal Beceri Öğretimi	43
2.3.1.13. Temel Tepki Öğretimi.....	43
2.3.1.14. Uygulamalı Davranış Analizi (UDA).....	44
2.3.1.14.1. Sonuç Temelli Uygulamalar.....	45
2.3.1.14.2. Öncül Temelli Uygulamalar.....	46
2.3.2. Eğitsel ve Öğretimsel Uyarlamalar	47
2.3.2.1. Öğretim Ortamında Yapılan Uyarlamalar	48
2.3.2.2. Öğretimin İçeriğinde Yapılan Uyarlamalar.....	50
2.3.2.3. Öğretim Stratejilerinde Yapılan Uyarlamalar.....	52
2.3.2.4. Yardımcı Öğretim Teknolojilerinde Yapılan Uyarlamalar	54
2.3.3. Öğretimsel Uyarlamaları Etkileyen Faktörler	55
2.3.3.1. Sınıf Öğretmeni	55
2.3.3.2. OSB Tanımlı Öğrenci ve Akranları	58
2.3.3.3. Okul Yönetimi ve Destek Eğitim Personeli	59
2.3.3.4. Aile.....	60
2.4. İlgili Araştırmalar	61
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	61
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	67

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	72
3.1. Araştırma Modeli	72
3.2. Çalışma Grubu	73
3.3. Veri Toplama Araçları	80
3.4. Verilerin Toplanması	80

3.5. Verilerin Analizi	82
3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	83

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR	84
4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum	84
4.1.1. Fiziksel Düzenleme	85
4.1.1.1. Oturma Düzeni	85
4.1.1.2.Çevresel Düzenleme.....	86
4.1.2. Sınıf Yönetimi.....	87
4.1.2.1. Görmezden Gelme.....	87
4.1.2.2. Akran Desteği.....	88
4.1.2.3. Bağ Kurma	89
4.1.2.4.Pekiştirme.....	90
4.1.2.5. Bıktırma	90
4.1.2.6. Sözel Uyarı.....	90
4.1.2.7. Time Out (Ara verme)	91
4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum	91
4.2.1. Hazırbulunuşluk Belirleme	92
4.2.1.1. Öğretmen Görüşleri	92
4.2.1.2. Veli Görüşleri.....	93
4.2.1.3. Deneyim/Gözlem.....	94
4.2.1.4. Online Kaynaklar	95
4.2.2. Planlama	96
4.2.2.1. Akademik Alanda Planlama.....	96
4.2.2.2. Sosyal Alanda Planlama.....	97
4.2.2.3. Davranışsal Alanda Planlama.....	98
4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum	98
4.3.1. Yöntem ve Teknikler	100
4.3.1.1. Anlatım Yöntemi.....	100
4.3.1.2.Soru-Cevap Yöntemi.....	101
4.3.1.3. Drama Yöntemi	101
4.3.1.4. Müzikle Öğretim Yöntemi.....	102
4.3.2. Akıcılığı Sağlamaya Yönelik Uyarlamalar	102
4.3.2.1. İlgi duyduğu etkinliği yaptırma	103
4.3.2.2. Somutlaştırma	104

4.3.2.3. Derse Katılım Sağlama	105
4.3.2.4. Dikkat Çekme	105
4.3.2.5. Sadeleştirme	105
4.3.2.6. Gömülü Öğretim.....	106
4.3.2.7. Birincil Olumlu Pekiştirme	106
4.3.2.8. İkincil Olumlu Pekiştirme.....	107
4.3.2.9. Dönüt.....	109
4.3.2.10. Yeniden Öğretim	109
4.3.3. Ödev Uyarlamaları	110
4.3.3.1. Farklı Kaynak	110
4.3.3.2. Görselleştirme	111
4.3.3.3. Sadeleştirme	112
4.3.4. Ölçme ve Değerlendirme	112
4.3.4.1. Teknik Düzenleme	113
4.3.4.2. İçerik düzenleme.....	115
4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum	117
4.4.1. Yardımcı Teknolojik Araçlar	117
4.4.1.1. Bilgisayar ve Projeksiyon.....	117
4.4.1.2. Akıllı Tahta	119
4.4.2. İnteraktif Öğretim Uygulamaları	119
4.4.2.1. Eğitim Platformları.....	120
4.4.2.2. İnteraktif Oyunlar.....	120
4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum	121
4.5.1. Yüz Yüze Eğitim.....	122
4.5.2. Yöntem Düzenleme	122
V. BÖLÜM	
5. TARTIŞMA.....	124
VI. BÖLÜM	
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	134
KAYNAKÇA	137
EKLER	154
EK-1: Görüşme Soruları.....	155
EK-2: Gözlem Formu	157
EK-3: Anket İzni.....	160
EK-4: Araştırma İzni.....	161

ÖZGEÇMİŞ	162
----------------	-----



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Türkiye’de Engelli Bireylerin Okullaşma Oranı.....	17
Tablo 2. DSM- IV ile DSM- V Arasındaki Farklar	23
Tablo 3. 2000-2016 Yılları Arasında ABD’de OSB Yaygınlığı	25
Tablo 4. Dönemsel Olarak OSB Belirtileri	29
Tablo 5. OSB Uygulamaları	33
Tablo 6. Çalışma Grubuna Ait Demografik Değişkeler	73
Tablo 7. OSB Öğrencilerin Cinsiyet, Sınıf Seviyeleri ve Tanıları	74
Tablo 8. OSB Tanılı Öğrencilerin Türkçe ve Matematik Derslerine İlişkin Akademik Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	75
Tablo 9. OSB Tanılı Öğrencilerin Sosyal Yeterlilikleri.....	77
Tablo 10. OSB Tanılı Öğrencilerin Problem Davranışları	79
Tablo 11. Katılımcı Görüşme Tarih, Saat ve Görüşme Süreleri	81
Tablo 12. Ortama Yönelik Yapılan Uyarlamalar	84
Tablo 13. Eğitim-Öğretim Sürecinde Öğrenme Stratejilerinde Yapılan Uyarlamalar Nelerdir? Sorusuna İlişkin Ana ve Alt Temalar	99
Tablo 14. Eğitim- Öğretim Sürecinde Teknolojik Araçların Kullanımına İlişkin Uyarlamalar Nelerdir? Sorusuna İlişkin Ana veAlt Temalar	117
Tablo 15. Uzaktan Eğitim Sürecinde Yapılan Uyarlamalar Nelerdir? Sorusuna İlişkin Ana Temalar	121

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Zedelenme- Yetersizlik- Engellilik İlişkisi.....	11
Şekil 2. ÖEG Bireylerin Eğitim Ortamları.....	19
Şekil 3. Oturma Düzeni.....	85
Şekil 4. İçerik Düzenlemeye İlişkin Ana ve Alt Temalar	92
Şekil 5. İçerik Uyarlamaları	97



KISALTMALAR DİZİNİ

AAUFA	: Akran Aracılı Uyarlanmış Fiziksel Aktivite
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
APA	: American Psychological Association
ASHB	: Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı
BM	: Birleşmiş Milletler
DEHB	: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozuklukları
DSM	: The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EDEP	: Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programı
EIBI	: Early Intensive Behavioral Intervention
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
ETEÇOM	: Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı
ICF	: International Classification of Functionality
IDEA	: Individuals and Disabled Education Act
KİDO	: Kaynaştırmaya İlişkin Uyarlamalar Ölçeği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NAC	: National Autism Center
OÇİDEP	: Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı
ÖEG	: Özel Eğitim Gereksinimi
ÖERHGM	: Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Hizmetleri Genel Müdürlüğü
PECS	: Picture Exchange Communication System
TEACCH	: Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped
UDA	: Uygulamalı Davranış Analizi

UNESCO :United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

YGB : Yaygın Gelişimsel Bozukluk

WHO : World Healty Organization



I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Eğitim; bireyin yeteneklerini kullanmasına, kendini geliştirmesine ve meslek edinmesine fırsat yaratmak için bireyin ihtiyaçlarının farkında olarak düzenlenmiş planlı etkinlikler bütünüdür (Özdemir ve Ruhi, 2016; Yılmaz, 2019). İnsan belirli gereksinimlerini otomatik olarak karşılarken birçoğunun karşılanması için çevreyle etkileşime girmek zorundadır. İnsanın çevresinden nasıl ve ne şekilde yararlanacağını, çevreye nasıl uyum sağlayacağını öğrenmesi gerekir (Baykara, 2010).

Özellikle okul öncesi ve ilköğretim çağındaki bireylerin çevre ile etkileşimleri sonucu elde ettikleri yaşantılar ve eğitimler yaşamlarının şekillendirilmesinde son derece etkilidir. Bu nedenle bireysel ve toplumsal farklılıklarda kişinin potansiyelini geliştirmesindeki engeller kaldırılmalı, eğitim sisteminin her bireye tarafsız ve kapsamlı bir şekilde sunulması yani eğitimde fırsat eşitliği sağlanmalıdır. Eğitimin her çocuğun hakkı olduğu düşüncesiyle hareket edilmelidir (Pehlivan ve Acar, 2009).

Engelli ve engelsiz tüm bireylerin fiziksel, duygusal, ahlaki, sosyal ve zihinsel gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla eğitim ve öğretimin planlı, amaçlı, sistematik olarak hayata geçirilmesinde yönetimlere görevler düşmektedir. Modern devlet çocuğun gelişimsel tüm özelliklerini başka bir deyişle çocuğun yüksek yararını gözetmek, çocukla ilgili bütün paydaşları desteklemek ve denetleme görevini yerine getirmek durumundadır (Akyüz, 2018). Bu amaçlara hizmet eden okulların öncelikli görevi, çocuğun bütün gelişim boyutları ile bir bütün olarak korunması ve bütünlüğüne karşı gerçekleştirilen olumsuz durumların farkında olmaktır (Elmacı ve Beyhan, 2015; Koçtürk, 2018).

Okul, toplumdaki her bireyin eğitime eşit ulaşmasını sağlamak için bireylere eşit değer vermeli ve fırsat eşitliği ilkesini hayata geçirmelidir. Bunun için farklılıklara karşı tarafsız olmalı ve herkes için eğitimin en temel birimleri olan okuma, yazma, dört işlem gibi becerileri kazandırmalıdır (Pehlivan ve Acar, 2009).

Birleşmiş Milletler (BM) Engelli Hakları Sözleşmesi'nin 24'üncü maddesi "Eğitimin engellileri de kapsayacak şekilde fırsat eşitliği temelinde sağlanmasını" ve Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin (ÇHS) 23. maddesi de "Engelli çocuğun eğitimi, meslek eğitimi, tıbbi bakım hizmetleri, rehabilitasyon hizmetleri, bir işte çalışabilecek duruma getirme hazırlık programları ve dinlenme eğlenme olanaklarından etkin olarak yararlanmasını sağlayacak şekilde düzenlenmesini" belirtmektedir.

Ancak uluslararası anlaşmalara rağmen toplumdaki engelli ve engelli olmayanlar hiyerarşisi yıkılamamıştır. Engelli ve engelli olmayanlar iki ayrı dünyanın parçasıymış gibi görülmektedir. "Sağlıklı insanlar bile" gibi söylemler, bu bireylerin toplum içinde "yatırım yapılmaya değmeyecek" ve "önceliğin sağlamlarda olduğu" görüşünün var olduğunu ortaya koymaktadır (Enç, Çağlar ve Özsoy, 1981; Çoban, 2010). Engelli bireylerinde hakları vardır fakat engelli bireyler bu haklardan engelli olmayan bireylerle eşit derecede yararlanamamaktadır (Çoban, 2010). Engelli bireylerin haklarıyla ilgili yapılacak uyarlamalar, bir lütuf veya diğerlerinin haklarından daha az önemsenebilir değildir (Akyüz, 2018).

Engelli bireylerin eğitimde fırsat eşitliği konusunda yaşadıkları olumsuz durumlar dışlanmaya sebep olmaktadır. Dışlanma, engelli bireylerin okullaşma oranlarına da yansımaktadır (Çoban, 2010). Devlet İstatistik Kurumunun verilerine göre ülkemizde yaklaşık altı buçuk milyon bireyin özel eğitim gereksinimi bulunmaktadır (Kırcaali-İftar ve Batu, 2020). 2012 yılında yapılan araştırmalara göre de nüfusun içindeki engelli çocukların okullaşma oranı %3 iken bu oran günümüzde daha da azalmıştır (Akyüz, 2018; Ataman, 2019; ASHB, 2018). Vural ve Yücesoy'a (2004) göre kanunlar ve mevzuatlarla önemli uyarlamalar yapılmasına rağmen özel eğitim ihtiyacı olan çok az sayıda birey hizmetlere gereken nitelikte yeterli derecede ulaşmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Özel eğitime ihtiyaç duyulan engellilikten biri de yaşamın ilk üç yılında ortaya çıkan, sözel ve sözsüz iletişim ile sosyal etkileşim bozukluğunun görüldüğü gelişimsel bir yetersizlik olan Otizm Spektrum Bozukluğu 'dur (OSB) (Gök, 2013; Wing, 2015). Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) DSM-V (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) de OSB, "Sosyal etkileşim/ iletişim eksiklikleri" ve "Sınırlı ve yineleyici ilgi, davranış ve eksiklikleri" olarak iki grup yetersizliği ifade etmektedir (Özkaya, 2013). OSB "sosyal etkileşim, konuşma ve sözsüz iletişim ve kısıtlı / tekrarlayan davranışlarda sürekli zorlukları içeren karmaşık bir gelişimsel durumdur." (APA, 2018).

OSB tanılanması zor bir süreçtir. Çünkü belirtiler daha çok belirti göstermemeye bağlıdır. Yani çocukta konuşmama, sosyal etkileşime girmeme, göz teması kurmama, hayali oyun oynamama gibi yapamadığı becerilerin gözlenmesi gerekmektedir. Fakat çocuk bunları yapamıyor mu yoksa dışa vurmak mı istemiyor, anlaşılması zor bir süreçtir (Kulaksızoğlu, 2003).

OSB'nin ilk defa tanımlandığı 1943 yılından günümüze kadar yapılan çalışmalar bugün hala OSB'nin nedenini tam olarak açıklayamasa da yaygın görüş genetik, çevresel ve nörolojik faktörlerin birleşiminden kaynaklandığı yönündedir (Cavkaytar, Özkan, Ergenekon, Adıgüzel, Çolakve Kaya, 2015, 2015; Crosland ve Dunlap, 2012).

Dünyada OSB'nin görülme oranı 1985'te 1/2500 iken bu oran her geçen yıl artmaktadır (Ekici, 2015). Amerika Birleşik Devletleri'nde 1992 yılından günümüze eğitim gören OSB tanılı birey sayısı %800 artmıştır (Crosland ve Dunlap, 2012).

Türkiye'de bu oranın ne kadar olduğu bilinmemesine rağmen 0-18 yaş arası OSB tanılı bireylerin 352 bin olduğu ve bu sayının her geçen gün artmakta olduğu bilinmektedir (Ekici, 2015). Her yıl eğitim-öğretime adım atan OSB tanılı bireyler bir önceki yıla göre artmaktadır. OSB tanısı olan çocuklar örgün eğitimde nadir görülmediği gibi artık OSB sadece özel eğitiminde konusu değildir (Roberts ve Simpson, 2016).

Dünyada ve ülkemizde 1960'lara kadar uygulanan eğitim politikalarına baktığımızda OSB tanılı bireylerin eğitiminde daha çok tıbbi modelin geçerli olduğunu görmekteyiz. Sosyal hayata katılamayan özel gereksinimli bireylerin engelinin tedavi edilmesi görüşü 1960'lardan sonra yerini Sosyal Model'e bırakmıştır. BM İnsan Hakları ve UNESCO Özel Gereksinimli Çocukların Hakları Bildirisi ile ÖEG (Özel Eğitim Gereksinimli) çocukların sosyal hayata katılmasının önemi vurgulanmış ve katılımlarını destekleyici adımlar atılmıştır (Akçamete, Büyükkarakaya, Bayraklıve Yıldırım, 2012).

OSB tanılı bireyleri eğitmek daha fazla bilişsel, sosyal, davranışsal ve duyuşsal engelle başa çıkmayı gerektirir (Mesibov ve Shea, 1996). OSB tanısı olan çocuklara sosyal ilişkinin kavratılması, sosyal becerinin kazandırılmasında önemlidir. İletişim ve etkileşim becerilerine sahip, etkileşime istekli ve etkileşim fırsatı bulan bireyler başarılı bir sosyal ilişkide bulunabilir ve bu sayede sosyal becerileri gelişebilir (Bayhan, Şipal ve Kurt, 2003). OSB tanısı olan bireylerin yetersizlikleri yanında sınıfın, okulun ve sosyal çevrenin iletişimi kısıtlayan engelleri de olabilir. Tüm bu olumsuzluklara rağmen 1990'lı yıllardan sonra yapılan araştırmalar göstermektedir ki genel eğitim sınıflarına dâhiledilen

OSB tanılı bireylerin akademik ve sosyal becerileri artış göstermektedir (Leach ve Duffy, 2009).

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları; dezavantajlı durumda olan bireyler için tam zamanlı ya da yarı zamanlı sınıflarda akranları ile bir arada, erken dönemde başlanılan ve bireyselleştirilmiş eğitim uygulamalarıdır. Kaynaştırma eğitimi; eğitim öğretimde genel olarak dezavantajlı durumda bulunan OSB tanılı çocuklara, sahip oldukları özellikleri avantaja çevirebilmeleri amacıyla sağlıklı akranlarıyla bir arada etkinliklere katılma ve akran aracılı öğrenme imkânı sağlar (Güzel-Özmen, 2011). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları akademik ve sosyal becerilerin geliştirilmesine çok fazla katkı sağlamaktadır (Berndsen ve Luckner, 2010).

Tam bir kaynaştırma/bütünleştirme yaklaşımı, okuldaki tüm bireylerin eğitimine öncelik vererek sınıf içi ve dışı tüm öğrenme ortamlarının OSB tanılı öğrencilerin de öğrenmelerini mümkün kılacak en uygun şekilde düzenlenmesidir. Eğitimin; eğitim kurumları dışında günlük hayatta kullanılması, diğer tüm öğrenciler arasında OSB tanısı öğrencilerde en alt seviyededir (Roberts ve Simpson, 2016).

Tohum Otizm Vakfı'nın(TOV) 2010 yılı raporuna göre ülkemizde 2009 yılında OSB tanısı alan çocuk sayısı 10.811 iken bu çocukların yaklaşık %2.5'u bir eğitim kurumuna kayıtlıdır. Aynı yılın verilerine göre okul öncesi ve ilköğretime kayıtlı kaynaştırma eğitiminden yararlanan OSB tanılı çocuk sayısı yalnızca 306, ortaöğretimde ise 30'dur (TOV, 2010). Oysa UNESCO tarafından 1994 yılında yayınlanan Salamanca Bildirisi; bireylerin fiziksel, etnik, dil, din, millet, sosyal statü gibi farklılıkları ve yetersizlikleri nedeniyle ayrımcılığa maruz kalamayacağını dile getirir (Dede, 1996). OSB tanılı çocukların eğitimi ve kaynaştırma uygulamaları konusunda ulusal ve uluslararası uygulanan politikalar ve alınan kararlar olumlu değişiklikler yaratsa da eğitime yansımaları ve okullaşma oranı endişe vericidir. Türkiye'de bu durum OSB tanılı öğrencilerin çoğunluğunun genel eğitim sınıflarına fiziksel olarak yerleştirilmesinden ibarettir. Yönetmelikler ve kaynaştırmayla ilgili yasal uyarlamalar incelendiğinde eksik olanın sadece ilgili hükümlerin yasal sorumluluğu bulunan kişilerce yerine getirmek olduğu görülmektedir (Kargın, 2004).

OSB tanılı bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak uygun ve başarılı öğretim programlarının eksikliği önemli bir sorundur (Lupart, 1999). OSB tanılı bireylerin yeterlilik/ yetersizlikleri, ihtiyaçları dikkate alındığında eğitimlerinde tek bir yaklaşımın yeterli olmayacağı görülmektedir (Preece ve diğerleri, 2016). OSB tanılı bireylerin karakteristik özellikleri dolayısıyla yetersizliklerini en aza indirecek onlar için ayrı

tasarlanmış ortamlara, bilginin kavrayabilecekleri şekilde sunulmasına (Mesibov ve Shea, 1996) ve öğretmenlerin çeşitli beceri ve stratejileri uygulamalarına ihtiyaçları vardır (Preece ve diğerleri, 2016).

Örneğin normal gelişim gösteren öğrenciler için en sık kullanılan sözlü anlatım stratejileri, OSB tanılı öğrencilerin dil problemleri nedeniyle bilgi aktarmada kullanılacak en az verimli stratejidir. Bunun yanı sıra OSB tanılı öğrencilerin gözlem yeteneklerinin yetersiz olması akran davranışlarından öğrenmelerinde etkisizdir. Bu yetersizlikler OSB tanılı bireyin geleneksel tekniklerden ziyade özel eğitim teknikleri ile öğrenebileceğini ortaya koymaktadır (Mesibov ve Shea, 1996).

Öğretimin planlanması, sürekli düşünmeyi ve hızlı karar almayı gerektiren karmaşık ve etkileşimli bir süreçtir. Bu gerçekten yola çıkarak örgün eğitim sınıflarındaki tüm öğrencilerin birlikte öğrenebileceği farklı öğrenme seçenekleri sunmak eğitimde önkoşuldur (Wood, 2007). Bu önkoşulu hayata geçirecek ve OSB tanılı bireylerin örgün eğitimden başarılı bir şekilde yararlanmasını sağlayacak en önemli paydaş sınıf öğretmenidir (Cavkaytar ve diğerleri, 2015; Garrad, Rayner ve Pedersen, 2018). Sınıf öğretmenleri zekâ seviyelerinde, davranışlarında farklılık gösteren geniş OSB yelpazesini göz önünde bulundurarak eğitimi çeşitlendirmelidir (Mesibov ve Shea, 1996). ABD’de yapılan araştırmalar OSB teşhisi konulan bireylerin %50’sinin yüksek işlevli yani ortalama ve ortalama üstü zekâyâ sahip olduklarını ortaya koymuştur (Crosland ve Dunlap, 2012). Gerek OSB’nin artış hızı gerekse OSB tanılı bireylerin büyük oranının yüksek işlevli zekâyâ sahip oldukları dikkate alındığında yakın zamanda öğretmenlerin genel eğitim sınıflarında bir veya iki OSB tanılı öğrenciyle eğitim yapacakları ihtimaller arasındadır (Roberts ve Simpson, 2016).

OSB tanılı bireyin eğitime tam dâhil edilmesinin; öğretmenlerin beklentilerinin artmasına, akranların kabullenmelerine (Mesibov ve Shea, 1996), akran ve OSB tanılı bireylerin daha fazla öğrenme deneyimi yaşamasına, özgüvenlerinin artmasına olumlu etkileri vardır (Kurth, Lyonve Shogren, 2015; Mesibov ve Shea, 1996). Ayrıca OSB tanılı birey ve ailelerin dışlanması azalmasında da etkilidir (Mesibov ve Shea, 1996).

OSB tanılı çocuklara yönelik uygulanan tüm müdahale programlarının temel amacı, işlevsel akademik başarı kazandırmak (Töret, Aykut, Babacan ve Özkubat, 2015) ve toplumda üretken bir birey olmalarını sağlamaktır (Gallagher ve Simeonsson, 1982).

Yapılan araştırmalar, OSB tanılı öğrencilerin genel eğitim sınıfına entegre edilmelerinin yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca okulun tüm paydaşlarının OSB

tanılı bireyin eğitiminde işbirliği ile çalışmasının, öğrencilerin ve diğer paydaşların eğitime hazırlanmasının, eğitimde kullanılan strateji ve teknolojilerin çeşitlendirilmesinin ve etkili biçimde kullanılmasının başarıyı arttırdığı sonucuna varmışlardır (Kirk, Gallegher ve Coleman, 2017).

Bu nedenlerle OSB tanılı öğrencilerin sadece akademik başarısına odaklanmanın eğitimlerinde yeterli olmadığı düşünülmektedir. OSB tanılı bireylerin yetersizlikleri zihinsel ve sosyal olduğuna göre eğitim uyarlamalarının akademik ve sosyal alanın gelişmesine yönelik olması gerekir. Ayrıca OSB tanılı bireylerin eğitiminde okul ve okul dışı tüm paydaşlara görevler düşmektedir. Tüm bu bileşenleri OSB tanılı bireyin eğitiminde organize etmek ve aktif olarak kullanma sorumluluğu sınıf öğretmenlerindedir. Sınıf öğretmenleri tüm bu etkenleri eğitimde aktif olarak kullanarak OSB tanılı bireyin dışlanmasına mani olabilir. Bu nedenle OSB tanılı bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimindeki eğitsel ve öğretimsel uygulamalardan yararlanma düzeylerinin araştırılması oldukça önemlidir.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemini, sınıfında OSB tanılı öğrenci bulunan ilkököl sınıf öğretmenlerinin OSB tanılı öğrencilere yönelik uyguladıkları eğitsel ve öğretimsel uyarlamaların neler olduğu oluşturmaktadır.

Sınıfında OSB tanılı öğrenci bulunan ilkököl sınıf öğretmenlerinin, OSB tanılı öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde:

- Ortama yönelik yaptıkları uyarlamalar nelerdir?
- İçeriğe yönelik yaptıkları uyarlamalar nelerdir?
- Öğrenme stratejilerinde yaptıkları uyarlamalar nelerdir?
- Teknolojik araçların kullanımına ilişkin yaptıkları uyarlamalar nelerdir?
- Uzaktan eğitim sürecinde yaptıkları uyarlamalar nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ilkökulda kaynaştırma eğitimi veren sınıf öğretmenlerinin OSB tanılı öğrencilere yönelik yaptıkları uyarlamaların neler olduğunu belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin OSB tanısı bulunan kaynaştırma öğrencilerinin eğitim ortamında, eğitimin içeriğinde, öğretim stratejilerinde, yardımcı teknolojilerin kullanılmasında ve 2020-2021 uzaktan eğitim sürecinde OSB tanılı öğrencilere yönelik yapılan uyarlamaların neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

OSB tanılı bireylerin akademik başarısızlıkları sosyal becerilerindeki yetersizliklerinden kaynaklı olabilir. Bu nedenle OSB tanılı bireylerin eğitimleri tek yönlü değil her yönden ele alınmalıdır. Kaynaştırma eğitiminde OSB tanılı bireylerin eğitiminde en önemli sorumluluk sınıf öğretmenlerindedir. Sınıf öğretmenleri eğitim ortamındaki tüm bileşenleri OSB tanılı öğrencinin yüksek yararını göz önüne alarak düzenlemelidir.

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin OSB tanılı kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarıları ile sosyal becerilerinin eş zamanlı geliştirilmesini sağlayacak çalışma ve uygulamaların belirlenmesini hedeflemektedir. Son yıllarda OSB tanılı bireylerin sayısında yaşanan hızlı artış, sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilerle sınıflarında karşılaşma ve öğretim yapma olasılığını arttırmaktadır. Tüm bu gelişmeler kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına daha fazla önem verilmesini gerektirmektedir. Alan yazın incelendiğinde öğretimsel uyarlamalar, kaynaştırma eğitimi ve OSB tanılı bireylerin eğitiminin ayrı başlıklar altında ele alındığı çalışmalar olmasına rağmen kaynaştırma eğitime devam eden OSB tanılı bireylerin eğitimlerinde sınıf öğretmenlerinin yaptıkları uyarlamalara ilişkin çalışmalara rastlanmamıştır. Çalışmanın OSB tanılı bireylerin eğitimleriyle ilgili çalışmalara örnek teşkil etmesi, ilgili çalışmalara katkı sağlaması ve benzer amaç ve problemleri olan sınıf öğretmenlerinde farkındalık oluşturması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma,

- Yapılan bu araştırmayı güçlendirmek için daha fazla ilde görüşmeler gerçekleştirilebilirdi ancak Sakarya ili ile sınırlandırılmıştır.
- Yapılan bu araştırmada öğretmen, veli ve okul personeli gibi daha fazla paydaşın görüşlerine başvurulabilirdi ancak 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında 2, 3 ve 4. sınıf seviyesinde OSB tanısı konulan kaynaştırma öğrencileriyle kaynaştırma eğitime devam eden sınıf öğretmenleriyle sınırlandırılmıştır.
- Yapılan bu araştırmada görüşme, tüm sınıf gözlemleri ve doküman incelemesiyle veri toplanması gerçekleştirilebilirdi ancak uzaktan eğitim koşulları nedeniyle tüm öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, birkaç öğretmenden elde edilen gözlem ve dokümanların incelenmesiyle sınırlandırılmıştır.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışmada, görüşme yapılan öğretmenlerin görüşme formunda yer alan sorulara içten ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

1.7. Tanımlar

Eğitim: Bireyin yeteneklerini kullanmasına, kendini geliştirmesine ve meslek edinmesine fırsat yaratmak için düzenlenmiş planlı etkinlikler bütünüdür (Özdemir ve Ruhi, 2016).

Kaynaştırma: ÖEG bireylerin akranlarıyla, en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında; onların topluma etkin katılımını amaçlayan ve yaşam kalitelerini artırma fırsatı yaratan tam zamanlı, yarı zamanlı ya da tersine bütüncül bir yaklaşımdır. (Sucuoğlu, 2006; Üzümcü, 2018).

Özel Eğitim: Bireyin yetersizliğinin engelliliğe dönüşmesini azaltmak, toplumsal hayata katılımını arttırmak ve bağımsız yaşama becerisi kazandırmak amacıyla özel eğitim personeli tarafından; genel eğitim çerçevesinden farklı bilgi ve becerilerin öğretilmesinin amaçlandığı, bireyin ihtiyaçları dikkate alınarak planlanan, sistematik ve yoğun olarak uygulanan ve özenli biçimde değerlendirilen eğitimidir (Ataman, 2019; Eripek, 1998; Kırcaali-İftar ve Batu, 2020).

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): Yaşamın ilk üç yılında ortaya çıkan sözel ve sözsüz iletişim yetersizliği, göz teması kuramama, karşılıklı konuşma ve sosyal etkileşimi başlatamama, ilgi ve duygularını paylaşamama, tekrarlayıcı yineleyici davranışların görüldüğü ve toplumsal ortamlara uygun davranışların gösterilmesinde güçlüklerin yaşandığı gelişimsel yetersizlik (APA, 2014; Kanner, 1943; Wing, 2015).

Ekolali: Duyulan kelime veya cümlenin, film repliğinin ya da reklam müziklerinin anında ya da birkaç zaman sonra sürekli tekrarlanmasıdır (Bodur ve Soysal, 2004).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP): Genel öğretim amaçları çerçevesinde ÖEG bireyin ihtiyaçlarını dikkate alarak ek öğrenmeler ve uyarlamalar yaparak müfredatta yer alan konu ve kazanımların basitleştirilmesi ya da azaltılması ile müfredatın farklılaştırılarak bireyin ihtiyaçlarının yeniden belirlenmesidir (Kırcaali-İftar ve Batu, 2020).

Eğitsel Uyarlama: Çocuğun seviyesine uygun ve çocuğu eğitim yolunda ileri götürmeye yönelik yapılan stratejiler (Levy, 2014).

Öğretimsel Uyarlama: ÖEG çocukların ihtiyaçlarına uygun olarak öğrenme hızını ve eğitimin kalıcılığını etkileyen fiziksel çevre (öğretim ortamı), program (öğretim içeriği), öğretim sunumu (araç ve materyal, yöntem, teknik, sunum) ve değerlendirme uygulamaları (Özdemir ve Ruhi, 2016).



II.BÖLÜM

2.KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

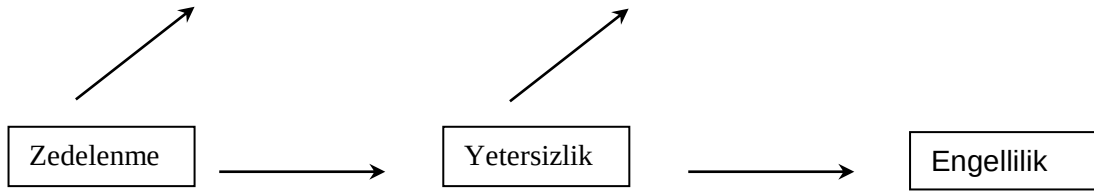
Bu bölümde;OSB tanılı bireylerin eğitimlerini anlayabilmek için öncelikle özel eğitim, kaynaştırma ve kapsayıcı eğitim, OSB genel özellikleri, OSB tanılı bireylerin eğitiminde yararlanılan bilimsel dayanaklı uyarlamalar açıklanmaktadır.

2.1. Özel Eğitim ve Kaynaştırma

Okullarda eğitim gören tüm bireyler aynı özelliklere sahip değildir ve farklılıkları mevcut eğitime eşit olarak ulaşma ve faydalanma haklarını zaman zaman ellerinden almaktadır. ÖEG çocuklar zihinsel olarak ortalama veya ortalamanın altında zekâya, duyuşal yeteneğe, nöro-motor veya fiziksel özelliklere, sosyal davranış ve iletişim yeteneklerine ya da farklı ilgi alanlarına sahiptir. Sahip oldukları yetersizliklerden dolayı gelişimlerinin ve eğitimlerinin var olan koşullarda karşılanması yeterli olmayacağı ölçüde farklılıklar göstermektedirler (Diken ve Batu, 2015; Enç, Çağlarve Özsoy, 1981; Gallagher ve Simeonsson, 1982; Kargın, 2004; Mengi, 2018).

ÖEG çocukların yaşadıkları problemler zedelenme, yetersizlik ve engellilikten kaynaklanıyor olabilir. Bu üç kavram birbiri yerine kullanılsa da üç farklı kategoridir. Zedelenme, bireyin anatomik yapısında ve fonksiyonlarında doğuştan veya sonradan meydana gelen geçici veya sürekli kaybı ya da anormalliği ifade eder (Ataman, 2019).Yetersizlik, zedelenme sonucu bireyin işlevlerini yerini getirememesidir. Bireyin organının bir faaliyeti gerçekleştirecek yeterlilikte olmaması, işlevlerini sınırlı ya da hiç yerine getirememesidir (Eripek, 1998; Özyürek, 2006). Yetersizlik geçici-kalıcı, önlenabilir-önlenemez, giderilebilir- giderilemez, ilerleyen- gerileyen özellikler taşıyabilir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] ,2016).

Engellilik, yetersizliğin neden olduğu sosyal ve çevresel sonuçlardır (MEB, 2016). Bireylerin çevreyle etkileşimlerinde yaşına, cinsiyetine, çevresel faktörlere bağlı yaşadığı sorunları ifade eder (Cavkaytar ve Diken, 2007). Her engellilik bireyin yetersizliğinden kaynaklanmayacağı gibi her yetersizlik de engelliliğe yol açmayabilir (Eripek, 1998).



Şekil 1. Zedelenme- Yetersizlik- Engellilik ilişkisi

Şekil1’ den de anlaşılacağı gibi yetersizliği olan bireye, yetersizliğini ortadan kaldıracak bilgi ve becerilerin kazandırılması ve çevrenin düzenlenmesi ile yetersizliğin engelliliğe dönüşmesi önlenabilir. Ülkemizde her ne kadar engellilik ve yetersizlik terimleri birbiri yerine kullanılsa da (Eripek, 1998) World HealtyOrganization- Dünya Sağlık Örgütü’nün (WHO) 2001 yılında yaptığı sınıflandırmada (ICF) Engellilik; (1)yetersizlik, (2)aktivite sınırlılığı ve (3)katılım kısıtlaması bulunan birey ve bireyin kişisel ve çevresel faktörlerin etkileşimindeki olumsuzluğunu ifade eden genel bir terimdir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı [ASHB], 2011).

Özel Eğitim; bireyin yetersizliğinin engelliliğe dönüşmesini azaltmak, toplumsal hayata katılımını arttırmak ve bağımsız yaşama becerisi kazandırmak amacıyla özel eğitim personeli tarafından, genel eğitim çerçevesinden farklı bilgi ve becerilerin öğretilmesinin amaçlandığı, bireyin ihtiyaçları dikkate alınarak planlanan, sistematik ve yoğun olarak uygulanan ve özenli biçimde değerlendirilen eğitimidir (Ataman, 2019; Eripek, 1998; Kırcaali-İftar ve Batu, 2020).

Özel eğitim kime, neyin öğretileceği üzerinden tanımlanabildiği gibi farklı şekillerde de tanımlanabilmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (ÖEHY)özel eğitim; “Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak tanımlanmaktadır(MEB, 2018).

1 Bu bağlamda özel eğitim; özel eğitim gerektiren yetersizliklere göre alan yazında farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Özel eğitim gereksinimleri; bireylerin yetersizliklerine (zekâ geriliği, öğrenme güçlüğü, duyu ve davranış bozuklukları, işitme yetersizlikleri, görme yetersizlikleri, bedensel yetersizlikler ve üstün zekâlılar (Eripek, 1998), çoklu yetersizlikler), yetersizliğin ortaya çıktığı zamana (doğuştan, doğum sonrası) ya da yetersizliğin şiddetine (hafif, orta, ağır) göre farklı sınıflandırılabilir (Gürgür, 2013). Özel eğitim gerektiren bireylerin yetersizlikleri günümüzde yaygın olarak aşağıdaki şekilde sınıflandırılmaktadır(MEB, 2016):

- Zihinsel yetersizlik
- Görme yetersizliği
- İşitme yetersizliği
- Dil ve konuşma bozuklukları
- Ortopedik yetersizlik ve süreğen hastalıklar
- Üstün zekâlılar ve özel yetenekliler
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozuklukları (DEHB)
- Duygusal ve davranış bozuklukları
- Özel öğrenme güçlükleri
- OSB

Yukarıda söz edilen yetersizlikleri bulunan çocukların %93'ü zihinsel, dil ve konuşma, öğrenme ve duygusal bozukluklar olarak dört grupta yoğunlaşmış durumdadır (Ataman, 2019). Özel eğitime gereksinim duyan bireyler benzer özellikleri dikkate alınarak gruplandırılırlar da kendi içlerinde çok çeşitlilik göstermektedirler (Eripek, 1998).

2.1.1. Dünyada Özel Eğitime Genel Bakış

Dünya nüfusuna baktığımızda yaklaşık %14'ünün özel eğitim gerektiren bireylerden oluşması bu konuda çalışmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır (Kırcaali-İftar ve Batu, 2020). 1800'lü yılların başında yetersizliği olan çocuklar akranlarından ayrı kurumlarda eğitim almaktaydılar. Avrupa'da yetersizliği bulunan bireyler için ilk özel okullar 19.yüzyılın yarısından itibaren İsviçre (1842), İngiltere (1846), İtalya (1971), İspanya'da (1978) açılmıştır. Eğitim kurumlarında ÖEG bireyler için özel sınıflar açılmaya başlanması Amerika Birleşik Devletleri'n (ABD)de 1817-1850 yıllarında, Avrupa'da ise 1890'lardadır (Uysal, 1995).

1900'lü yıllara gelindiğinde yetersizliği bulunan çocuk sayısındaki artış ve eğitimlerindeki yetersizlik birtakım önlemler alınmasına sebep olmuştur. Özel eğitim alanında yapılan yasal uyarlamaların ilk adımları Avrupa ve ABD'de atılmıştır. Halen günümüzde en gelişmiş ve kapsamlı yasalar ABD'dedir. Özellikle ABD'de çıkarılan yasa ve uyarlamalar ülkemizde ve birçok ülkede çıkarılan yasalara öncülük etmektedir (Rakap, Birkanve Kalkan, 2017).

İlk olarak 1963 yılında ABD’de çıkarılan Halk Yasası’nda hükümet, özellikle zihinsel ve işitme yetersizliği bulunan bireylerin eğitiminde kullanılan programların oluşturulması ve bu alanlarda uzmanların eğitilmesi için gerekli maddi desteği ve diğer sorumlulukları yerine getireceğini taahhüt etmiştir. Ardından çıkarılan Rehabilitasyon Yasası (1973) ile ÖEG bireylerin diğer bireylerin sahip olduğu hizmet ve programlara ulaşmasında eşitlik ilkesi benimsenmiş, bu bireylerin yetersizliklerinden dolayı etkinliklere katılımlarının engellenemeyeceği belirtilmiştir (Rakap, Birkanve Kalkan, 2017).

1975 yılında yürürlüğe giren Individuals and Disabled Education Act (IDEA) – Bireyler ve Engelliler Eğitim Yasası ile okul çağındaki bireylerin devlet okullarının program ve hizmetlerinden dışlanmaması, bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlanması ve değerlendirilmesi ile en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim almaları kararlaştırılmıştır (Orhan ve Genç, 2015).

İlerleyen yıllarda yapılan araştırmalar ÖEG bireylerin eğitiminde erken müdahale ve eğitimin önemini ortaya koymuştur. Bu yeni bilgiler doğrultusunda Halk Yasası, 1986 yılında ÖEG çocukların ve ailelerinin doğumdan itibaren özel eğitim hizmetlerinden yararlanması şeklinde genişletilmiştir (Rakap, Birkanve Kalkan, 2017).

Özel eğitim gereksinimi olan bireylerin desteklenmesi çalışmalarının yanı sıra bu bireylere yönelik negatif ayrımcılığın ortadan kalkması amacıyla başlatılan uyarlamaların ilki 1992 yılında kabul edilen Özel Gereksinimli Amerikalılar Yasası’dır. Bu yasaya göre özel gereksinimli bireylerin topluma adaptasyonunun önündeki engellerin olumsuz etkenlerin ortadan kaldırılması için iş yerlerinin de gerekli tedbirleri ve uyarlamaları yapması zorunlu olmuştur (Rakap, Birkanve Kalkan, 2017).

1994 yılında benzer kararlar, İngiltere’de yürürlüğe giren Özel Eğitim Uygulama Kılavuzu’nda da belirtilmiştir. Yayınlanan kılavuzda ÖEG çocukların eğitimlerinde akranları ile bir arada eğitim almalarının önemi, eğitimlerinin ve değerlendirmelerinin özelleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Eripek, 1998).

No Child Left Behind Act - Hiçbir Çocuğun Eğitimsiz Kalmaması Reformu (2001) aslında ABD eyaletlerindeki okullar arasındaki ve ülkede eğitim gören tüm çocukların eğitiminde başarı farklarının kapanmasını hedeflenmektedir (Güçlü ve Bayrakçı, 2004). Yasa, öğretmenlerin niteliklerinin artırılmasını ve dezavantajlılar da dâhil tüm öğrencilerin belirli bir akademik düzeye ulaşmasını zorunlu tutmaktadır. Bu genel ilkeler özel eğitim gereksinimli çocukların eğitiminin düzenlenmesini de dolaylı olarak etkilemektedir (Rakap, Birkanve Kalkan, 2017). Aynı yıl İngiltere’de Özel Eğitim

Hizmetleri ve Engellilik Kanunu'nda Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı(BEP), değerlendirme, aile ve öğrenci hakları ile en az kısıtlanmış çevre konuları daha açık ifadelerle tanımlanmıştır (Orhan ve Genç, 2015).

ABD'de özel gereksinimli bireylerin eğitimi konusunda çıkarılan en kapsamlı yasa 2004 yılında çıkarılan IDEA'dır. IDEA 2004; ÖEG olan bireylerle çalışacak eğitimcilerin alanında uzman olmasını, BEP'lerin bilimsel temelli öğretim uygulamalarına dayanmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu yasal düzenleme, özel eğitim hizmetlerinin kalitesini arttırmayı hedeflerken bu yüksek kaliteli eğitim için gereken maddi destekle ilgili altyapıyı da oluşturmaktaydı. Bu sayede ÖEG bireylerin en az kısıtlayıcı ortamlarda, normal gelişim gösteren akranları ile birlikte, alanında uzman kişiler tarafından eğitim almalarının önündeki engeller kaldırılmıştır (Orhan ve Genç, 2015; Rakap, Birkanve Kalkan, 2017).

Avrupa Birliği'ne üye ülkelerden İtalya'da ÖEG olan bireylere yönelik kaynaştırma eğitimi uygulamaları ilk olarak 1971, İspanya'da 1978 yılında uygulanmaya başlamıştır. 2012 yılında İtalya Eğitim Bakanlığı, ÖEG olan bireylerin tanınması ve bireysel eğitim uygulamalarının planlanması ile ilgili genel bir program yayınlanmıştır. Bu program doğrultusunda okullarda Eğitim Politikası Planı hazırlanması zorunlu olmuştur. İspanya'da ÖEG bireylerin eğitim haklarına ulaşmasını güvence altına alan Eğitimde Kalitenin Arttırılması Yasası ile tüm bireylerin 16 yaşına kadar özel eğitim hizmetlerinden ücretsiz olarak yararlanması sağlanmıştır (Yılmaz ve Melekoğlu, 2018).

2.1.2. Türkiye'de Özel Eğitime Genel Bakış

Ülkemizde ÖEG olan bireylerin eğitimi Osmanlı Devleti dönemine dayanmaktadır. Osmanlı Enderun eğitimi üstün yetenekli öğrencilerin yetiştirilmesine önem vermiştir. Devlet politikası haline gelen Enderunmektepleri, kuruluşlarından 1909 yılına kadar üstün yetenekli bireylerin eğitimlerini temel almıştır (Orhan ve Genç, 2015; Ünlü, 2018).

İstanbul'da 1889 yılında Ticaret Mektebi'nde işitme ve görme engelliler için açılan sınıf, Enderun eğitimi dışında gerçekleştirilen ilk teşebbüs olmuştur (Ataman, 2019; Orhan ve Genç, 2015). 1908 yılında Kırklareli'nde, 1917 yılında İstanbul'da, 1921 yılında ise Ankara'da daha sonra adı Çocuk Esirgeme Kurumu olarak değiştirilen Himaye-i Etfal Cemiyeti ÖEG bireylerin de bakım ve korunmasını üstlenen kurumdur (Elmacı, 2019; Rakap, Birkanve Kalkan, 2017). 1921'de ilk Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığına bağlı Özel Sağırılar-Körler Okulu İzmir'de açılmıştır (Orhan ve Genç, 2015).

1948 yılında İdil Biret Suna Kan Yasası ile üstün yetenekli bireylerin eğitimi yasal güvence altına alınmıştır. “Harika Çocuklar Yasası” olarak da bilinen kanunla sanatsal kabiliyetleri yüksek çocukların yurtdışında eğitim almaları fırsatı doğmuştur. Kanunun 1956 yılında kapsamı genişletilerek üstün yetenekli bireylerin yurt içi ve yurtdışı eğitimlerine olanak sağlanmıştır. Ülkemizde özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitimine yönelik politikalar öncelikli olarak üstün yetenekli bireylerin eğitimini kapsamaktaydı.

1949 yılında çıkarılan Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun ile yetersizlikleri ve özel gereksinimleri olan bireylerin eğitimleri konusunda gerekli önlemlerin alınması sorumluluğu Milli Eğitim Bakanlığına verilmiştir (Elmacı, 2019; Enç, Çağlarve Özsoy, 1981). 1951 yılında 5822 sayılı yasa ile Sağlık Bakanlığına bağlı bir körler okulu Milli Eğitim Bakanlığına geçirilmiştir. Bu adımla MEB özel eğitim gerektiren bireylerin “eğitim” hizmetini benimsemeye başlamıştır. 1951 yılında özel eğitim, örgün eğitim hizmetlerine dâhil edilmiştir (Enç, Çağlarve Özsoy, 1981).

1952 yılında Gazi Üniversitesi bünyesinde özel eğitim şubesi açılmış ancak 1953 yılında kapatılmıştır. 1965 yılında Ankara Üniversitesine bağlı özel eğitim bölümleri açılana kadar üniversitelerde özel eğitimle ilgili çalışmalar yapılmamıştır (Ataman, 2019). 1957 yılında 6972 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun ile MEB’in özel gereksinimli bireyler için eğitim önlemlerini alması güvence altına alınmıştır (Enç, Çağlarve Özsoy, 1981).

1959 yılında Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Şubesi, İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından ayrı bir birim olarak hizmete açılmıştır (Kargın, 2004). 1960 yılında ismi değiştirilerek İlköğretim Yasası olarak kabul edilen 222 sayılı yasanın 6, 12, 22, 61, 62, 63 ve 78. maddeleri ile özel eğitimin hangi kurum ve hizmetlerle karşılanacağı belirlenmiştir (Enç, Çağlarve Özsoy, 1981). 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu (madde 12-14) ÖEG bulunan bireylerin ilkokul bünyesindeki özel eğitim sınıflarında, uzmanlarca eğitim almalarının gereğinden bahseder (Kargın, 2004).

Ayrıca 1960-1965 yılları arasında üstün yetenekli çocuklar için özel eğitim uyarlamaları yapılmıştır (Enç, Çağlarve Özsoy, 1981). 1961 Anayasası ile özel gereksinimli bireylere sosyal güvenlik ve özel eğitim hakkı ile özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin yetiştirilmeleri konusunda her türlü tedbirin devlet tarafından alınması gerektiği maddesine yer verilmiştir.

1962 yılında özel eğitim gereksinimi olan çocukların tanımlamalarının, yetersizlik alanlarının, eğitimlerinin amaçlarının ve özel eğitimde görevli personelin yetiştirilmesi konusunda hükümlerin yer aldığı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği yayınlandı

(Kargın, 2004). 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (madde 8) “....Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alır” ifadesinin yer alması özel eğitim gereksinimli bireylerin eğitimde fırsat eşitliğine değinmesi açısından önemli bir gelişmedir.

1983'te kabul edilen ve özel eğitime mahsus ilk kanun olan “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” ile ÖEG çocukların eğitimleri ve topluma uyum sağlamaları için gerekli uyarlamalar yapılmıştır. Ayrıca 179 sayılı kanun hükmünde kararname ile Özel Eğitim Genel Müdürlüğü, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Daire Başkanlığına dönüştürülmüştür (Bilsin ve Başsakal, 2014; Kırcaali-İftar ve Batu, 2020; Mengi, 2018).

1987 yılında çıkarılan genelge ile okul öncesi eğitim çağında olup özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin, özel olarak uyarlanmış programlar kullanılarak okul öncesinden yararlanması esası belirtilmiştir (Köşl oğlu, 2018).1997 yılında yayınlanan 57 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri tanılama, değerlendirme ve  EG olan bireylerin eğitim ortamları tanımlanarak kaynaştırma eğitiminin esasları ile bireyselleştirilmiş eğitim planlarına yer verilmiştir. Kararname ile BEP hazırlanması, eğitim hizmetlerinin aile ile yürütülmesi ve özel gereksinimli bireylerin okul öncesi eğitimi zorunlu hale getirilmiştir ( zel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 1997). Kararnamenin uygulamaya yönelik adımları 2000 yılında çıkarılan ÖEHY ile sağlanmıştır. Yönetmelik  EG bireyler için uygun eğitim ortamlarını ve BEP hazırlama sürecini ayrıntılı olarak tanımlamıştır. Yönetmeliğin 2006 yılında yapılan düzenlemesinde ilk defa en az kısıtlayıcı ortam ilkesine yer verilmiştir. Buna göre  EG olan öğrenciler kaynaştırma ortamına yerleştirilecek, eğitim ihtiyaçları ve yetersizlikleri doğrultusunda hazırlanan BEP  ocuğun ihtiya ını karşılamıyorsa özel sınıfa yönlendirilecektir. Kaynaştırma uygulamalarının öncesindeki tanılama sürecine, uygulamalara ve  EG kaynaştırma  ğrencilerinin değerlendirilme durumlarına yer verilmiştir (Rakap, Birkanve Kalkan, 2017).

2018 yılında yürürlüğe giren ÖEHY “kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları:

Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim(Değişiklik 7.7.2018/ 30471 R.G)şeklinde ifade edilmiştir. (MEB, 2018)

Son olarak 2019 yılında yayınlanan Çocuklar İçin  zel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkındaki Yönetmelik ile özel eğitim gereksinimleri bulunan bireylerin sağlık kurulu raporlarının alınış usulleri, geçerliliği ve değerlendirilmesi aşamalarında ortak bir uygulama anlayışı benimsenmiştir.(URL-1,2019)

2.1.3. Kaynaştırma / Bütünleştirme Uygulamaları

ÖEG bireylerin eğitim hakları, eğitimlerinin nasıl olması gerektiği yasalarla ifade edilmesine rağmen ülkemizde özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitimle ilgili en önemli sorunlarından biri de okullaşma oranının az olmasıdır (Çoban, 2010).

Tablo 1. Türkiye’de Engelli Bireylerin Okullaşma Oranı (URL-2, 2021)

Öğretim Yılı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı			
			Özel Eğitim Okulları	Özel Eğitim Sınıfları	Kaynaştırma Eğitimi	Toplam
2020-2021	1517	16.671	56.741	49.194	319.881	425.816
2019-2020	1417	15.321	55.588	51.886	318.300	425.774
2018-2019	1.489	14.043	53.814	49.304	295.697	398.815
2017-2018	1.395	12.846	50.025	45.815	257.770	353.610
2016-2017	1.362	12.099	48.212	42.900	242.486	333.598
2015-2016	1.268	11.595	49.206	36.742	202.541	288.489
2014-2015	1.254	10.596	43.796	32.742	183.221	259.282
2013-2014	1.248	9.733	40.505	29.094	173.117	242.716
2012-2013	1.261	10.344	33.877	25.477	161.295	220.649
2011-2012	814	7.607	42.896	20.968	148.753	212.617
2010-2011	753	6.843	40.189	18.576	93.000	151.765
2009-2010	700	6.005	36.599	15.712	76.204	128.515
2008-2009	670	5.695	30.671	13.015	70.685	114.371
2007-2008	561	4.758	28.252	9.252	58.504	96.008
2006-2007	537	4.979	27.439	9.643	55.096	92.178
2005-2006	495	4.680	25.238	8.921	45.532	79.691
2004-2005	480	4.524	22.082	8.130	42.225	72.437
2003-2004	441	3.441	19.895	7.405	35.625	62.925
2002-2003	490	3.385	17.988	6.912	31.708	56.608
2001-2002	342	2.834	17.320	6.912	29.074	53.306

Türkiye’de 2021 yılı verilerine göre ÖEG olan yaklaşık 400 bin çocuk özel eğitim okullarında, özel eğitim sınıflarında ve kaynaştırma sınıflarında eğitim görmektedir (ASHB, 2018). 2020-2021 yılı verilerine göre, eğitim çağındaki ÖEG olan öğrencilerin 319.881’i kaynaştırma eğitimine devam etmektedir ancak verilerin bu bireylerin ne kadarının OSB tanılı olduğunu ortaya koymamaktadır. 2018 verilerine göre kaynaştırma eğitimine devam eden OSB birey sayısı, eğitim öğretime devam eden özel eğitim ihtiyacı bulunan bireylerin yaklaşık %1,2 oranındadır. Kaynaştırma eğitiminde okul öncesine devam eden 40, ilkokula devam eden 3.110, ortaokula devam eden 1.356 ve liseye devam eden 137, toplamda 3.442 OSB tanılı öğrenci bulunmaktadır (TOV,

2019b). 2018 yılı Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre kaynaştırma eğitimine ilkokulda devam eden OSB tanılı birey sayısı 1.379, ortaokulda 853 ve lisede 175'tir. Rakamlar bize göstermektedir ki her yıl kaynaştırma eğitimine devam eden OSB tanılı birey sayısı artmaktadır (Sucuoğlu, 2019).

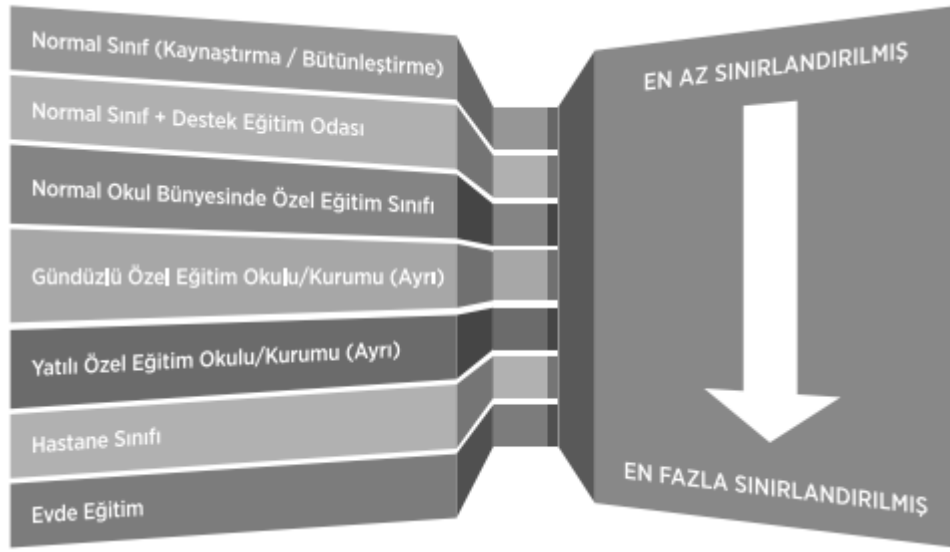
1990'lara kadar özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için bireysel eğitimin önemi üzerinde durulmuştur. Yapılan araştırmalar normal gelişim gösteren çocuklarla aynı ortamda eğitim gören OSB tanılı çocukların "kaynaştırma eğitimleri" nin de önemli olduğunu ortaya koymuştur (Cavkaytar ve diğerleri, 2015).

Kaynaştırma eğitimi ÖEG bireylerin akranlarıyla, en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında; onların topluma etkin katılımını amaçlayan ve yaşam kalitelerini artırma fırsatı yaratan tam zamanlı, yarı zamanlı ya da tersine bütüncül bir yaklaşımdır (Sucuoğlu, 2006; Üzümcü, 2018).

Kaynaştırma eğitimi; eğitim öğretimde genel olarak dezavantajlı durumda bulunan ÖEG çocuklara, sahip oldukları özellikleri avantaja çevirebilmeleri amacıyla sağlıklı akranlarıyla bir arada etkinliklere katılma ve akran aracılı öğrenme imkânı sağlar. Araştırmalar özellikle akademik becerilerin kazandırılmasında genel eğitim sınıflarının diğer eğitim ortamlarından daha etkili olduğunu göstermektedir (Güzel-Özmen, 2011). Kaynaştırma eğitimi öğrenciye odaklı olduğu için genellikle okula daha kolay uyum sağlayabilecek hafif düzey engelli çocuklar yararlanır (MEB, 2013).

Kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili halen geçerli olan son yönetmelik 2018 yılında yürürlüğü giren ÖEHY'dir. ÖEHY'de "Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları: Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2018).

Kaynaştırma uygulamalarının ÖEG olan öğrenciler için en az kısıtlayıcı ortamlar olarak düzenlenmesi gerekmektedir. En az kısıtlayıcı eğitim ortamları, ÖEG olan öğrencilerin akranlarıyla daha fazla vakit geçirebileceği ve öğrenim ihtiyaçlarını ve hedeflerini en verimli şekilde kazanacakları ortamlardır (Kırcaali-İftar ve Batu, 2020; Kirk ve diğerleri, 2017). ÖEG bireylerin en az kısıtlama ile eğitim alabilecekleri uygulamalar ise kaynaştırma eğitimi uygulamalarıdır (Kırcaali-İftar ve Batu, 2020).



Şekil 2. ÖEG Bireylerin Eğitim Ortamları (URL-3, 2021)

ÖEG bireyin kaydının genel eğitim sınıfında olduğu, tüm gün özel eğitim öğretmeni olmayan öğretmen ile eğitim aldığı uygulamaya Tam zamanlı kaynaştırma uygulamaları denilmektedir. Tam zamanlı kaynaştırma uygulamalarında ÖEG öğrencinin bireysel gereksinimlerine destek olmak sınıf öğretmeninin sorumluluğundadır (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2011; Kırcaali-İftar ve Batu, 2020). Tam zamanlı kaynaştırma uygulaması ülkemizde tüm örgün eğitim kademelerinde (okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında) gerçekleştirilmektedir (Kırcaali- İftar ve Batu, 2020).

Destekoda eğitimlerinde öğrencinin kaydı genel eğitim sınıfındadır. Ancak desteğe ihtiyacı olan derslerde destek eğitim odasında özel eğitim öğretmeninden destek alır. Destek eğitimde öğrencinin gelişiminden sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni sorumludur. Yarızamanlı kaynaştırma uygulamalarında ise destek eğitim odasından farklı olarak öğrencinin kaydı genel eğitim sınıfında değil özel eğitim sınıfındadır ve öğrencinin sınıf içindeki tüm gereksinimlerini karşılama sorumluluğu özel eğitim öğretmenindedir (ERG, 2011; Kırcaali-İftar ve Batu, 2020). Özel eğitim sınıfı, öğrencinin tüm eğitim ihtiyacının ve zamanının özel eğitim öğretmeni ile özel sınıfta geçirdiği uygulamadır. Özel eğitim sınıfına devam eden öğrenciler normal gelişim gösteren akranları ile sadece ders saatleri dışında, teneffüslerde okul içindeki alanlarda bir araya gelebilmektedirler. Gündüzlü özel eğitim uygulamalarında ise ÖEG olan diğer öğrencilerle birlikte eğitim alan bireylerin normal gelişim gösteren akranları ile aynı okul içinde bir araya gelmesi mümkün değildir (Kırcaali-İftar ve Batu, 2020).

2.1.4. Kapsayıcı Eğitim

ÖEG öğrencilerin okullara fiziksel entegrasyonunun yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır (MesibovveShea, 1996). Çoklu engeli olabilen çocukların eğitimlerinde okul uygulamalarının değiştirilmesine ihtiyaç vardır (Gallagher ve Simeonsson, 1982). Bu nedenle ÖEG öğrencilerin eğitime uyum sağlamasını ifade eden bütünleştirme/ kapsayıcı eğitim uygulamaları dile getirilmektedir (ERG, 2016). Kapsayıcı eğitim, eğitim sisteminin tüm yönleriyle ÖEG olan öğrenciye uyum sağlaması esasına dayanmaktadır (Ataman, 2019).

Kaynaştırma, öncelikle bireylerin tıbbi yetersizliklerini göz önünde bulundurarak (Altan, 2018) başarılı olacağına inanılan bir sınıfta akranları ile bir arada eğitim görmesidir. Kapsayıcılık ise eğitimin, farklılıkları göz ardı etmeden herkes için eşit fırsatlar sunmasıdır (Mesibov ve Shea, 1996). Bu bağlamda kaynaştırma tıbbi modelden, kapsayıcı eğitim ise her bireyin eğitim hakkını savunan eğitim modelinden söz etmektedir (Altan, 2018). Kapsayıcı eğitimden yararlanan öğrencilerin büyük bir kısmı engelli öğrenciler olsa da kapsayıcı eğitim engeli olmayan bireyleri de kapsamaktadır (ERG, 2016).

Kapsayıcı eğitim; özel eğitim, kaynaştırma eğitimi ve özel alt sınıf eğitimlerinden farklıdır. Kaynaştırma eğitiminin merkezinde kaynaştırma öğrencisi ve öğrencinin sınıfa uyum sağlamasına yönelik çalışmalar vardır. Odak noktaları farklı olduğu için kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğrencisine yönelik sınıf içi uygulamaların düzenlenmesine öncelik verir. Kapsayıcı eğitim ise örgün eğitime devam eden ve farklı düzeyde yetenekleri ve ihtiyaçları olan öğrencilerin tümünün ihtiyaçlarını göz önünde bulundurularak okul uygulamalarının düzenlenmesine öncelik vermektedir (Ataman, 2019).

Kaynaştırma eğitiminde öğretim kaynaştırma öğrencisine, kapsayıcı eğitimde ise okullardaki her öğrenciye odaklanarak düzenlenir (Ataman, 2019). Kapsayıcı eğitimde ÖEG olan bireyler ile normal gelişim gösteren akranlarının uygun destek hizmetleri ile bir arada eğitim görmesi esastır (Mesibov ve Shea, 1996). Kapsayıcı eğitim, bireylerin ihtiyaçlarını karşılarken onu rahatsız eden faktörleri en az seviyede tutmalıdır (Weiss ve Harris, 2001). Ayrıca öğrenciye akademik beceriler kazandırmanın yanı sıra, öğrencinin sosyal ilişkilerini, akranları arasında öğrenme becerilerini, kendini yönetme becerilerini geliştirmeli ve bireye toplumda saygınlık kazandırmalıdır (Lynch ve Irvine, 2009).

Kaynaştırma eğitiminde sorumluluk sınıf öğretmenindedir (Ataman, 2019). Kaynaştırma eğitiminde öğretmen müfredatta gerekli uyarlamaları yapar; öğrenci için uygun strateji, yöntem ve değerlendirmeleri düzenler ve arkadaşlık ilişkilerinin gelişimini de destekleyecek şekilde öğrenciye rehberlik eder. Kapsayıcı eğitimde ise sorumluluk

yalnızca sınıf öğretmeninde değildir. Kapsayıcı eğitim; eğitimin sadece sınıf ve sınıf öğretmeni sorumluluğunda olmadığını, tüm okulun ortak sorumluluk alması gerektiğini belirtir. (Loreman, 2007). Kapsayıcı eğitim uygulamaları; öğretim sürecinin sorunsuz ve istendik şekilde devam etmesi için eğitimin, çevrenin ve grupların önceden planlanması stratejilerinden yararlanır. Ayrıca öğretimde bireylere sunulan ipuçları, talimatlar ve etkileşimi arttıracak yöntemler ile destekleyici stratejiler, öğrencileri istenilen göreve yönlendirmek içinse düzeltici stratejileri kullanır (Leach ve Duffy, 2009). Kapsayıcı eğitim bileşenleri özel eğitim ihtiyacı olan bireyler ve aileleri, normal gelişim gösteren bireyler ve aileleri, öğretmenler ve diğer okul personelleri ile destekleyici özel eğitim ihtiyaçlarından oluşmaktadır (Kırcaali-İftar ve Batu, 2005).

Kapsayıcı eğitim, öğretmenin olumlu bakış açısına sahip olmasının eğitimin başarıya ulaşmasında önemli bir faktör olduğunu belirtir. Bu nedenle öğretmenlerin kapsayıcılık konusunda profesyonellerden eğitimler almasının ve sorumluluğun eğitimdeki diğer paydaşlar (idare, diğer öğretmenler, personel, veliler ve akranlar) ile paylaşılmasının önemini vurgular (Loreman, 2007). Eğitim yöneticileri öğretmenlere zaman, kaynak ve fırsatlar sağlayarak desteklediğinde öğretmenlerin kapsayıcılık hakkında bilgi, düşünce ve inançları değişmektedir (Parsons ve diğerleri, 2017).

Kapsayıcı eğitim, her çocuğun kendini okulun aktif bir üyesi olarak görmesi amacıyla ihtiyaçlarının göz önüne alınması üzerine durmuştur. Öğrencilerin ihtiyaçları göz önüne alınmadan yapılan bir kapsayıcı eğitim bireylerin etiketlenmesine ve dışlanmasına sebep olur. Bu nedenle kapsayıcı eğitim sadece bir yerleştirme değil, bireysel eğitim ihtiyaçlarını temel alan uyarlamalardır (Lynch ve Irvine, 2009). Kapsayıcı eğitim, sadece tıbbi olarak dezavantajlı çocukları değil tüm öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını göz önünde bulundurduğu ve kaynaştırma uygulamaları gibi sadece eğitim ortamını değil toplumun tüm bireylerini ilgilendirdiği için daha geniş bir uygulamadır. Bu nedenlerle kaynaştırma uygulamaları da kapsayıcı eğitimin bir parçası olarak görülmektedir (Loreman, 2007).

2.2. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)

Ülkemizde ÖEG olan çocuklar farklı tanılamalar ile eğitimden yararlanmaktadır. Bunlardan biri de yaşamın ilk üç yılında ortaya çıkan sözel ve sözsüz iletişim yetersizliği, göz teması kuramama, karşılıklı konuşma ve sosyal etkileşimi başlatamama, ilgi ve duygularını paylaşamama, tekrarlayıcı yineleyici davranışların görüldüğü ve toplumsal ortamlara uygun davranışların gösterilmesinde güçlüklerin yaşandığı gelişimsel yetersizlik olan OSB'dir (APA, 2014; Kanner, 1943; Wing, 2015).

1943 yılında John Hopkins Üniversitesi Çocuk Psikiyatristi Leo Kanner, zihinsel engelli çocuklarla yaptığı görüşmelerde zihinsel yetersizliği olan 11 çocuğun bazı ortak davranışlar gösterdiğini fark etti. Bu çocukların konuşma becerileri olmasına rağmen dili sosyalleşmek ve iletişim kurmak için kullanmadıklarını, kendi iç dünyalarında dış dünyadan kopuk yaşadıklarını, birtakım tekrarlayan hareketler (stereotipik) sergilediklerini, değişime direnç gösterdiklerini, davranışları engellendiğinde veya rutinleri bozulduğunda öfke nöbetine varan tepkiler gösterdiklerini raporladı ve bu durumu aynılık ısrarı olarak betimledi (Cavkaytar ve diğerleri, 2015; Mukaddes, 2014; National Autism Center [NAC], 2018).

Kanner'ın gözlemlerinde otizmlili çocukların annelerinin, çocuklarının duygusal gelişimlerine karşı tepkisiz ve soğuk davranmalarının hastalığın nedeni olabileceğini söylemesi ve bu anneleri tanımlarken buzdolabı anne terimini kullanması, bilim insanlarını otizmin nedenlerini araştırmaya yöneltti (Darıca, Abidoğlu ve Gümüşçü, 2011). Bu psikojenik teoriye göre otizmin sebebi; çocuğun bakımını üstlenen yetişkinin çocuğa karşı ilgisiz, donuk, soğuk, mekanik, reddedici davranması ve iletişim kurma becerilerinin zayıf olmasıydı. Bu nedenlerle çocuklar içe kapanık, sosyal ilişkileri ve iletişim becerileri zayıf bireyler oluyorlardı (Bodur ve Soysal, 2004; Darıca, Abidoğlu ve Gümüşçü, 2011).

Psikojenik teoriye karşı Bernard Rimland 1965'te otizmin nörobiyolojik bir rahatsızlık olduğu tezini ileri sürmüştü ve bu birçok bilim insanı tarafından kabul görmüş bir yaklaşım olmuştur. Otizmin özellikle nedenlerine ilişkin araştırmaların artması ile otizm ilk defa 1980 yılında DSM-III'te resmi sınıflama sisteminde yer almıştır. Ardından 1994 yılında yayınlanan DSM-IV'te Yaygın Gelişimsel Bozukluk (YGB) çatısı altında yer almıştır (Cavkaytar ve diğerleri, 2015).

OSB ile ilgili bir diğer teori ise 1995 yılında ortaya atılan zihin teorisi olmuştur. Dr. Simon Baron-Cohen'e göre sağlıklı insanlar diğer insanların neyi, neden yaptıklarını sorgularlar ve bu doğal süreci fazlasıyla gerçekleştirirler. Çocuklar hayalgüçleri ve taklit oyunlarla, toplumsal hayatta bir başkasının rolünü üstlenirken ayrıca onu anlamayı da (empati) öğrenirler. Otizmlili bireyler ise zihin teorisine göre başkalarının planları, düşünceleri, hayalleri, inançları vb. zihinsel durumlarını kavrayamazlar (Aydın, 2003; Lombardo ve diğerleri, 2011; Wing, 2015).

1943'te Kanner'ın savından günümüze kadar yapılan çalışmalar bugün hala otizmin nedenini tam olarak açıklayamasa da yaygın görüş otizmin genetik, nörolojik ve çevresel faktörlerin bileşiminden olabileceği yönündedir. İkiz çalışmaları OSB'nin genetik yatkınlığını ortaya koymaktadır. OSB tanılı kardeşe sahip bireylerin OSB olma olasılığı normalin elli katıdır (Erden, Akdur, Angın, Erve Aslan, 2014; Faras, Ateeq ve Tidmarsh,

2010; Lord, Cook, Leventhalve Amaral, 2000). OSB tanılı bireylerde beyin çalışmasında bazı farklılıklar gözlenmiştir. Bu bireylerin beyin hücreleri arasında mesaj taşıyan kimyasal iletilerde eksiklik/fazlalık, merkezi sinir sistemlerinde ve beyin empati devresinin yapısında gözlenen anormallikler nedeniyle nörolojik olduğu düşünülmektedir. (Erden ve diğerleri, 2014; Lombardo ve diğerleri, 2011). Ayrıca çevresel faktörlerin de etkili olabildiği gözlenmiştir (Cavkaytar ve diğerleri, 2015; Faras, Ateeqive Tidmarsh, 2010).

OSB tanılması zor bir süreçtir. DSM-IV'te yer alan tanılama yönteminde YGB belirtilerinin sınırlarının tam olarak çizilememesi, bu nedenle de özellikle hafif düzey OSB bireylere zaman içinde asperger sendromu tanısı koyulması DSM-IV'ün sınıflama yeterliğinin tartışılmasına sebep olmuştur (Wing, Gouldve Gillberg, 2011). Tanılama yönteminde yaşanan sıkıntıları gidermek amacıyla 2013'te DSM-V yayınlanmıştır.

DSM-V Yaygın Gelişimsel Bozukluk yerine OSB terimini kullanmıştır. DSM-IV'te sosyal etkileşim problemleri, iletişim problemleri ve tekrarlı davranışlar olarak üç grupta ele alınan OSB belirtileri DSM-V'te (a) sosyal etkileşim ve iletişimde kısıtlılık ve (b) sınırlı, tekrarlayıcı ilgi, davranış alanları ve aktiviteler olarak iki grupta değerlendirilmiştir. Ayrıca genetik altyapısından dolayı Rett sendromu OSB kategorilerinden çıkarılmış ve diğer alt kategoriler Asperger Sendromu, Otistik Bozukluklar, Çocukluk Çağı Dezintegratif Bozukluk, Başka Türü Adlandırılmayan Yaygın Gelişimsel Bozukluk (Atipik Otizm) bu tanımda birleştirilmiştir. (Cavkaytar ve diğerleri, 2015; Özkaya, 2013; Swedo, Baird, Cook, Happé, Harrisve Kaufmann, 2012).

Tablo 2. DSM- IV ile DSM- V Arasındaki Farklar

DSM-IV	DSM-V
1.YGB ifadesi yer alıyordu.	1. Otizm Spectrum Bozuklukları ifadesi yer almıştır.
2. Belirtiler üç ana aşlık altında toplanıyordu:	2. Belirtiler iki ana başlık altında toplanmıştır:
- İletişim yetersizliği	-İletişim ve sosyal etkileşim
-Sosyal etkileşim yetersizliği	
-Sınırlı ve yinelenen ilgi	sınırlılıkları
	-Sınırlı ilgiler ve tekrarlayan davranışlar
3. Otistik bozukluk, Asperger	3. OSB olarak bir kategori

Tablo 2'nin devamı

sendromu, Çocukluk çağı
dezintegratif bozukluk,
yaygın gelişimsel bozukluk
ve Rett sendromu olmak
üzere beş kategori vardı.

bulunmaktadır.

4. Bozukluktan etkilenme
düzeyine ilişkin ibare yoktu.

4. Bozukluktan etkilenme
düzeyi, birinci (destek
gereksinimli), ikinci (yoğun
destek gereksinimli) ve üçüncü
(çok yoğun destek gereksinimli)
düzeylerde belirtilmektedir.

5. Stereotipik ve tekrarlayıcı
konuşma davranışı "iletişim
yetersizliği" bölümündeydi.

5. Bu davranışlar "sınırlı ilgi ve
tekrarlayan davranışlar"
bölümüne alındı.

6. Belirtilen görülme zamanı
takvim yaşı ile ifade
edilmişti.

6. Belirtilerin erken çocukluk
döneminde olması gerektiği
belirtilmiştir.

Amerikan Hastalıkları Kontrol ve Önleme Merkezinin son verilerine göre 2016 yılında sekiz yaşındaki her 54 çocuktan 1'i OSB'dir. Verilerotizmin erkeklerde görülme oranının kızlara oranla 4,3 katdaha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmalar sekiz yaşındaki OSB tanılı bireylerin %33' ünün zihinsel yetersizliği olduğunu, zihinsel yetersizliklerin görülme olasılığının ise kızlarda daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır (Christensen ve diğerleri, 2018).

Tablo 3. 2000-2016 Yılları Arasında ABD'de OSB Yaygınlığı

Araştırma Yılı	Her 1000 çocukta görülme sıklığı	Sıklık
2000	6.7 (4.5 - 9.9)	1/150
2002	6.6 (3.3 – 10.6)	1/150
2004	8.0 (4.6 – 9.8)	1/125
2006	9.0 (4.2 – 12.1)	1/110
2008	11.3 (4.8 – 21.2)	1/88
2010	14.7 (14.2 – 15.1)	1/68
2012	14.5 (8.2 – 24.6)	1/69
2014	16.8 (13.1 – 29.3)	1/59
2016	18.5 (18.0 – 19.1)	1/54

OSB önceki yıllarda zihinsel ve gelişimsel yetersizliklere oranla daha düşük görülürken bugün yüksek oranlarda görülmektedir (Kirk ve diğerleri, 2017). OSB, 2000-2014 yılları arasında %6-15 arasında yaygınlık oranı ile en hızlı artış gösteren gelişimsel bozukluk olmuştur (Baio, 2014; Christensen ve diğerleri, 2018). Birçok uzmana göre bunun nedeni OSB kriterlerinin diğer yetersizliklerden ayrılması ile önceden zihinsel, DEHB ya da duygusal bozukluk tanılı bireylerin OSB olarak tanımlanmasının değişmesidir (Kirk ve diğerleri, 2017).

Ülkemizde OSB sıklığı ile ilgili kapsamlı bir araştırma henüz bulunmamaktadır. 2008 yılında TOV'un yapmış olduğu OSB riskini değerlendiren araştırma Türkiye'de OSB ile ilgili yapılan en geniş araştırmadır. Araştırma 18-36 aylık yaklaşık 45 bin çocuktaki OSB riskini değerlendirmiştir. Elde edilen veriler Türkiye'de 500 binin üzerinde otizmli birey olabileceğini ifade etmektedir. Aynı araştırma bu bireylerin yaklaşık yüz bininin ilköğretim çağında olabileceğini belirtmektedir (TOV, 2010).

2.2.1. Sosyal Etkileşim ve İletişim Problemleri

OSB tanılı bireylerin sosyal hayatta yaşadığı problemler OSB'nin en belirgin özelliğidir. OSB tanılı bireyler kendi ailesi ve yakın çevresi de dâhil diğer kişilerle sosyal

ilişki kuramamaktadır. OSB ile ilgili bilinen en temel özellik, zayıf veya şiddetli göz teması kurmaktan kaçınma davranışıdır. Bu OSB'nin en eski belirtilerinden biridir ve kişinin adına tepkisiz kalması söz konusudur (NAC, 2015; Wing, 2015). OSB tanılı bireylerin göz kontağı kuramama ve sosyal etkileşime girememe belirgin yetersizlikleridir (Wing, 2015). OSB'nin genel özelliklerinden göz teması kurmama ve canlılardan ziyade cansız varlıklara ilgi gösterme belirtileri gözlemlenerek üç yaşından önce erken tanılama sağlanmaktadır (Lord ve diğerleri, 2000; Kulaksızoğlu, 2003).

0-3 yaş aralığında genellikle sakin bebekler olarak tanımlanan OSB tanılı bebekler öpülme, kucağa alınmaktan ve sevilme, mutsuz olabilir; hiç tepki vermeyebilir ya da aşırı tepkiler verebilir (Bodur ve Soysal, 2004; Erden ve diğerleri, 2014). Gelişim gösteremeyen iletişim yetersizlikleri nedeniyle agulama, heceleme ve cümle kurma gecikebilir ve / veya hiç görülmeyebilir. Bu durum anlamsız sesler çıkarmasına neden olabilmektedir (Erden ve diğerleri, 2014).

0-3 yaş arası OSB tanılı bireyler her ne kadar fiziksel açıdan yaşlıları gibi görünse de beslenme, uyku ve çevreye karşı ilgileri farklılıklar göstermektedir (Lord ve diğerleri, 2000). OSB tanılı bireylerde taklit ve gözlem becerilerinde yetersizlikler gözlenmektedir. Çevreye karşı bir ilgi olmadığı için dinleme becerisi de gelişmemiştir. Konuşmanın gerçekleşmesi için temel adım dinlemedir. Çocuklar çevresindeki sesleri dinleyerek konuşmaya hazırlık yaparlar. Konuşma iletişimde önemli bir araçtır (Aydın, 2003). OSB tanılı bireylerde konuşmada tekdüzellik, alıcı dilde yetersizlik (başkalarının konuştuğunu anlamlandırma), ifade edici dilde yetersizlik (başkalarına derdini anlatamama) görülmektedir (TOV, 2019a). Yaygın bir grup OSB tanılı bireyde tekrarlayıcı sözcük kullanımı (ekolali) görülebilir. Ekolali; duyulan kelime veya cümlenin, film repliğinin ya da reklam müziklerinin anında (anında ekolali) ya da birkaç zaman sonra (gecikmeli ekolali) sürekli tekrarlanmasıdır (Bodur ve Soysal, 2004). Bazı OSB tanılı çocuklar hiç konuşmayabilirler (mutizm) (Wing, 2015).

Birçok OSB tanılı çocukta dört beş yaşına kadar ilk sözcükler duyulmayabilir. Bu durum anlamsız sesler çıkarmaya devam etmesine neden olmaktadır (Erden ve diğerleri 2014). Yine pek çok OSB tanılı çocuk bir film sahnesi sözleri olarak tekrar ederek film konuşması veya TV konuşması yapabilir. OSB tanılı çocuk bir sohbeti başlatmakta veya sürdürmekte güçlük çekebilir. Konuşmaları ilgi alanları ile sınırlı olabilir. OSB tanılı bireyler bir sohbeti ne zaman başlatacaklarını veya durduracaklarını bilemeyebilir. Bazı OSB tanılı bireyler dili kullanarak iletişim kurabilir ve temel istekleri anlayabilirse de talimatlar veya sorular sırasında kafası karışabilir (NAC, 2015). Konuşmada kendilerinden üçüncü tekil kişi olarak bahsetmeleri de diğer bir sorundur (Pınar ve diğerleri, 2018).

Üç yaşından önce ortaya çıkan kendi iç dünyalarında yaşıyormuş gibi görünme davranışlarına, dört beş yaşından sonra ailelerini de dâhil ederek çevresiyle sözlü ve sözsüz iletişimden kaçınma davranışı gösterebilirler (Erden ve diğerleri, 2014). Konuşma ile ilgili becerilerinin seyri ne şekilde olursa olsun OSB tanılı çocuklarda konuşma, iletişimi başlatma veya sürdürme amacıyla değildir (Kulaksızoğlu, 2003).

Başlangıçta iletişim için konuşmaların anlamlandırılması yeterliken insanlar büyüdükçe karşılaştıkları uyarıcılar, bilgiler çoğalmakta ve karmaşıklaşmakta; buna birtakım hareketler, mimikler, jestlerde eklenince OSB tanılı bireylerin bu davranışların nedenlerini anlaması da zorlaşmaktadır (NAC, 2015; Pınar ve diğerleri, 2018). Çocuk esneme veya uzağa bakma ipuçlarını konuşma konusuna ilgi eksikliği olarak anlayamayabilir (NAC, 2015). Nesne ya da bir olaya dikkatini vermede zorluklar yaşayabilir (Pınar ve diğerleri, 2018).

OSB tanılı çocuk empatiden yoksun olabilir. Empati becerilerinin gelişmemiş olması sosyal oyunlarına da yansır (NAC, 2015; Rakap, Birkanve Kalkan, 2017). Normal gelişen bireyler üç yaşından önce sosyal oyun kurma ve sürdürme becerisi gösterebilirken OSB tanılı bireyler bu davranışları göstermemektedir (Erden ve diğerleri, 2014). Çocuk rol yapma oyununa katılamaz. Bir karaktere bürünemez ya da bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanamaz (NAC, 2015; Rakap, Birkanve Kalkan, 2017). Aksine işlevsel olmayan nesnelere karşı fazla ilgi gösterebilir. Bu nedenlerle OSB tanılı bireylerde sosyal etkileşimin zayıf olması şaşırtıcı değildir. OSB tanılı bireyin yalnız kalmayı tercih etmesi de yine sosyal oyunların oynanmaya başladığı 0-3 yaş arası dönemde ortaya çıkmaktadır (Erden ve diğerleri, 2014). OSB tanılı öğrencilerin oyun alanının köşesinde tek başına oturması alışılmadık bir durum değildir.

OSB tanılı çocuklarda, sosyal etkileşim süreçleri de farklılıklar gösterebilir. Mesafeli otizmlili seslenildiğinde, acı çektiğinizde, sarıldığınızda tepkisiz kalan; ortamda insan yokmuş gibi davranan, yanınızdan geçip giden bireydir. Edilgen otizmlili; mesafeli gruba göre çevresinin daha farkında, oyunlara katılan ama oyun değişince ne yapacağını bilemeyen, toplumsal yaklaşımları bilen ama etkileşim başlatmada ve sürdürmede yetersiz olan bireylerdir. Bir grup OSB tanılı çocuk da sosyalleşmek için doğru bilgilere sahip olmamasına rağmen isteklidir. Dil becerisi yüksek OSB tanılı bireylerde görülen bir başka sosyal etkileşim grubunda kurallara sıkı sıkıya bağlılık ve resmîlik söz konusudur (Kulaksızoğlu, 2003).

İletişim eksiklikleri, sosyal etkileşim eksikliklerinin hem nedeni hem de sonucu olarak birbirlerini tamamlayan ve iç içe geçmiş alanlardır. OSB tanılı çocukların yaşlılarıyla çok az etkileşime girmeleri, sosyal çevreye ilgisizlikleri, sosyal iletişim beceri sorunları

toplumsal rollerini gerçekleştirememelerinde ve sosyal kabul yetersizliklerinde önemli rol oynar (Cavkaytar ve diğerleri, 2015; Darıca, Abdioğlu ve Gümüşçü, 2011).

OSB tanılı bireylerde okul çağı öncesinde çevresinden kopuk, iletişime kapalı bir görüntü ortaya çıksa da 6-10 yaş arası pek çok OSB tanılı çocuk genel olarak arkadaşlık kurmak ister. Ancak iletişim konusundaki deneyimleri, yeterlilikleri ve çabaları çoğu zaman yetersiz kalmaktadır (Erden ve diğerleri, 2014). Tüm bu yetersizliklerinin yanı sıra OSB tanılı bireylerin farklı gelişim alanlarında farklı düzeylerde sıra dışı performansları olabilmektedir. Bir resmi ayrıntılı olarak resmedebilmek, bir enstrümanı üst düzey beceri ile çalabilmek ya da zor olan bir hesaplamayı saniyeler içinde yapabilmek gibi (Pınar ve diğerleri, 2018).

2.2.2. Kısıtlı ve Tekrarlayan Davranışlar, İlgi Alanları veya Faaliyetler

OSB tanılı birey belirli bir konu veya nesneye güçlü ilgi gösterebilir. Otizmlili çocukların, tarihte tren tarifelerini veya tarihleri ezberlemek veya su yaşamının tüm yönlerini kategorize etmek gibi aşırı ilgi alanlarına sahip oldukları bilinmektedir. Son derece gelişmiş hafıza becerilerine sahip olabilirler ve yıllar önce meydana gelen olayları kolayca hatırlayabilirler (NAC, 2015).

OSB'nin en belirgin özelliklerinden biri, tekrarlayan vücut hareketlerini içermesidir. Her zaman OSB'nin göstergesi olmasada bu belirtiler genellikle insanların alışılmadık davranışlar açısından fark ettikleri ilk şeylerdir (NAC, 2015). Tekrarlayan (yineleyici) davranışlar dönme, sallanma, el çırpma gibi nesnesiz motor beceriler; nesneleri döndürme, koklama, sıralama, sınıflandırma gibi nesneli motor beceriler ya da anlamsız sesler çıkarma gibi sözel davranışlar olabilir (Cavkaytar ve diğerleri, 2015; Pınar ve diğerleri, 2018). Tekrarlı hareketler çocuğun dünyayı algılama ve düzene sokma çabasının sonucunda ortaya çıkar (Cavkaytar ve diğerleri, 2015). Bu davranışlar OSB tanılı bireyin kendini uyarıcı davranışlarıdır. Bu davranışlar içsel pekiştiricilerle ilgilidir ve içsel pekiştiricilerin kişiye verdiği doyumla mücadele etmek ya da bunları bastırmaya çalışmak olanaklı ve istendik değildir. Bu davranışların üzerine fazla gidildiğinde ise OSB tanılı bireyler öfke nöbeti geçirebilir (Cavkaytar ve diğerleri, 2015; TOV, 2019A). Özellikle ergenlik ve sonrası dönemde kendine ve başkalarına zarar verme, öfke nöbetleri, uygunsuz cinsel davranışlar gibi problemler görülebilmektedir (Erden ve diğerleri, 2014).

OSB tanılı birey duyuusal zorluklar yaşayabilir. Isıya, dokuya, kokuya veya sese aşırı veya az duyarlı olabilirler. Nesneleri koklaması, belirli türden giysiler giymeyi reddetmesi, hep aynı tür yiyecekleri yemek istememesi, farklı renk ya da dokulardaki yiyecekleri reddetmesi, katı yiyecekleri çiğnememesi veya birtakım yüksek sesli ortamlarda

bulunmayı reddetmesi alışılmadık bir durum değildir (NAC,2016; Pınar ve diğerleri, 2018; Rakap, Birkanve Kalkan, 2017).

OSB tanılı çocukların bilgi işleme yeteneğinin olmaması, zaman ve bağlamı anlamlandırmalarında sorunlara neden olmaktadır. OSB tanılı bireyin geçmiş ve şimdi arasında zamanın geçişini anlamaması, zamanın akışı ile etkinlikler arasında bağ kuramaması (Erden ve diğerleri, 2014; Wing, 2015); zaman çizelgelerinde/rutinlerinde yapılan değişiklikler dünyayı onlar için daha karmaşık, akıl karıştırıcı, düzensiz ve tahmin edilemez kılmaktadır. Tekrarlayan ve değişime direnen davranışlarla düzende ısrarcı olmalarının nedeni karmaşık dünyayı düzene sokma çabasıdır. Çevresinde değişimleri kontrol edemeyen çocuk bedeniyle yaptığı yineleyici davranışlarla tahmin edilebilir ve kendi kontrolünde bir etkinlik yapmaktadır (Wing, 2015). Çocuğun zaman, seyahat, günlük rutinler, beslenme, giyinme rutinleri ve nesnelerin evde ve sınıfta yerleştirilmesi hakkında son derece katı fikirleri olmasının temel nedeni aynılıkta ısrarcı olmasıdır (NAC,2015).

Tablo 4. Dönemsel Olarak OSB Belirtileri

Dönemler	Belirtiler
Okul Öncesi Dönemi	
İletişim bozukluğu	•Gecikmiş veya eksik konuşma
Sosyal bozulma	• Yetersiz sözel olmayan iletişim
	• Başkalarının yüz ifadesine/hissine tepki eksikliği
	• Rol yapamama, az ya da hiç hayal gücü
	• Akranlara tipik ilgi göstermeme veya oyun oynamama
	• Faaliyete başlamama
Olumsuz davranışlar	• Alışılmadık veya tekrarlayan el ve parmak davranışları
	• Aynı olmayı sevme/değişimle baş edememe
	• Oyuncaklarla tekrarlayan oyun
İlkokul Çağı Dönemi	
İletişim bozukluğu	• Sessizlik dâhil dil gelişimindeki anormallikler
	• Kalıcı ekolali
	• Çocuğun yaşı/sosyal grubu için alışılmadık kelimeler
Sosyal bozulma	• Ortak oyunda uygunsuz girişimler
	• Sınıfın 'normlarına' dair farkındalık eksikliği
Olumsuz davranışlar	• Esnek işbirliğine dayalı yaratıcı oyun/yaratıcılık eksikliği

Tablo 4'ün devamı

	• Değişimle baş edememe • Duyusal uyaranlara alışılmadık tepkiler
Ergenlik Dönemi	
Dil, sözlü olmayan beceriler ve sosyal iletişim	• Geniş kelime hazinesine rağmen iletişim sorunları • İletişim tarzını sosyal durumlara uyarlayamama • Tekrarlama, basmakalıp ifadelerin kullanılması. • Mecaz veya metaforu anlamada başarısız olma • Sözlü olmayan etkileşimin olağandışı kullanımı

Her ne kadar fiziksel gelişmeleri yaşıtları gibi görünse de OSB tanılı bireylerin ince motor becerileri de zayıf olmaktadır (Erden ve diğerleri,2014). Tüm bu yetersizliklere ek olarak yapılan araştırmalar OSB tanılı birçok bireyin ek yetersizliklerinin olduğunu ortaya koymuştur. OSB bireylerin yaklaşık %70'inde DEHB (Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu) ve kaygı bozukluğu, %25-40'ında epilepsi, %25'inde bağırsak sorunları ve %10'unda farklı nöro-biyolojik problemler görülmektedir (Kırcaali-İftar, 2007).

2.2.3. OSB Türleri

2013 yılında yayınlanan DSM-V'te OSB; Otistik Bozukluklar, Asperger Sendromu, Çocukluk Çağı Dezintegratif Bozukluk ve Başka Türü Adlandırılmayan Yaygın Gelişimsel Bozukluk olarak dört grupta karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca DSM-V'te, OSB bireylerin ihtiyaçlarını netleştirmek ve gerekli desteğin sunulması amacıyla üç seviye belirlenmiştir(Özkaya, 2013).

Seviye 1: Genellikle konuşma becerilerinde problemlerin görülmediği ancak sosyal etkileşim başlatmakta ve başkalarının iletişim çabalarına başarısız tepkiler verebilen gruptur. Bu grup OSB tanılı bireyler bir veya birkaç alanda önemli müdahalelere ihtiyaç duyan atipik bireylerdir.

Seviye 2: Sözlü ve sözsüz iletişim becerilerinde fark edilebilir yetersizlikler yaşayan, sosyal etkileşimin sınırlı olduğu, değişimle başa çıkmada zorluk yaşayan, kısıtlı ve tekrarlı davranışların sık görüldüğü gruptur. Bu grup OSB tanılı bireylerin seviye 1'den daha fazla destek gereksinimi vardır.

Seviye 3: Sözlü ve sözsüz iletişim becerilerinde ciddi problemler yaşayan, sosyal etkileşimin çok sınırlı olduğu, genellikle iletişim başlatmayıp başkaları tarafından başlatılan iletişimi sınırlı sürdürebilen, rutinlere bağlı olan, önemli ölçüde müdahale gerektiren OSB tanılı bireylerdir.

2.2.3.1. Otistik Bozukluklar

OSB içinde klasik otizm olarak adlandırılan sınıftır. Beynin ve sinir sisteminin yapısından ve işleyişinden kaynaklanan, doğuştan getirilen ancak üç yaşından itibaren belirtilerin görülmeye başlandığı nörobiyolojik bir bozukluktur. OSB çatısı altındaki en şiddetli türdür. Başkalarıyla iletişim ve etkileşimin sınırlı olduğu veya hiç olmadığı, kısıtlı, tekrarlayan ve katı davranışların görüldüğü, kişinin genellikle kendi iç dünyasında kalmasına yol açan belirtilerin görüldüğü OSB türüdür (TOV, 2020).

2.2.3.2. Asperger Sendromu

Kanner'ın çalışmalarını sürdürdüğü zamanlarda, Avusturyalı çocuk doktoru Hans Aspergerde otizmlı dört çocuk ile yaptığı görüşmelerde elde ettiği bilgileri bir makale olarak yayınladı. Asperger'in "otistik psikopati" olarak tanımladığı bu çocuklar, Kanner'ın tanımıyla ortak özellikler gösteriyordu (Cavkaytar ve diğerleri, 2015). Ancak Hans Asperger'in tanımladığı çocuklar daha hafif şiddette ve daha yüksek entelektüel yeteneklere sahipti (Faras, Ateeqive Tidmarsh, 2010).

Asperger sendromunda genel OSB tablosundan farklı olarak dil gecikmelerine rastlanmamaktadır (Lauritsen, 2013; Lord ve diğerleri, 2000). Konuşma becerileri yeterli olmasına rağmen sosyalleşme ve iletişim becerileri zayıf olan bu çocuklar ilgilerini çeken konularda monolog konuşabilen, öğrenme güçlüğü yaşayan ama Kanner'ın çocuklarının aksine normal veya üstün zekâyâ sahiptiler (Cavkaytar ve diğerleri, 2015; Lauritsen, 2013; Lord ve diğerleri, 2000).

Asperger sendromu olan çocukların motor becerileri OSB tanılı çocuklara göre daha zayıftır (Wing, 2015). Bazı durumlarda motor becerilerde Asperger sendromlu çocukların OSB tanılı çocuklardan daha yüksek bir performans sergilemesinin nedeni zihinsel becerilerinin daha yüksek olmasıyla açıklanabilir (Gillberg, 1998). OSB bireyin sözel zekâ puanı performans puanından düşük, Asperger sendromunda ise tam tersi sözel zekâ puanı performans puanından yüksektir (Kirk ve diğerleri, 2017).

Diğer OSB türleri ile olan benzerlikleri nedeniyle yaygınlığını söylemek oldukça zordur (Lord ve diğerleri, 2000). Ancak önemli bir farklılık da OSB belirtilerinin üç yaşından önce ortaya çıkmasıyla tanının koyulmasına rağmen Asperger sendromunda

belirtiler okul çağından öncesinde tespit edilememektedir (Faras, Ateeqi ve Tidmarsh, 2010). Okul çağından ergenliğe kadar olan çocuklarda yaklaşık 7/1000 oranında Asperger sendromu görülmektedir. OSB gibi kızlarda görülme olasılığı da erkeklerde görülme olasılığından oldukça azdır (1/10-15) (Gillberg, 1998).

2.2.3.3. Çocukluk Çağı Dezintegratif Bozukluk

Çocukluk çağı dezintegratif bozukluk, OSB çatısı altında en sık rastlanan türdür. İki yaşına kadar kazanılmış bütün becerilerin iki yaşından itibaren yitirmeye başlaması ile ortaya çıkar. Zihinsel beceriler ileri derecede geriler. Bu duruma çoğu zaman tuvalet kontrolü yitimi gibi bedensel becerilerin gerilemesi ve havaleler de eşlik eder (TOV, 2020).

2.2.3.4. Atipik Otizm

Kişinin otistik bozukluklar ve Asperger sendromu için belirlenen kriterlerin bazılarını taşıdığı durumdur. Yani kişinin otistik bozukluklarının mı yoksa Asperger sendromunun mu olduğunun tam olarak açıklanamadığı durumlarda konulan OSB tanısıdır. OSB içinde genellikle sadece sosyal ve iletişim sorunlarının görüldüğü en hafif bozukluktur (URL-5, 2020).

2.3. OSB Tanılı Bireylerin Eğitimi

Okul, toplumu yansıtan bir aynadır. Okulda öğretilen ya da yaşanan sorunlar aslında toplumda karşımıza çıkabilecek olgulardır (Kirk ve diğerleri, 2017). Öğretmenler sınıf ortamında tüm öğrencilerin toplumsal yaşama hazırlanması için gereken bilgileri sunarlar. Ancak bilginin anlamlandırılması her öğrencide farklıdır. Bu nedenle öğretmenler, bilginin günlük yaşama uyarlanabilmesine yardımcı olacak uyarlamalara gerek duyarlar (Polloway, Serna, Pattonve Bailey, 2014).

ÖEG olan çocuklara yönelik eğitim kurumlarında uygulanan tüm müdahale programlarının temel amacı bireylerin güçlü yanlarını ortaya çıkarmak (Polloway ve diğerleri, 2014), işlevsel akademik başarı kazandırmak (Töret, Aykut, Babacan ve Özkubat, 2015) ve toplumda üretken bir birey olmalarını sağlamaktır (Gallagher ve Simeonsson, 1982).

Heward'a (2003) göre yukarıda sözü edilen hedeflere ulaşabilmek için ÖEG bireylerin, performans ve hedef odaklı bireyselleştirilmiş planlara ve bilimsel dayanaklı uygulamalara dayanan yoğun eğitime ihtiyacı vardır (Akt. Polloway ve diğerleri, 2014). Bu çalışma Heward'ın (2003) eğitime olumlu etkilerinin olduğunu vurguladığı altı

boyutu (bireyselleştirilmiş plan, özelleştirme, yoğun eğitim, hedef odaklı, bilimsel dayanaklı yöntemler, yönlendirilmiş öğrenci performansı) içine alacak şekilde ele alınacaktır.

2.3.1. Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar

Bir uygulamaya yönelik yeterli sayıda ve nitelikli araştırma yapılmış ve elde edilen bulgular uygulamanın iyileştirici/geliştirici etkisi olduğunu ortaya koymuş ise Bilimsel Dayanaklı Uygulamadır (Polloway ve diğerleri, 2014). Amerikan Ulusal Otizm Merkezi tarafından hazırlanan Ulusal Standartlar Projesi OSB uygulamaları hakkında yaptığı alanyazın taramasında 11 uygulamayı yeterli bilimsel dayanağa sahip, 22 uygulamayı umut vaat eden ve beş uygulamayı ise bilimsel dayanaktan yoksun uygulamalar olarak ifade etmiştir (Rakap, Birkanve Kalkan, 2017).

Tablo 5. OSB Uygulamaları (URL-5, 2020)

Bilimsel Dayanağı Olan Uygulamalar	Umut Vadeden Uygulamalar	Bilimsel Dayanağı Olmayan Uygulamalar
• Davranışsal Müdahaleler • Bilişsel Davranışsal Müdahale • Küçük Çocuklar İçin Kapsamlı Davranışsal Müdahale • Dil Öğretimi • Model Olma • Doğal Öğretim Stratejileri • Ebeveyn Eğitim Paketi • Akran Eğitim Paketi • Temel Tepki Öğretimi • Etkinlik Çizelgesi • Replikli Öğretim • Kendini Yönetme • Sosyal Beceri Paketi • Öykü Temelli Müdahale	• Destekleyici ve Alternatif İletişim Araçları • Gelişimsel İlişki Temelli Müdahale • Resim Değiş Tokuşuna Dayanan İletişim Sistemi • Maruz Bırakma Paketi • İşlevsel İletişim Öğretimi • Taklit-Temelli Müdahale • İletişim Başlatma Öğretimi • Dil Öğretimi • Masaj Terapisi • Çok Bileşenli Paket • Müzik Terapisi • Egzersiz • Azaltma Paketi • İşaret Öğretimi	• Hayvan Destekli Terapi • İşitsel Bütünleştirme Öğretimi • Gelişimsel/Bireysel Farklılıklar/İlişki Temelli Yaklaşım • Kavram Haritası • Kolaylaştırılmış İletişim • Gluten-Casein Diyeti • Hareket Temelli Müdahale • SENSE Tiyatro Müdahale • Duyusal Müdahale Paketi • Şok Terapisi • Sosyal Davranışsal Öğrenme Stratejisi

	• Sosyal İletişim Müdahalesi • Yapılandırılmış Öğretim • Teknoloji Temelli Müdahale • Zihin Kuramı Öğretimi	• Sosyal Düşünme Müdahalesi
--	--	---

Bilimsel dayanağa sahip uygulamalar (a) davranışsal uygulamalar, (b) ortak dikkat öğretimi, (c) doğal öğretim stratejileri, (d) temel tepki öğretimi, (e) kendini yönetme, (f) öncül –temelli uygulamalar, (g) küçük çocuklara yönelik kapsamlı davranış uygulamaları, (h) model olma, (i) ekran desteği uygulamaları, (j) çizelgeler ve (k) öykü temelli uygulamalardır (URL-6, 2009).

Umut vaat eden 22 uygulama ise (a) ekran aracılı öğretim düzenlemesi, (b) alternatif ve destekleyici iletişim araçları, (c) bilişsel- davranışsal müdahale paketi, (d) gelişimsel ilişki temelli uygulama, (e) egzersiz, (f) girişim öğretimi, (h) dilin üretilmesini destekleme, (i) dilin anlaşılmasını destekleme, (j) davranış azaltma paketi, (k) kaygı yaratan durumlara maruz bırakma, (l) taklit temelli etkileşim, dokunma terapisi, (m) işaret dili öğretimi, (n) resim değişimli iletişim sistemi (PECS), (o) replikler, (p) sosyal beceri paketi, (r) sosyal iletişim kazandırma, (s) teknoloji temelli uygulama, (t) yapılandırılmış öğretim (TEACCH) ve (v) zihin kuramıdır (URL-6, 2009).

NAC tarafından ifade edilen uygulamalardan bazıları, OSB bireylerin gelişimsel uygun davranışları kazanması hedefine yönelik davranış/öğretim artırma alanlarıdır (İftar, 2019):

- Akademik Beceriler
- İletişim Becerileri
- Üst Düzey Bilişsel Beceriler
- Kişiler Arası Beceriler
- Öğrenmeye Hazırlık Becerileri
- Motor Beceriler
- Kişisel Sorumluluk Becerileri
- Yerleştirme
- Oyun Becerileri

- Kendini Düzenleme Becerileri, davranış arttırmaya yönelik beceri alanlarıdır.

OSB tanılı bireylerin istenmeyen davranışlarının azaltılmasında, bireylerin genel özelliklerinden yola çıkarak hedefler belirleyen davranış azaltma alanları ise; genel belirtilerin azaltılması, problem davranışların azaltılması ve sınırlı, tekrarlı ve işlevsel olmayan davranışların azaltılmasıdır (İftar, 2019)

Bilimsel dayanağı olan uygulamalar, davranışı artırma ve / veya azaltma becerileri üzerinde etkisi olan uygulamalardır. OSB bireyin okul etkinliklerinde ve sınavlarda başarılı olması için akademik becerilerinin; çeşitli sosyal ortamlarda bireylerle iletişim kurabilmesi için konuşma, dil, sözcük dağarcığı, telaffuz gibi becerilerinin kazandırılması ya da artırılması gerekir. Beslenme, giyinme gibi temel ihtiyaçlarını gerçekleştirebilmesi, bu temel ihtiyaçları gerçekleştirebilmek için öncesinde kaba ve ince motor becerilere sahip olması gerekir. Davranış artırma uygulamaları OSB tanılı bireyin gelişim becerilerini arttırmayı hedefleyen uygulamalardır. OSB genel yapısından kaynaklanan, kendisine ya da birbaşkasına zarar veren, sınırlı ve tekrarlayan problem davranışları olabilir. Bilimsel uygulamalar bu olumsuz davranışı azaltma ve ortadan kaldırmayı hedef edinen uygulamalar olabilir (İftar, 2019).

2.3.1.1. Aile Eğitimi

Ebeveynler ya da çocuğun bakımını üstlenen yetişkinler OSB tanılı bireylerin ilk ve en uzun süreli öğretmenleridir. Bu bakış açısıyla çocuğun yetiştirilmesinden sorumlu bireyler farklı ortamlarda uzmanlar tarafından yetiştirilirler. OSB tanılı bireyin gelişim özellikleri ve problem davranışları göz önünde bulundurularak ebeveynler farklı ortamlarda uzman kişilerce eğitime alınır. Aile Eğitimi Paketi, OSB tanılı bireylere yönelik bir müdahale ya da öğretimi sağlamak amacıyla yetişkinlerin uzman kişilerden aldığı çeşitli eğitimleri; OSB tanılı bireylerin dil, iletişim, sosyal becerileri, performans kazanımları ve problem davranışlarını iyileştirme amacıyla doğal akışında uygulanmasıdır (Cavkaytar ve diğerleri, 2016; İftar, 2019; Kaiser ve Hancock, 2003).

Aile eğitimi, ebeveynlere birebir ya da grup eğitimi aracılığıyla gerçek ortamlarda uygulanabileceği gibi destek grupları ya da el kitapçıkları ile de gerçekleştirilir (URL-6, 2009). Yapılan birçok araştırma ebeveyn eğitimlerinde yeterli zaman, OSB bireyin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan bir program ve ebeveyninde istekli olarak katılımıyla gerçekleşen öğrenmelerin başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. Ebeveynler öğrendikleri yöntem ve stratejilerle çocuklarının iletişim ve etkileşim becerilerinin kalıcı olarak gelişmesinde önemli başarılar sağlamıştır (Dogan, King, Lake, Mathews ve Warzak, 2017;

Hsieh, Wilderve Abellon, 2011; Lafasakis ve Sturmey, 2007; Shindorf, 2019; Stewart, Carr ve LeBlanc, 2007).

2.3.1.2. Akran Eğitimi Paketi

Birçok OSB tanılı birey akranlarıyla etkileşime girmeye çalışır ancak bunu sosyal açıdan doğru bir şekilde yapamaz. Akran Eğitimi Paketi; özellikle hafif düzeyde OSB tanılı bireylerin okul ve okul dışı ortamlarda konuşma ve etkileşim becerilerinin gelişimini desteklemeyi, normal gelişim gösteren bireylerle etkileşim başlatmayı ve sürdürmeyi öğrenmesini, bağımsız hareket edebilme becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır (NAC, 2015; Sperry, Neitzelve Engelhardt-Wells, 2010). İletişim ve sosyal alanlarda problem yaşamayan normal gelişim gösteren akranlarıyla etkileşimde bulunma esasına dayanmaktadır (NAC, 2015). Uygulamalarda eğitici akranlar, OSB tanılı bireyle yaş ve beceri düzeyleri aynı ya da birbirine yakın olan sınıf arkadaşı ya da kardeşleridir (URL-6, 2009). Akran eğitimi paketi, akranları model olarak kullanır (DiSalvo ve Oswald, 2002). OSB tanılı bireylerin iletişim, sosyal beceri, akran etkileşimi, motor becerileri ve motivasyonları üzerine olumlu etkileri gözlenmiştir (Chung, Reavis, Mosconi, Drewry, Matthewsve Tasse, 2007). Akran eğitimi paketi küçük yaşlardan itibaren kullanılabilir. Ancak iletişim ve sosyal etkileşim becerileri daha çok gelişmiş olan çocuklar ve gençlerde daha etkilidir (Sperry, Neitzelve Engelhardt-Wells, 2010).

Akran eğitimi paketi beş aşamada gerçekleşmektedir (Sperry, Neitzelve Engelhardt-Wells, 2010). İlk aşama OSB birey ile etkileşime girecek eğitici akranı seçmektir. Eğitici akranın; öğretmeye istekli olması, okula düzenli devam etmesi, gelişmiş iletişim becerilerini akranları ile etkileşimde etkin kullanması, uyumlu hareket etmesi, yetişkin yönergelerini uygulaması ve gerektiğinde liderliği üstlenebilmesi, dikkatini en az 10 dakika OSB tanılı bireye yoğunlaştırabilmesi gerekmektedir (İftar, 2019; Sperry, Neitzelve Engelhardt-Wells, 2010). İkinci aşamada, eğitici akranlara OSB tanılı bireylerin bireysel farklılıklarını öğrenmeleri ve kabul etmeleri amacıyla eğitimler verilmektedir. OSB tanılı birey ile etkileşime geçtiklerinde nasıl davranacakları, rol oyunlar ile öğretilmektedir (DiSalvo ve Oswald, 2002; Sperry, Neitzelve Engelhardt-Wells, 2010). Bir diğer aşama, eğitici akranların ilk iki aşamada öğrendiklerini yapılandırılmış oyun ortamlarında uygulamasıdır. Yapılandırılmış oyun ortamlarında eğitici akran ve OSB bireyin daha önceden bildikleri ve ilgilerini çeken bir etkinlik sırasındaki etkileşimleri gözlemlenir (İftar, 2019). OSB birey açısından yapılandırılmış etkinlikler destekleyici bir ortam sağlar ve etkileşim için cesaretlendirir (DiSalvo ve Oswald, 2002). Yapılandırılmış oyun ortamlarının ardından akran eğitimi uygulaması sınıf ortamına taşınır. Sınıf etkinliklerinde çevrenin,

etkinliğin ve etkinlikte kullanılacak araçgereçlerin ve pekiştireçlerin kontrolü öğretmendedir. Uygulamada son aşama, etkileşimin gün boyu uygulanmasıdır. Uygulama farklı ortamlarda ve farklı çocuklarla zenginleştirilerek OSB bireyin öğrendiği becerileri genelleştirmesi amaçlanmaktadır (İftar, 2019; Sperry, Neitzelve Engelhardt-Wells, 2010).

2.3.1.3. Bilişsel Davranışsal Müdahale

Bilişsel davranışsal uygulamalar uzun yıllar anksiyete bozuklukları bulunan bireylere uygulanan bilimsel uygulamalardandır. OSB tanılı bireylere, kişisel beceri davranışlarının öğretiminde ve problem davranışlarının azaltılmasında uygulanmaktadır. Programın en bilinen ve OSB tanılı bireyler için geliştirilmiş uygulaması Coping Cat Program ve Exploring Feelings'dir (İftar, 2019).

Coping Cat Programı daha öncesinde OSB bireyler için kullanılan bir uygulama değilken NAC raporları doğrultusunda bilimsel uygulamalardan kabul edilerek OSB'ye uyarlanmıştır. Coping Cat Programı ile OSB bireylerin kaygı düzeyleri arasında yapılan deneysel çalışmalar literatürde yeni yer almaktadır ve araştırmalar programın olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır (Keehn, Lincoln, Brown ve Chavira, 2013).

2.3.1.4. Dil Öğretimi

Konuşma; dilin sözcük dizilimi, dilbilgisi(biçim), anlam(içerik) gibi özelliklerini iletişim kurmada etkin kullanma becerisidir (Wilkinson, 1998). Konuşma becerisinin gelişmesi için dinleme ve dikkat birbiri ile bağımlı iki bileşendir. OSB bireylerin genel olarak göz kontağı kuramaması, jest ve mimikleri anlamlandıramaması ve dikkat sürelerinin azlığı tipiktir (Wing, 2015). OSB bireylerin ortak dikkat becerileri konusundaki yetersizlikleri yetişkinlerden kelime öğrenimini kısıtlamaktadır. Akranlarına göre daha az kelime hazinesine sahip OSB bireyler sahip oldukları kelimeleri etkili bir iletişim başlatmak veya sürdürmek için kullanamazlar. Bunlara ek olarak birçok OSB bireyin artikülasyon ve prozodik konuşma problemleri vardır (Wilkinson, 1998). Son yıllarda yapılan araştırmalar ekolalinin OSB bireyler tarafından iletişim aracı olarak kullanıldığını gösterse de (Wilkinson, 1998) OSB bireylerin çoğunda anlamlı ve sosyal etkileşim başlatan veya sürdüren bir iletişime rastlanmamaktadır (İftar, 2019).

Dil öğretimi uygulamalarında OSB bireylerin dili sosyalleşme, iletişim ve oyun becerilerinde işlevsel olarak kullanımı amaçlanır. Önceki yıllarda umut veren uygulamalar arasında yer alan Dil Öğretimi NAC 2 raporları sonucunda OSB bireylerin eğitiminde yararlanılan bilimsel uygulamalar arasında yer almaktadır. Dil öğretimi uygulamaları diğer bilimsel temelli uygulamalar gibi farklı stratejileri bir arada kullanır. OSB bireyin konuşma

ve iletişim yetersizliklerine göre belirlenen hedefler sonrasında farklı yöntem (Millieu Öğretim Yöntemi, Temel Tepki Öğretimi) ve stratejiler ile (model olma, ipuçları sunma, müzik kullanımı vb.) dil öğretiminde istenilen hedeflere ulaşıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar, dil öğretiminin hedef davranışın kazandırılmasında ve ekolali gibi olumsuz davranışın ortadan kaldırılmasında kullanılan bilimsel uygulamalardan biri olduğunu ortaya koymuştur (Bilmez, 2014; Demirtaş, 2017).

2.3.1.5. Doğal Öğretim Stratejileri

Doğal öğretim stratejilerinin davranış öncesi, sırası ve sonrasında kullanılması davranışsal yaklaşıma dayandığını göstermektedir. Aynı zamanda çocukla yetişkin arasında bir etkileşimin var olması sebebiyle doğal öğretim stratejileri, sosyal etkileşim yaklaşımına da dayanmaktadır. Uygulama OSB birey için hedeflenen davranışların ev, okul ya da sokak gibi toplumsal ortamlarda; çocuğun rutinin içinde kazandırılmasına dayanmaktadır. Doğal öğretim stratejilerinde çocuğun ilgileri ve liderliği dikkate alınmalı, hedef davranışlar günlük etkinlik ve rutinlerin içinde doğal akışında gerçekleştirilmeli, davranışla ilişkili olan nesneler doğal pekiştireç olarak kullanılmalıdır. Öğrenmenin kalıcı olabilmesi için hedef davranışın farklı ortam, farklı durum, farklı materyaller ya da farklı bireylerle tekrarlanması gerekir. Doğal öğrenme stratejisi OSB bireyin günlük rutininde uygulanmasına karşın gelişigüzel, önceden planlanmamış uygulamalar değildir. OSB bireye öğretilecek hedef davranışın işlevsel, gerçekçi ve genellenebilir olması gerekir. Belirlenen amaçlar çocuğun kendi rutinin içinde birden farklı ortamda ya da etkinlikte gerçekleşebilmelidir. Son olarak hedef davranışın kazandırılmasında öğretmenin ya da yetişkinin yapacağı çevresel uyarlamalara da doğal teknikler planlanmalı, OSB bireyi motive edecek pekiştireçler kullanılmalıdır. Doğal öğretim Stratejileri OSB bireylerin dil, kişiler arası iletişim ve oyun becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılmaktadır (İftar, 2019).

Doğal öğretim stratejileri arasında, OSB bireylerin iletişim becerilerinin kazandırılmasında en çok tercih edilen yöntemlerden biri fırsat öğretimidir. OSB birey kendi etkinlikleri içinde iletişimi başlatır. Hedef davranış gerçekleştiğinde yetişkin pekiştireç verebilir. Fırsat öğretiminde öğretmen hedef davranışı belirler; bireyin istenilen davranışı sergileme ihtimalini arttırmak için çevresel uyarlamalar, ipuçları ve pekiştireçler hazırlar. Önceden yapılan hazırlıklar doğrultusunda OSB bireyin liderliğinde etkileşimin başlaması önemlidir. Gerekli durumda çocuğa model olunabilir (Birkan, 2015; Kırcaali-İftar, 2007).

2.3.1.6. Etkinlik Çizelgeleri

OSB bireylerin yetişkin müdahalesi ve desteğiyle, sosyal ve iletişim yetersizlikleri ile tekrarlayan ve yineleyici davranışlarında olumlu değişiklikler gözlenmektedir. Ancak OSB bireylerin eğitimindeki amaçlardan biri de yetişkin desteği ortadan kaybolduğunda da bireyin kazandığı becerileri ortaya koymasındır. Çizelgeler OSB bireylerin yetişkin desteği olmadan bağımsız şekilde etkinlikleri gerçekleştirmelerini ve özdenetim becerilerinin artmasını amaçlamaktadır (İftar, 2019; NAC, 2015).

Çizelgeler; belirli bir zaman içerisinde sırayla tamamlanacak etkinliklerin görüntü, resim ve kelimelerle planlandığı bir nevi yapılacaklar listesidir (İftar, 2019; NAC, 2015; Mahoney, 2019). Çizelgeler ev, okul, sınıf gibi her türlü ortamda kullanılabilir (NAC,2015). Çizelgelerin sıklığı ve ne amaçla kullanılacağı OSB bireyin özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanır (İftar, 2019).

Çizelgeler bir etkinliği nasıl yapacakları ya da bir etkinlikten diğerine nasıl geçeceği konusunda planlama sıkıntısı yaşayan OSB bireylere görevi tamamlama becerisi kazandırmaktadır (Banda, GrimmerthveHart, 2009; İftar, 2015). Bu sayede etkinliklerin yapılandırılmış ve öngörülebilir olması OSB bireylerin, görevlere ve sınıf düzenine uyum sağlamasını ve akademik davranışlarının olumlu desteklenmesini sağlar (Mahoney, 2019). Bunun yanı sıra çizelgeler planlı sözlü etkileşimler başlatmasını, yemek yeme ve giyinme gibi temel yaşam becerilerini kazanmasını ve uygun olmayan zorlayıcı davranışlarında azalma sağlar (Banda, Grimmerthve Hart, 2009).

Çizelge hazırlanırken öncelikle bireyin gelişimine, ihtiyaçlarına ve ortamın yapısına en uygun etkinlikler seçilir (Banda, Grimmerthve Hart, 2009; Mahoney, 2019). Yapmaktan hoşlandığı etkinlikler ve yeni hedef etkinliklere karar verilir. OSB bireyin gelişim özellikleri ve ilgileri de dikkate alınarak çizelgelerin nasıl hazırlanacağına (resim, yazı, video) karar verilir. Seçilen yöntemin anlaşılır ve basit olması önemlidir (Banda, GrimmerthveHart, 2009). Tamamladığı her etkinlik sonrasında çizelgede bu davranış işaretlenerek bireyin bir sonraki etkinliğe geçmesi sağlanır (İftar,2015). Çizelgeler önce, sonra gibi zaman kavramlarının öğretilmesinde etkilidir (İftar,2015; NAC, 2015). Pekiştireçler, çizelgelerle beraber en sık kullanılan uygulamalardır (URL-6, 2009).

2.3.1.7. Kendini Yönetme

Kendini yönetme, bireyin bir yetişkin kontrolü gerektirmeyen görevleri yerine getirmesidir (NAC, 2015). Kendini yönetme stratejisi, bireyin ihtiyaçlarını karşılarken bir yetişkine ihtiyaç duymadan bağımsız olarak hareket edebilme becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır (İftar, 2015). Kendini yönetme stratejisi, bireyin yetişkinlerden hiç ya da

çok az yardım alarak kendi davranışlarını ortaya koymasına ve farkında olmayı öğretmeye odaklıdır (İftar, 2015; NAC, 2015). Bu sayede bireyin akademik, iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinde iyileşme, sınırlı ve tekrarlı davranışlar gibi problem davranışlarında azalma, başladığı bir işi bitirme sorumluluğunu kazanmasını sağlamaktadır. Birey uygun davranışlarını farketmeyi öğrenir. Birey birden çok beceriyi aynı zamanda yapabilme becerisi kazanır. Bunu yaparken süreç içinde gösterdiği becerileri kayıt altına almalı ve sonrasında değerlendirme yapmalıdır (İftar, 2015).

Kendini yönetme stratejilerini kullanmadan önce OSB tanılı bireyin temel becerileri uygulamalarının her alanında yeterliliğinin belirlenmesi gerekir. Bu beceriler doğrultusunda öğretilecek beceri farklı stratejiler kullanılarak öğretilebilir (İftar, 2015; NAC, 2015). Hedef davranışın gözlenebilir ve bireyin becerilerine uygun, kolayca ulaşılabilir olması gerekmektedir. Hedef davranışlar kolaydan zora doğru programlanmalıdır (Dunlap, Dunlap, Koegel ve Koegel, 1991). Etkinlik sırasında bireyin ortaya koyduğu performans ve uygun davranışlar pekiştirilerek becerinin devamlılığı ve bağımsızlığı konusunda teşvik edilmelidir. Pekiştirme, kendini yönetme stratejilerinde sık kullanılan bir yöntemdir (Dunlap ve diğerleri, 1991; URL-6, 2009). Etkinlik tamamlandığında OSB birey etkinlik sürecini değerlendirir. Değerlendirme sürecinde başarı kriterleri net olmalıdır. Birey ne zaman başardığını anlayabilmelidir. Performansı değerlendirmek için kontrol listeleri gibi yöntemler kullanılır. Başlangıçta performans ve hedef davranıştan ziyade bireyin kaydı doğru tutma becerisine odaklanılmalı ve pekiştirilmelidir. Ayrıca bireyin pekiştireçlere nasıl ulaşacağı anlaşılır şekilde ortaya konmalıdır. Yetişkinler süreç içinde ipuçlarını zamanla azaltmalı ve OSB bireye kaydın doğruluğu ile ilgili yönlendirmeler ve geri bildirimlerde bulunulmalıdır (NAC,2015).

2.3.1.8. Küçük Çocuklar İçin Kapsamlı Davranışsal Müdahale

Küçük çocuklar için kapsamlı Davranışsal Müdahale ya da diğer ismiyle Erken Yoğun Davranışsal Eğitim (Early Intensive Behavioral Intervention (EIBI) okul öncesi OSB bireylerin davranış, iletişim ve akademik becerilerini geliştirmeyi hedefleyen müdahale programıdır. EIBI eğitiminin OSB erken tanımlanan bireylerde 6 yaşından önce, hafta da 25-40 saat ve genellikle birebir uygulanan yoğun program ile beceri öğretimi ya da problem davranışların azalmasında etkilidir. OSB bireyin yetersizlikleri doğrultusunda hazırlanan program; oyun, iletişim, taklit, eşleme, dikkat, özbakım ve akademik beceri öğretimi konusunda ayırık denemelerle öğretim, fırsat öğretimi, model olma gibi uygulamalarla beraber uygulanır (Güleç-Aslan, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2009; İftar, 2019). Başlangıçta birebir olan eğitim zamanla küçük grup eğitimi ile devam eder. Görsel

desteklerden de yararlanılan uygulamada pekiştireçlerle kazanılan davranışın genellenmesine yönelik çalışmalar planlanır (Güleç-Aslan, Kırcaali-İftarve Uzuner, 2009).

Dünyada ve ülkemizde Erken Dönem Yoğun Davranışsal Programların (EDEP, OÇİDEP, ETEÇOM) OSB ve farklı yetersizlikleri olan bireylerin beceri kazanımlarına olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koyan birçok araştırma vardır (Butter, Mullickve Metz, 2006; Karaaslan, 2010; Mahoney ve Perales, 2003; Selimoğlu ve Özdemir, 2018).

2.3.1.9. Model Olma

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramına göre; normal gelişim gösteren bireyler sosyal öğrenmelerinin birçoğunu çevrelerinde bulunan bireyleri ve olayları gözleyerek, taklit ederek ve bilişsel olarak işleyerek gerçekleştirir (Senemoğlu, 2018). OSB bireylerin zihinsel ve sosyal yetersizlikleri ve sosyal çevreye olan ilgisizlikleri sosyal öğrenmelerinin gerçekleşmesine engel olmaktadır.

Model olma öğretimi, bireyin hedeflenen davranışı bir model tarafından sergilendikten sonra taklit etmesi ile öğrenmesini hedeflemektedir (Charlop-Christy, Leve Freeman, 2000). Model olma yöntemi, canlı model öğretimi ve video model öğretimi olmak üzere iki gruptadır (İftar, 2019). Canlı model öğretiminde öğretmen, herhangi bir yetişkin ya da akran olan model hedeflenen davranışı ortaya koyacak senaryoyu gerçekleştirir. OSB bireyin dikkatini hedef davranışa yöneltmesi sağlanmalıdır (Senemoğlu, 2018).

Video model öğretiminde bireye kazandırılmak istenen davranış, video kaydının tekrar tekrar izletilmesi ile gerçekleştirilir. Video model öğretiminde model; öğretmen, anne veya baba, herhangi bir yetişkin ya da akran olabileceği gibi OSB bireyin kendisi de olabilir. OSB bireyler canlı model öğretiminden ziyade video model öğretime daha fazla ilgi göstermektedir (Charlop-Christy, Leve Freeman, 2000). Videodan model olmanın OSB bireylerin oyun (Öncül, 2015), sosyal, iletişimsel (Karabekir, 2016; Terzioğlu, 2017), dikkat (Tuncel, 2017) ve günlük yaşam becerileri (Yavuz, 2017) öğretiminde etkili olduğunu gösteren araştırmalar vardır.

2.3.1.10. Öykü Temelli Uygulamalar(Sosyal Öykü)

Öykü temelli uygulamalarda OSB bireye kazandırılacak hedef davranış belirlenir. Bu hedef davranışa yönelik kısa öykü ve benzeri yazılı materyaller hazırlanarak öğretim amaçlı kullanılır (NAC,2015). Sosyal öyküler; OSB bireylerin iletişim, kişiler arası sosyal beceri ve davranışları kazanması, kendisinden başka bireylerin sosyal davranışlarının nedenlerini anlaması ve problem davranışların azaltılması amacıyla kullanılır (İftar, 2015; Olcay-Gül ve Tekin-İftar, 2012). Öyküler çoğunlukla OSB bireye bakış açısını geliştirme

becerisi kazandırmaya çalışır ve bu nedenle de ben ve başkaları bakış açısı kullanılır (NAC,2015).

Öykü Temelli Uygulamalar da diğer bilimsel dayanaklı uygulamalar gibi bireye özeldir (İftar, 2015). OSB bireyin gelişim özelliklerine uygun olarak belirli kurallara göre yazılırlar. Öncelikle OSB bireye kazandırılacak hedef davranış belirlenir. Bu aşamada bireye yeni bir davranış kazandırmak hedefleneceği gibi problem davranışı ortadan kaldırmak da hedeflenebilir. Hedef davranışla ilgili bilgi toplamak ikinci aşamadır. Davranışla ilgili nerede/ niçin /ne zaman ortaya çıktığı, kimlerin süreçte yer aldığı sorularına cevap aranır. Ayrıca OSB bireyin yeterlilikleri hakkında bilgi toplanır (iftar, ; NAC, 2015; Olcay-Gül ve Tekin-İftar, 2012). Bir sonraki aşamada toplanan bilgilerden yola çıkılarak ortalama 5-10 cümleden oluşan, genel olarak cümlelerin her birinin ayrı bir sayfada ve görsellerle zenginleştirildiği sosyal öyküler yazılır (Olcay-Gül ve Tekin-İftar, 2012). Öyküye, hedef davranışa uygun bir başlık yazılır. Son olarak öyküler; OSB birey okuma biliyorsa kendisi okuyarak, bilmiyorsa bir yetişkin ya da ses kayıt cihazları aracılığıyla dinlenerek soru-cevap etkinlikleri ile davranış kazandırılır (Olcay-Gül ve Tekin-İftar, 2012).

2.3.1.11. Replik Silikleştirme

Replik silikleştirme ya da diğer adıyla Replikli Öğretim, OSB bireyin belirli bir durum veya beceriyle ilgili sözlü ve /veya yazılı bir senaryo sunmayı gerektiren uygulamadır. Replikli Öğretim OSB bireye dilin kullanımında rehberlik eder (NAC,2015). Birçok OSB bireyin sözcük dağarcığı gelişmiş olmasına rağmen sözcükleri sohbet etmek amacıyla kullanamazlar. Replikli Öğretim, OSB bireylere iletişim başlatma ve sürdürme ile etkileşime girme becerileri kazandırılmasında kullanılır (Birkan, 2011).

Replik; OSB bireylerin karşılıklı konuşma başlatma ve sürdürme sürecine yardımcı olması amacıyla hazırlanmış yazılı ya da sesli, sözcük, sözcük öbeği ya da cümlelerdir (McClannahan ve Krantz, 2010). Manyetik kartlara önceden kaydedilen repliklerin kart okuyucu tarafından okunduğu sesli replikler, okuma becerisine sahip OSB bireyler için hazırlanan yazılı replikler olarak iki gruptur. OSB bireyin eğitiminde hangi repliklerin kullanılacağına bireyin gelişim özelliklerinin ve yeterliliklerinin yanı sıra ilgi alanları da göz önünde tutularak karar verilmelidir (Birkan,2011; İftar, 2015; NAC, 2015).

Replikli öğretimde ipucu, pekiştirme ve model olma gibi stratejiler birlikte kullanılmalıdır (İftar, 2015). Sesli replik kartlarıyla çalışılırken başlangıçta OSB bireye kartların kullanımı konusunda ipuçları sunulmalıdır. Zamanla ipuçları azaltılmalı ve bireyin

bağımsız olarak replikleri tekrar etmesi sağlanmalıdır. Replikler doğru olarak tekrar edildiğinde ise replik silikleştirmeye geçilmelidir (Birkan, 2011).

2.3.1.12. Sosyal Beceri Öğretimi

OSB bireylerin göz teması kurma, iletişim başlatma ve sürdürme, iletişimde jest ve mimikleri kullanma, sembolik oyun gibi sosyal becerileri kişiden kişiye farklı düzeydedir (İftar, 2015; NAC, 2015; Weiss ve Harris, 2001). Sosyal Beceri Öğretimi; OSB bireylere ev, sınıf, okul gibi her türlü sosyal ortamda, yetişkin ve akranlarla gerekli etkileşimi anlamlı ve etkin şekilde kurabilmeyi başka bir ifadeyle sosyal yeterlilik kazandırmayı ve bu sayede sosyal kabulü arttırmayı amaçlar (Çolak, Vuranve Uzuner, 2013). Aynı zamanda sosyal beceri öğretimi ile OSB tipik davranış belirtileri (kısıtlı ve tekrarlayan davranışlar) ve problem davranışların azaltılması amaçlanmaktadır (İftar, 2015; NAC, 2015).

Sosyal Beceri Öğretimi; video model, model olma, sosyal öyküler, yetişkin veya akran aracılı uygulama müdahaleleri (Çolak, Vuranve Uzuner, 2013; Weiss ve Harris, 2001) ile pekiştireç ve ipucu stratejilerini (İftar, 2015) içerir. Bu müdahaleler OSB bireyle birebir veya küçük grup çalışmaları şeklinde gerçekleştirilir (NAC, 2015).

2.3.1.13. Temel Tepki Öğretimi

Temel Tepki Öğretimi (TTÖ) OSB bireyin sosyal beceri, iletişim, motivasyon ve bağımsız hareket etme becerilerini olumlu yönde etkileyen uygulamalı davranış analizi ilkelerine dayanan bir uygulamadır (Koegel ve Koegel, 2019). TTÖ amaç akademik başarının, iletişim, dil becerilerinin ve sosyal etkileşimin artırılması; problem davranışların, yineleyici ve tekrarlayan davranışlar ile ipuçlarına olan bağlılığı azaltmaktır (İftar, 2019; Koegel ve Koegel, 2019). TTÖ doğal motivasyona ve işlevsel iletişime vurgu yapar. Motivasyon, kendi kendine başlama, kendi kendini yönetme ve çoklu uyaranlara tepki verme gibi davranışlara odaklanır (Koegel ve Koegel, 2019; URL-6, 2009; NAC, 2015). Motivasyonu sağlamak için OSB tanıılı bireyin eğitiminde kullanılan araç gereçlerin çocuk açısından anlamlı olması ve çocuğa seçme fırsatı sunulması gerekir. Öğrenilmiş davranışlar ile hedeflenen davranışlar bir arada sunulmalıdır. Bireyin öğrenme girişimleri doğal pekiştireçlerle desteklenmelidir. Bu sayede öğrenilmiş davranışlar hedef davranışlarla birleştirilerek OSB bireyin bağımsız olarak harekete geçmesi amaçlanmaktadır (İftar, 2019). OSB bireylerin genel yetersizlikleri dikkate alındığında TTÖ bu alanlara yönelik kazanımları geliştirmektedir. Bunun yanı sıra doğrudan üzerinde durulmayan ikincil kazanımlara da genelleyebilme becerisi kazanmaktadır. Bu sayede TTÖ uygulanabilir becerilerin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (İftar, 2019; Koegel

veKoegel, 2019). TTÖ'de ailenin katılımı ve uygulamaların ev, sınıf ve okul gibi doğal ortamlarda gerçekleştirilmesi önemlidir (NAC, 2015).

2.3.1.14. Uygulamalı Davranış Analizi (UDA)

Lovass'ın temelini attığı Applied Behaviour Analysis (ABA) Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) eğitim modeli günümüzde sık sık OSB eğitiminde kullanılmaktadır. UDA yeni beceri kazandırma ve olumsuz davranışları ortadan kaldırmaya yönelik bir programdır (TOV, 2020b; URL-4, 2017). UDA, davranış öncesi ve davranış sonrası uygulamalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir davranışın kazandırılmasında, olay ve durumla ilgili yapılan uyarlamalar davranış öncesi uygulamalardır. Hedef davranış OSB birey tarafından gösterildiğinde, davranışın kalıcılığını artırıcı uygulamalar ise davranış sonrası uygulamalar örnek verilebilir. Burada davranışsal uygulamalarda ipucu (davranış öncesi uygulamalar) ve pekiştireçler (davranış sonrası uygulamalar) gibi farklı uygulamalar kullanılmaktadır (İftar, 2019) .

Uygulamalı davranış analizi, OSB bireylerin olumsuz davranışlarının altında duyuşal haz elde etmek amacı olduğunu ve bu nedenle OSB bireylerin olumsuz davranışlarının görmezden gelinmesi ve özellikle olumlu davranışlarının ödüllendirilmesinin önemini vurgular (TOV, 2020b; URL-4, 2017). OSB tanılı bireylerin rutinlere bağıllık, yeni çevreye uyum sağlamakta güçlük yaşamak, sosyal hayattan kopuk yaşamak, sosyal pekiştireçlerin anlamsız gelmesi ve karşı çıkma davranışları eğitim ortamında görülen problemlerin başlıca nedenleridir (TOV,2019a). Uygulamalı davranış analizi programı sorunun kaynağı olarak OSB bireyi değil, çevreyle etkileşimini görür. Davranışın altında yatan nedenlere yönelir. Örneğin sınıf ortamında stereotipik veya problemlı davranışların kendine değil altında yatan iletişim problemlerine eğilir. OSB bireylerin genel yetersizliklerine değil farklı alanlardaki becerilerine odaklanarak bu becerileri geliştirebileceği ortamlar hazırlar. OSB, bireyi normal olarak adlandırılan kalıplara sokmayı değil kendi düşünce ve davranış şekillerini anlayarak şekillendirmeyi amaçlar (TOV 2020b).

OSB tanılı bireylerin problem davranışlarıyla ilgili ana hedef bu davranışların topluluk içinde veya başka bir etkinlik sırasında yapılmasının azaltılmasıdır. OSB tanılı bireylerin kaynaştırma uygulamalarında yapılan eğitsel uygulamalar da bu amaç doğrultusunda ancak bireyin davranışlarına değil davranışın altında yatan iletişim sorunlarına odaklanmayı ifade eder (Chaaya, 2012). Bireyin davranış sorunları uygulamalı davranış analizi yöntemleri ile ele alınır (TOV, 2019A).

Uygulamalı davranış analizi yöntemi; ayırık denemelerle öğrenme, ayrımlı pekiştirme, beceri analizi, işlevsel davranış değerlendirme, işlevsel iletişim öğretimi ve

tepkiiyi durdurma/ yeniden yönlendirme uygulamaları ile OSB tanılı bireylerin beceri öğrenme ve problem davranışlarını azaltmaya çalışmaktadır (Cavkaytar ve diğerleri, 2015).

2.3.1.14.1. Sonuç Temelli Uygulamalar

Sonuç temelli uygulamalar, istenilen davranışın ortaya çıkmasını artırmak veya problem davranışların azaltılmasını sağlamak için faaliyetten sonra çevresel koşullara ilişkin yapılan düzenlemedir (Kırcaali-İftar, 2021).

Sonuç temelli uygulamalardan biri olan ayırık denemelerle öğretim; hedef davranış, ipucu ve pekiştireç gibi birkaç kritik bileşenin etkileşimini ifade eder. OSB bireylerin sosyal, iletişim ve akademik becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir uygulamadır (Lerman, Valentino ve LeBlanc, 2016).

Ayrık denemelerle öğretim uygulamaları, alanında uzman kişilerce uygulanırsa sadece davranış kazandırmada değil olumsuz davranışların ortadan kaldırılmasında da etkili bir uygulamadır (Smith, 2001). Özellikle erken müdahale dönemlerinde yaygın şekilde kullanılan bu uygulama diğer yöntemlerle birleştirildiğinde daha da etkilidir (Lerman, Valentino ve LeBlanc, 2016; Smith, 2001).

OSB birey ile birebir çalışan öğretmen veya öğretmen rolündeki aile bireyleri tarafından uygulanacak ayırık denemelerle öğrenmede öğretmen kısa, net bir soru ya da talimat hazırlar. Örneğin "Kırmızıyı göster. /Kırmızı nerede?" gibi. Ardından öğretmen OSB bireyin doğru yanıtı vermesine yardımcı olur. Örneğin renk kartlarından kırmızı olana çocuğun elini götürebilir. Ayrık denemelerle öğrenmede öğretmen başlangıçta OSB bireyin doğru yanıtlara ulaşmasında rehberlik eder. Öğretmenin yanıt verme durumu zamanla azalır ve birey soruya cevap vermeyi öğrenir. Bu süreçte çocuğa doğru cevaba ulaşması için ipuçları verilir. Bu ipuçları arasında bekleme sürelerinin olması önemlidir. Doğru cevaba ulaşan çocuk hemen pekiştirilir. Yanlış cevap verdiği durumlarda bir sonraki materyale geçilir (Dib ve Sturmey, 2007; Smith, 2001). Farklı birçok tekrarlanan ayırıkdenemenin sonucu olarak hedef davranış farklı materyaller üzerinde gösterilir. Çocuğun tepkileri üzerinde uyarıcı kontrolü uygulamaya başlar, böylece öğrenme yeni durumlara aktarılmış olur. Örneğin; kırmızıyı dışarıda gördüğünde "kırmızı" diyebilir.

Ayrık denemelerle öğretimde ipucu stratejilerinin kullanıldığı yanlışsız öğretim ile oyun, eşleme, taklit, alıcı dil ve özbakım becerilerinin kazandırıldığı birçok araştırma yayınlanmıştır (Boyras, 2016; Güleç-Aslan, 2014; Kurt, 2011; Smith, 2001).

2.3.1.14.2. Öncül Temelli Uygulamalar

Öncül temelli uygulamalar; istenilen davranışın ortaya çıkmasını artırmak veya problem davranışların azaltılmasını sağlamak için faaliyetten önceki olaylar, çevre veya koşulla ilgili yapılan uyarlamalardır(Kırcaali-İftar, Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı Çocuklara Yönelik Yoğun Davranışsal Uygulama Oturumlarına Hazırlık İşlemi Olarak 'Oturum-Öncesi Eşleştirme, 2021).Öncül temelli uygulamalarda davranış ve davranışın gerçekleştiği ortam birbiriyle ilişkilidir. Öğretmen istenilen ve/veya problem davranış tanımlamak, davranışın sıklığını ve süresini belirlememek, amacına uygun faaliyete karar vermek ve faaliyetin etkililiğini sorgulamak için gerekli çevresel uyarlamaları yapmalıdır. Öncül temelli uygulamalar davranış öncesinde yapılan önleyici uygulamalardır (Fırat ve Odluyurt, 2017).

OSB bireylerin kısıtlı ve tekrarlayıcı davranışları tipik özellikleridir. Yapılan araştırmalar tekrarlayan davranışların başa çıkma mekanizması olarak geliştirildiğini ortaya koysa da bu davranışlar sosyal yaşamda dışlanmaya sebep olabilmektedir. Bu nedenlerle davranışların öngörülebilir ve müdahale edilebilir olması önemlidir. Ayrıca OSB bireyler çevrelerindeki tutarsızlık ve geçişlerden rahatsız olduğundan dolayı öncül temelli müdahaleler vaktinin çoğunu geçirdiği sınıflarda uygulanabilmektedir(Lopez, 2016).

Öncül temelli uygulamalarda (1) ön hazırlık olarak OSB bireylerin özelliklerinin farkında olma, (2) plan, etkinlik ve materyal uyarlama, (3) etkinlikleri, uyanları seçme fırsatı sunma, (4) öğretimi farklılaştırma, (5) çevreyi zenginleştirme ve (6) ipucu-pekiştirme yapılması gereken uyarlamalardır(Kırcaali-İftar, 2021). Öncül temelli uygulamalar birçok uygulama ile birlikte kullanılmaktadır. İpucu, sönme, yanılsız öğretim, ayrımlı pekiştirme, sosyal öyküler, akran aracılı öğretim ve bağ kurma bunlardan bazılarıdır (Lopez, 2016).

OSB bireyler başkalarıyla sosyal ilişkiler yaşamakta güçlük çektiklerinden bu durum sınıf öğretmenleri ile de güvene dayalı bir ilişkinin kurulmasının zaman alabileceği anlamına gelir (Lopez, 2016). Bu nedenle öncül temelli uygulamalardan biri de bağ kurmaktır. OSB bireylerin davranış problemleri ile bağın niteliği arasında ters yönde bir ilişki vardır. Araştırmalar OSB bireylerin bakımını üstlenen ya da etkileşim halinde olduğu bireylerle kurdukları nitelikli bağın problem davranışları ortadan kaldırmada pozitif etkileri olduğunu ortaya koymuştur(Kırcaali-İftar, 2021). Sınıf ortamında öğretmen ve akranlarla kurulan bağ sayesinde OSB öğrencilerinin davranış problemlerini azaltacak, bu sayede akran ve OSB öğrencilerinin öğretim sürecinden uzaklaşmasını ve öğretmenin problem davranışa müdahalesini olumlu etkileyecek ve öğrenme ortamında daha az strese neden olacaktır. Tüm bu etkileri düşünüldüğünde öncül temelli uygulamalar birbirini izleyen bir

dizi olumsuz bileşeni kaynaştırma ortamından kaldıran bilimsel dayanaklı uygulamalardır (Lopez, 2016).

2.3.2. Eğitsel ve Öğretimsel Uyarlamalar

Öğretmenler; öğrencilerin motivasyonunu ve ilgisini sağlamak, öğrenci davranışlarına yanıt verebilmek ve öğrenciyi anlayarak öğretmeyi gerçekleştirmek için eğitimde uyarlamalar yapmaktadır (Parsons ve Diğerleri; 2017). Eğitsel uyarlamalar, çocuğun seviyesine uygun ve onu eğitim yolunda ileri götürmeye yönelik yapılan stratejiler bütünüdür (Levy, 2014).

OSB çocukların yaşlılarıyla çok az etkileşime girmeleri, sosyal çevreye ilgisizlikleri, sosyal iletişim beceri sorunları toplumsal rollerini gerçekleştirememelerinde ve sosyal kabul yetersizliklerinde önemli rol oynar (Cavkaytar ve diğerleri, 2015; Darıca, Abidoğlu ve Gümüşçü, 2011). OSB tanılı çocuklara sosyal ilişkinin kavratılması, sosyal becerinin kazandırılmasında önemlidir. İletişim ve etkileşim becerilerine sahip, etkileşime istekli ve etkileşim fırsatı bulan bireyler başarılı bir sosyal ilişkide bulunabilir ve bu sayede sosyal becerileri gelişebilir (Bayhan, Şipalve Kurt, 2003). Sosyal etkileşimde bulunamayan OSB tanılı bireyler daha içine kapanık, yalnız bireyler olarak yaşamakta; toplumsal aidiyetlik duygularını geliştirememektedir (Wing, 2015). Genel öğrenme ortamında bu sorunları çözmek amacıyla iletişim ve sosyal becerilerin öğretimine yönelik her türlü önlem ve değişikliğe eğitsel uygulama adı verilmektedir (Bayhan, Şipalve Kurt, 2003).

OSB tanılı bireylerin yetersizliklerinden biri de genelleme yapamamalarıdır. Sınıf içi akran etkileşimi genelleme becerisini öğretir. Belirli sayıda bireyle iletişim becerisi geliştiren OSB tanılı birey daha fazla bireyle etkileşime girdiğinde iletişim becerilerini deneyimleme ve genelleme fırsatı bulur. Bu durum öğrenmeyi ve iletişimi ona özgü kılar (Camargo ve Bosa, 2009; Chaaya, 2012).

Bireylerin yetersizlikleri yanında sınıfın, okulun ve sosyal çevrenin iletişimi kısıtlayan engelleri de olabilir (Wing, 2015). Akranlarla iletişim kuramama, OSB tanılı bireyin sınıf içi ve oyun alanında akran ilişkilerine yansımaktadır (Roberts ve Simpson, 2016). OSB tanılı bireylerin otorite veya hiyerarşi kavramlarının olmayışı, eylemlerinin sonucunda başkalarının ne düşüneceği veya ne hissedeceği ile ilgili bir kaygılarının olmaması, akıllarından geçenleri söylemeleri, toplumsal kuralları anlama güçlükleri, asilik ya da küstahlık olarak yorumlanabilmektedir. Safça davranışlarına akranlarının verdikleri tepkilerde genel eğitim ortamlarında istenmeyen ve çözülmesi gereken bazı sorunlar doğurmaktadır. Yalnızlığı tercihe sürüklenen, OSB tanısı bireyler bu nedenlerle iletişim becerilerini daha az kullanmaya başlamaktadır (Wing, 2015). OSB tanılı bireylerin

kendilerine ve akranlarına zarar veren saldırgan davranışları da dışlanmaya neden olabilmektedir (Roberts ve Simpson, 2016).

Birçok OSB tanılı öğrenci akranları ile iletişim kurmak istemekte fakat yetersizlikleri nedeniyle bunda başarılı olamamaktadır (Roberts ve Simpson, 2016). Eğitsel uyarlamalar OSB tanısı bireyleri hayata hazırlamanın yanında sosyal kabul düzeylerini de arttırmalıdır. Sadece OSB tanılı çocuklarda değil normal gelişim gösteren çocuklarda da iletişim becerileri sosyal etkileşim becerileri ile doğru orantılıdır. İletişim eksiklikleri, sosyal etkileşim eksikliklerinin hem nedeni hem de sonucu olarak birbirlerini tamamlayan ve iç içe geçmiş alanlardır. Eğitsel uyarlamalar sadece OSB tanılı bireylerin sosyalleşmesi ile sınırlı değildir. Ayrıca toplumdaki diğer bireyler OSB tanısı bireyin yeterlilik/yetersizliklerinin farkında olmalı ve kabul etmeyi öğrenmelidir (Chaaya, 2012).

OSB tanılı öğrencilerin eğitiminin başarıya ulaşmasında eğitsel uyarlamalar tek başına yeterli değildir. Etkili öğretim yapmak bir diğer önemli temel noktadır. Öğretimsel uyarlamalar tüm öğrencilerin öğrenmesini amaçlayan, öğrencilerin yeteneklerini göz önünde bulundurarak genel plandan farklı, planlı ve kasıtlı yapılan ek düzenleme ve değişikliklerdir (Kırcaali-İftar ve Batu, 2020; Wood, 2007).

Öğretimsel uyarlamalar; ÖEG çocukların ihtiyaçlarına uygun olarak öğrenme hızını ve eğitimin kalıcılığını etkileyen fiziksel çevre (öğretim ortamı), program (öğretim içeriği) , öğretim sunumu (araç ve materyal, yöntem, teknik, sunum) ve değerlendirme uygulamalarıdır (Güzel-Özmen, 2011; Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004). Öğretimsel uyarlamalar genel olarak ortamın, içeriğin, öğretim stratejilerinin ve yardımcı teknolojilerin uyarlanması (Kirk ve diğerleri, 2017) , içeriğin ve sunumun uyarlanması (Kırcaali-İftar ve Batu, 2020) ya da öğretim öncesi, öğretim sırasında ve öğretim sonrasında (Polloway ve diğerleri, 2014) başlıkları altında ele alınmaktadır. Bu çalışmada ortamın, içeriğin, stratejilerin ve yardımcı -öğretim teknolojilerinin düzenlenmesi başlıkları altında ele alınmaktadır.

2.3.2.1. Öğretim Ortamında Yapılan Uyarlamalar

Sınıf, karmaşık ve sosyal bir ortamdır. Bu nedenle öğretim ortamında yapılan uyarlamalar, sınıftaki tüm değişkenler, öğretmen bilgisi ve öğretmenin üst bilişsel farkındalığını kapsayacak şekilde bir bütün olarak ele alınmalıdır (Parsons ve diğerleri, 2017). Öğrenme ortamında yapılacak uyarlamalar öğreten ve öğrencinin verimliliğini olumlu etkileyecek uyarlamalar olmalıdır (Gallagher ve Simeonsson, 1982).

Öğretim ortamında yapılan uyarlamalar, öğretimi etkili kılmak ve problem davranışları en aza indirmek amacıyla yapılan fiziksel uyarlamaları (Kirk ve diğerleri,

2017) ve etkili sınıf yönetimini ifade eder (Polloway ve diğerleri, 2014). Ortamda yapılan uyarlamalarda amaç ÖEG olan bireylerin hayatını kolaylaştırmak olmamalıdır. Eğitimde yapılan diğer uyarlamalarda olduğu gibi ortamın düzenlenmesinde de amaç bireyin kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmesi ve bağımsız yaşam beceri kazanmasıdır (Özdemir, 2019; Polloway ve diğerleri, 2014). Ortamda yapılacak uyarlamalar, bireysel ihtiyaçları dikkate alırken bireyi kısıtlayıp seçme ve keşfetme özgürlüklerini elinden almamalıdır (Polloway ve diğerleri, 2014).

Çevreyi anlamlandırmada problemler yaşayan OSB bireyler için bulundukları ortamın anlaşılır olması önemlidir. Öğretmen OSB tanıılı öğrencinin problem davranışlarını azaltmak ve akranları ile etkileşimini arttırmak için sınıfı fiziksel olarak yapılandırılmalıdır (Ferraioli ve Harris, 2011). Kapsayıcı eğitim uygulamalarında özellikle sosyal ve davranış becerilerinin öğretilmesinde ortam önemli bir etken olarak kabul edilmektedir (Kırcaali-İftar ve Batu, 2020).

Sınıf ve okul ortamında yapılacak uyarlamalar sadece bir gereklilik değil yasal olarak bir zorunluluktur. ÖEHY’de “Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim yapılan okullarda özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için uygun ortam düzenlemeleri yapılır ve destek eğitim odası açılır (Madde 23c)” bu zorunluluk vurgulanmıştır (MEB, 2018).

Bu noktada ilk olarak fiziksel çevrenin OSB tanıılı bireyin iletişim, davranış ve akademik becerilerini artıracak şekilde düzenlenmesi gerekir (Cavkaytar ve diğerleri, 2015). Kavrama ve sınıflandırmada problem yaşayan OSB tanıılı bireyler, organize edilmemiş bir sınıf ortamında olumsuz davranışları sıklıkla gösterebilmektedir. Bu nedenle OSB tanıılı bireyler için en önemli eğitim stratejisi öğrencinin çevresini anlayabilmesi ve katılabilmesi amacıyla çevresel faktörlerin düzenlenmesidir (Mesibov ve Shea, 1996).

Normal bir sınıfın gürültüsü, sınıfın fiziksel düzeni ve/veya etkinlik materyalleri OSB tanıılı bireyler için aşırı uyarıcı olabilir (Mesibov ve Shea, 1996). Sınıf ortamındaki görsel karmaşa, OSB tanıılı bireyler gibi normal gelişim gösteren akranlarını da rahatsız edebilmektedir. Ancak OSB bireyler akranlarının aksine bu karmaşada sınıf materyallerini zihinsel olarak organize edememektedir. Bulundukları ortamlarda kendilerini algılamakta problemler yaşayan (duyu bütünleme bozukluğu); ortamın ısı, ışık, ses gibi faktörlerine karşı aşırı tepkiler verebilen OSB bireyler için bu etkenlerin kontrol edilebilir olması önemlidir (Cavkaytar ve diğerleri, 2015). Tüm bu çevresel faktörler OSB tanıılı bireylerin sınıfta önemli duyuşsal-algisal sorunlar yaşamasına ve bu nedenlerle stres ya da öfke patlamaları gibi istenmeyen olumsuz davranışlar göstermesine neden olabilir (Mesibov ve Shea, 1996).

Sınıf öğretmeni OSB tanılı bireyin özelliklerinden hareketle gerekirse sınıf alanlarının sınırlarını belirlemeli, işitsel ve görsel ilgisini dağıtacak uyarıcılardan izole etmelidir (Cavkaytar ve diğerleri, 2015; Mesibov ve Shea, 1996). Sınıf ortamındaki görsel materyaller OSB bireylerin sosyal etkileşimi başlatma/sürdürme amaçlarına hizmet etmelidir. OSB bireylerin aynılık ısrarı görsel materyaller/görsel destekler yardımı ile aşılabildiğinden sınıf ortamı organize edilirken sözel açıklamalara kıyasla daha etkili olan görsel işaretlerden yararlanılmaktadır (Cavkaytar ve diğerleri, 2015).

Öğretmenler sınıf kurallarını, problem davranışları önlemek amacıyla oluştururlar. Öğrencilerin kuralları ve kuralların amacını benimsemesi kuralların hayata geçirilmesinde önemlidir. Normal gelişen öğrenciler öğretmenlerinin sınıf kuralları ile ilgili beklentisinin farkındadır. Ancak OSB tanılı bireylerin gözlem ve empati yeteneklerinin sınırlı olması sınıf kurallarını anlamamalarına sebep olmaktadır. Öğretmenlerin az sayıda ve görsellerle desteklenmiş kuralları oluşturmaları ve OSB tanılı öğrenciye bilgilendirme yaptıktan sonra sık sık pekiştirmesi önemlidir (Polloway ve diğerleri, 2014).

Ortamı uyarlarken öğretmenler bilimsel dayanaklı uygulamalardan yararlanabilirler. Bilimsel dayanaklı uygulamalardan çizelgeler, görsel ipuçları sunarak bireyin karşılaşılabileceği güçlükleri ortadan kaldırır (Kirk ve diğerleri, 2017).

2.3.2.2. Öğretimin İçeriğinde Yapılan Uyarlamalar

OSB tanılı öğrencilerin sayısının artması, eğitimlerinin özel eğitimden kaynaştırma ortamlarına geçiş yapması, öğrencilerin öğrenme farklılıkları ve davranışsal sorunlarının farklı olması gibi etkenler bireyselleştirilmiş öğretimi gündeme getirmiştir (Cavkaytar ve diğerleri, 2015). Bireyselleştirilmiş öğretim diğer adıyla farklılaştırılmış öğretim, aynı öğrenme ortamında ancak farklı bireysel yeterlilikleri olan öğrenciler için öğretme ve öğrenme süreçlerini ifade eder (Polloway ve diğerleri, 2014).

İçerik, öğrenme ortamında nelerin öğretileceğidir (Rock, Gregg, Ellis ve Gable, 2008; Levy, 2014). Her çocuğa aynı müfredat öğretilir ancak içerik öğrenciye göre niceliksel veya niteliksel olarak farklı olabilir (Levy, 2014). İçeriğin düzenlenmesi; içeriği değiştirmeyi, azaltmayı ya da eklemeler yapmayı ifade eder (Kirk ve diğerleri, 2017; Polloway ve diğerleri, 2014; Rock, Gregg, Ellis ve Gable, 2008). İçerikte yapılan uyarlamalar ÖEG olan bireylerin genel eğitim müfredatını gözden kaçırmadan içerikte çeşitliliğe izin vermeli (Levy, 2014) ve genel müfredata ulaşmasına engel olmamalıdır (Polloway ve diğerleri, 2014). Bireyselleştirilmiş eğitimde odak noktasının içerik değil öğrenci olduğu unutulmamalı, uyarlamalar bu genel ilke doğrultusunda yapılmalıdır (Rock, 2008).

Eğitsel uygulamalarda ilk aşama çocuğu tanıma, davranışlarını ve etkileşim özelliklerini analiz ederek güçlü ve zayıf yönlerini belirleme, bireysel ihtiyaçlarını karşılayarak öğrenmeyi performansa çevirecek amaç ve hedefleri belirlemektir (Chaaya, 2012; Güzel-Özmen, 2011; Kırcaali-İftar ve Batu, 2020; Rock, 2008). Öğretim ve içerik belirlenmeden önce ön değerlendirme ile öğrencilerin ilgi alanları, düşünme stilleri ve belirlenecek içeriğe hazırbulunuşluk düzeyleri belirlenmelidir (Levy, 2014; Rock, 2008).

İlk aşamada sistematik öğrenme ile OSB öğrencinin yeterliliklerinden ve ihtiyaçlarından yola çıkılarak içeriğin analizi yapılmalıdır. Öğrencinin ihtiyaçlarına ve yeterliliklerine göre içerik sadeleştirilerek sıralanır (Özmen, 2019). ÖEG bireylerin eğitim ihtiyaçları birbirinden farklı olduğu gibi OSB bireylerin gelişim özellikleri de birbirinden farklıdır ve bu nedenle öğretimin bireyselleştirilmesi gerekmektedir (Cavkaytar ve diğerleri, 2015). BEP (bireyselleştirilmiş eğitim planı), genel öğretim amaçları çerçevesinde OSB bireyin ihtiyaçlarını dikkate alarak ek öğrenmeler ve uyarlamalar yapmayı gerektirir. BEP, OSB tanılı öğrenci için müfredatta yer alan konu ve kazanımların gözlenebilir ve ölçülebilir olmasını sağlamak için basitleştirilmeli ya da azaltılmalıdır. OSB tanılı bireyin yetersizlikleri ileri düzeyde olduğu durumlarda ise BEP, müfredatın farklılaştırılarak OSB tanılı bireyin ihtiyaçlarını göz önünde bulunduracak şekilde yeniden belirlenebilir (Kırcaali-İftar ve Batu, 2020).

OSB tanılı bireylerin yetenekleri ve ihtiyaçları normal gelişim gösteren bireylerden ve birbirlerinden farklıdır. Bu nedenle BEP hazırlarken OSB bireyin gelişim özelliklerini bilen yakın çevresindeki yetişkin bireylerden, varsa özel eğitim öğretmeninden ve/veya rehberlik servislerinden destek alınarak hazırlanmalıdır. BEP bireysel bir plandır ancak hazırlamak işbirliği gerektirir (Kirk ve diğerleri, 2017). Program OSB öğrencinin bulunacağı her ortamda gereksinim duyacağı, bağımsız yapabileceği beceri ve davranışları geliştirebilecek işlevsellikte olmalıdır (Cavkaytar ve diğerleri, 2015). Öğretmenler BEP yaparken müfredat, talimatlar ve değerlendirmenin “Öğrenciye etkisi nedir?” sorusunun cevabına yönelik planlama yapmalıdır. Farklılaşmış müfredat ve etkinlikler sınıf içinde birbirinden farklı becerilere sahip tüm öğrencilerin başarı, katılım ve davranış sonuçlarını desteklemelidir (Kırcaali-İftar ve Batu, 2020; Kurth, Lyon ve Shogren, 2015; Parsons ve diğerleri, 2017).

BEP ayrıca OSB tanılı bireyin davranış problemlerine yönelik müdahaleleri de içermelidir. Arttırılması ya da azaltılması istenilen davranış, bu doğrultuda kullanılan stratejiler ve müdahale sonrası değerlendirmenin özellikleri de ortaya koyulmalıdır (Kirk ve diğerleri, 2017).

BEP hazırlama sürecinde bilimsel dayanaklı uygulamalar göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin BEP, OSB tanımlı bireyin sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik kazanımlar içeriyorsa öğretmen planlamayı akran aracılığı, sosyal öykü ya da görsel destek uygulamalarını içerecek şekilde yapabilir (Kirk ve diğerleri, 2017).

2.3.2.3. Öğretim Stratejilerinde Yapılan Uyarlamalar

Öğretim stratejilerinin düzenlenmesi; ÖEG olan bireyin ihtiyaçlarını karşılamak, davranış problemleri ile başa çıkmak amacıyla daha önceden uyarlanmış içeriğin organize edilerek sunulmasıdır (Kirk ve diğerleri, 2017; Levy, 2014). ÖEG olan bireyler ile öğretim içeriğinin birbirine bağlandığı süreçtir (Rock, 2008).

Öğretim stratejileri; eğitimin hızının ve tarzının (Gallagher ve Simeonsson, 1982; Levy, 2014), öğrenciye sunulacak desteklerin, öğretmenlerin öğrenci katılımıyla ilgili beklentileri ile öğretim sonucu beklentilerinin neler olacağını ortaya koymaya çalışır (Levy, 2014).

Eğitimde öğretim stratejilerinde yapılan uyarlamaların başarıya ulaşması için OSB tanımlı bireye kazandırılması planlanan hedefler doğrultusunda bir veya birkaç öğretim yaklaşımı belirlenmelidir (Kirk ve diğerleri, 2017; Parsons ve diğerleri, 2017). Öğretim yaklaşımına ve yöntemine karar verirken ne öğreteceğimsorusundan hareket edilmelidir (Özmen, 2019).

Öğretimin ilk aşaması kazanım aşamasıdır. Öğrenci beceri ve performansları, öğrenme stilleri, ilgileri ve dikkatleri kazanımın nasıl öğretileceğine karar verirken dikkate alınması gereken faktörlerdir (Özmen, 2019). Öğretim alanının ne olduğu önemli değil, öğrencilerin kendi performanslarını sergileyebilmeleri önemlidir. Bunu mümkün kılmanın yolu da öğrenme becerilerinin gelişmesini destekleyecek farklı yöntemlerden faydalanılmasıdır (Özmen, 2019; Rock, 2008). Yöntem seçiminde zaman, uygulamada kolaylık, etkililik (Özmen, 2019), tüm öğrencilerin aktif katılımı, yüksek oranda hızlı ve doğru yanıt verme (Rock, 2008) gibi avantajlar dikkate alınır. Ayrıca öğrencilere daha fazla duyuya hitap eden ders kitapları, yazılı, sesli ve görüntülü materyaller ile bilgiye ulaşabileceği farklı seçenekler sunulmalıdır (Cavkaytar ve diğerleri, 2015; Kirk ve diğerleri, 2017).

Kazanım aşamasından sonra kazanımın akıcılığını sağlamak için alıştırmalar çeşitlendirilmelidir. Öğretmenler ipucu, düzeltme ve dönüt süreçleri ile akıcılığı güçlendirebilir (Özmen, 2019). Akıcılık aşamasında bireyin eğitime aktif bir şekilde katılması için gerekli tüm tedbirler alınmalı (Cavkaytar ve diğerleri, 2015), pekiştirme kullanmaya özen gösterilmelidir.

Genelleme aşamasında; OSB tanılı öğrencinin öğrenme çıktılarını farklı ortamlarda gerçekleştirmesini sağlamak amacıyla ortam, materyal değişikliği yapılmalıdır (Özmen, 2019). Materyal, OSB tanılı bireyin anlayabileceği düzeyde olmalı. Öğrencinin motor becerileri materyali kullanmaya engel olmamalıdır (Polloway ve diğerleri, 2014).

Kazanımın kalıcılığını sağlamak için öğretmenlerin, sonraki öğrenmeler ile ilişkilendirerek bilgiyi tekrar etmesi gerekir (Özmen, 2019). Bu sayede OSB tanılı bireylerin programdaki ilerlemelerini izlemek, eksik öğrenmeleri tamamlayabilmek ve en uygun değerlendirmeyi yapmak mümkündür (Cavkaytar ve diğerleri, 2015; Kirk ve diğerleri, 2017).

Öğretim stratejilerinden biri değerlendirme sürecidir. Bu aşamada biçimlendirici değerlendirme ile öğrencilerin önceden belirlenen standartlara göre performansları ölçülür. Biçimlendirici değerlendirmede amaç eksik öğrenmeleri fark ederek öğretim stratejilerinin değerlendirme sonuçlarına göre revize edilmesidir (Rock, 2008).

Öğretim sonrasında yapılan değerlendirme ise öğrencinin öğrenme performansının yanı sıra öğretim stratejisinin etkililiğini ve öğretimsel uyarlamalarla ilgili gereksinimleri de ortaya koymaktadır (Güzelve Vuran, 2015). Genel eğitim ortamlarında değerlendirmeler yazılı sınav, çoktan seçmeli sınav, proje ve performans ödevleri ve sözel sunumlar ile yapılmaktadır. Gürsel ve Vuran (2015) öğretmenlerin ÖEG olan öğrencilerin yetersizliklerini ve gereksinimlerini dikkate alarak değerlendirme yöntemlerinde de uyarlamalar yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Yazılı sınav, test, performans ve proje ödevleri, sözlü sınav gibi değerlendirmeler öğrencinin yetersizliklerini ve değerlendirme sürecini de dikkate alarak düzenlenmelidir. Sınava ilişkin yönergelerin ve soruların açık, net ve kısa olması, soru sayısının fazla olmaması ve sayfa düzeninde, yazı boyutunda, satır ve satır aralıklarında uyarlamalar yapılabilir. Öğrencilerin dikkatini dağıtabilecek unsurların ortamdaki uzaklaştırılması, davranış problemleri nedeniyle akranlarını sınav esnasında rahatsız edebilecek öğrencilerin hem kendi çalışmalarını hem de akranlarının çalışmalarını engellememesi amacıyla ÖEG olan bireylerin ayrı bir ortamda değerlendirilmesi ortama ilişkin yapılan uyarlamalardandır. Ayrıca ÖEG olan bireylere ek zaman verme, sınavı oturumlar halinde gerçekleştirme ve ihtiyaç duyduğunda dinlenme gibi zamana ilişkin uyarlamalarda yapılmalıdır (Güzel ve Vuran, 2015).

Öğretim stratejilerinden biri de uyarlanmış ödevlerdir. OSB tanılı öğrenciler için ödev, aileleri ve birey için sorunlar oluştursa da uyarlanmış ödevin eğitime yansımaları olumludur. Özellikle OSB tanılı bireylerin güçlü yönlerini ortaya çıkaracak, öğretmen tarafından uyarlanmış ödevler bireyin çalışma alışkanlığı kazanmasında ve bilginin genelleme ve kalıcılığında olumlu etkiler yapmaktadır (Polloway ve diğerleri, 2014). Tüm

bu süreçler öğretim programının amacına ulaşmasında bütün olarak ele alınırsa etkilidir (Cavkaytar ve diğerleri, 2015; Kirk ve diğerleri, 2017).

2.3.2.4. Yardımcı Öğretim Teknolojilerinde Yapılan Uyarlamalar

Özel eğitimde karşılaşılan zorluklar sebebiyle yardımcı ve teknolojik araçlar örgün eğitimden önce ve yaygın olarak özel eğitimde kullanılmaya başlanmıştır (Kirk ve diğerleri, 2017). Özellikle 1960 yılından sonra bilgisayarın da hayatımıza girmesiyle ÖEG bireylerin eğitiminde yardımcı ve öğretimsel teknolojiler etkin biçimde yer bulmuştur (Kellyve Smith, 2011). Özel eğitimde kullanım amaçları dikkate alındığında yardımcı teknoloji ve öğretim teknolojisi olmak üzere iki farklı teknoloji kullanımından söz edilir (Kirk ve diğerleri, 2017).

Yardımcı teknoloji; ÖEG olan bireylerin işlevsel becerilerini iyileştirmek, devamlılığını sağlamak veya kazandırmak amacıyla öğrenme uyarlamalarını tamamlayıcı olarak üretilmiş araçlardır (Kirk ve diğerleri, 2017; Polloway ve diğerleri, 2014). Ayrıca yardımcı teknoloji ÖEG olan bireylerin iletişim becerilerinin artmasını, bilgiye hızlı ulaşmasını (Kirk ve diğerleri, 2017) ve daha etkin bir şekilde öğretime katılmayı teşvik eder (Coleman, 2011; Rock, 2008). Yardımcı teknoloji bilgiye ulaşma konusunda ÖEG bireylerle akranlar arasında fırsat eşitliğinin de gerçekleşmesini sağlamaktadır (Kelly ve Smith, 2011).

Öğrencilerin çeşitli ortamlarda eğitim faaliyetlerini kolaylaştırmak için faydalı olabilecek üç tür yardımcı teknoloji vardır. İlk tür yardımcı teknolojiler eğitime uyarlanan ve genellikle hiçbir teknolojik özelliği olmayan kaşık, kitap, resimli pano, farklı renkli mürekkep, işaretleme bantları gibi maliyeti düşük teknolojik ürünlerdir. Diğer tür ise sesli kitaplar, kayıt cihazları, bilgisayarlar, tabletler gibi maliyeti yüksek ancak kişisel olmayan teknolojik ürünlerdir. Kişisel ihtiyaçlara göre tasarlanan yazılımlar, bilgisayarlar ve elektronik aletler ise yüksek düzey teknolojik ürünlerdir (Kirk ve diğerleri, 2017).

Özel eğitimde yaygın olarak kullanılan teknolojik cihazlar alternatif iletişim cihazları, dokunmatik ekranlar, bilgisayarlar, tabletler ve alternatif klavyelerdir. Eğitimde kullanılacak yardımcı teknolojik cihazlar belirlenirken öğrenci ihtiyacı göz önünde bulundurulması gereken ilk maddedir (Sigafos, 2010). İleri teknoloji cihazları tercih etmek yerine ihtiyaçlar doğrultusunda karar verilen yardımcı teknolojik cihazlar bireyin öğrenmesini daha anlamlı ve etkin kılar (Kirk ve diğerleri, 2017).

ÖEG olan bireylere bilginin sunulmasında kullanılan teknolojik ürünlere öğretim teknolojisi denir. Öğretim teknolojileri ÖEG bireylerin kendi hızlarında, kendi öğrenme stillerinde ve aktif olarak öğrenmelerine fırsat verir. Bu nedenle öğretim teknolojilerine karar verirken öğretilecek bilginin içeriği, bireyin ilgi ve yeterlilikleri dikkate alınmalıdır (Kirk ve diğerleri, 2017).

Yardımcı ve öğretim teknolojileri bireylerin iletişim problemlerine yönelik kullanılıyorsa arttırıcı ve alternatif cihazlar olarakta isimlendirilmektedir. Kapsayıcı ortamlarda iletişim problemleri olan OSB tanımlı bireylerin akranları ile iletişim kurmalarına yardımcı olmak için arttırıcı ve alternatif cihazlardan yararlanılır (Sigafos, 2010). Arttırıcı ve alternatif cihazlar iletişim panoları, nesne panoları, kartlar gibi düşük teknoloji cihazlar ya da bilgisayar, özel yazılımlar gibi ileri teknoloji cihazlar olabilir (Alquarini ve Gut, 2012). Arttırıcı ve alternatif iletişim tekniklerinden biri de PECS (Picture Exchange Communication System – Resim Değiş Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi)'tir (Kirk ve diğerleri, 2017).

OSB bireylerin eğitiminde kullanılacak bir diğer teknolojik cihaz dokunmatik tabletlerdir. Bazı öğrenciler fiziksel ya da bilişsel nedenlerden dolayı fare kullanmakta zorluklar yaşayabilir. Dokunmatik ekranlar doğrudan veya bilgisayar gibi farklı bir cihaza bağlanarak öğretimde kullanılırlar. Dokunmatik ekranlar öğrencinin ihtiyacını karşılayacak şekilde ayarlanabilirler. Öğrencilerin kapsayıcı eğitimlerinin başarılı olmasında önemli bir rol oynarlar (Alquarini ve Gut, 2012).

Kapsayıcı ortamda öğrencilere özellikle sınırlı vücut hareketlerinden dolayı yardımcı olacak bir diğer ekipman anahtarlardır. Anahtarlar öğrenciyi fiziksel olarak bir cihaza bağlayan ekipmanlardır. Birinci tip anahtarlar öğrenciden resim, kelime veya diğer veri parçalarına bakması istenir. İkinci tip anahtar kullanımı ise istenen veri parçasını seçmektir (Alquarini ve Gut, 2012).

2.3.3. Öğretimsel Uyarlamaları Etkileyen Faktörler

Öğretimsel uygulamaları etkileyen dört faktör öğretmen, öğrenci, ortam ve içeriktir (Güzel-Özmen, 2011). Bir önceki bölümde ortam ve içeriğin etkilerinden söz edildiği için bu bölümde ayrıca tekrar değinilmeyecektir. Onun yerine bu bölümde öğretimsel uygulamaları etkileyen paydaşlara değinilecektir.

2.3.3.1. Sınıf Öğretmeni

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında birçok faktör vardır. OSB öğrencilerinin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için öğrencinin gereksinimlerinin farkında ve bu gereksinimler doğrultusunda gerekli düzenleme ve etkinlikleri planlayan, eğitim haklarına ulaşmalarında onların gelişim özelliklerini bilen sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitiminin gerçek mimarlarıdır (Lupart, 1999; Pedük, 2015).

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ve engelliliğe bakış açıları, yetersizliği suç olarak görmesi kaynaştırma eğitiminde istenilen başarının elde edilememesinin en

önemli nedenidir. Bu nedenler, sınıf öğretmenlerinin OSB bireyler için daha az çaba harcamasına ve bireyin etkileşime girebileceği uygun ortamları daha az yaratmasına sebep olmaktadır (Jordan, Glenn ve McGhie-Richmond, 2010; Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004). Tam tersi sınıf öğretmenleri OSB tanılı öğrencilerinin kaynaştırma eğitimine olumlu bir bakış açısına sahipse eğitim, öğretene tarafından pozitif bir eyleme dönüşerek OSB tanılı öğrenciyi olumlu etkilemektedir (Garrad, Rayner ve Pedersen, 2018; Robertson, Chamberlain ve Kasari, 2003).

Özel eğitim öğretmenleri veya okul öncesi öğretmenlerinden farklı olarak sınıf öğretmenleri OSB yelpazesinde hafif ve orta düzeyde zihinsel problemi olan öğrencilerle eğitim ortamında karşılaşmaktadır. Sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitim çerçevesinde sınıflarında öğrenme becerisine sahip OSB tanılı bireylerin mevcut öğrenme durumlarını iyileştirmek için onların anlama düzeyi, iletişim düzeyi ve bir beceriyi uygulama yeteneğine göre OSB tanılı öğrencileri için farklı eğitim ortamları düzenlemeli ve eğitim öğretim stratejilerini çeşitlendirmelidir (Cavkaytar ve diğerleri, 2015). Birçok strateji OSB tanılı bireyin genel eğitim sınıflarına dâhil edilmesini desteklemektedir (Harrower ve Dunlap, 2001). Öğretmenler OSB tanılı bireylerin dil ve etkileşim problemlerinin iyileştirilebileceğinin ve OSB'nin tedavi edilebilir olduğunun farkında olmalıdır (Kirk ve diğerleri, 2017).

Kaynaştırma eğitiminin istenilen hedeflere ulaşması için okul personeli, okuldaki diğer öğretmen ve öğrenciler ile velilerde OSB konusunda bilgilendirilmelidir (Cavkaytar ve diğerleri, 2015). Öğretmenin yeterliği ve OSB öğrenciye tutumu öğrenci, ortam ve içerik faktörlerini doğrudan etkilemektedir.

OSB tanılı bireylerin eğitim ortamında problem davranışlara neden olan yetersizlikleri; sınırlı ve iletişim amaçlı olmayan dil becerileri, sözcüklerin altında yatan anlamı ve sözcükler arası ilişkiyi anlayamamaları, öngörülemez olmaları, değişime dirençli olmaları, birden fazla duyuşal uyarana ilişkin yaşadıkları problemler (Mesibov ve Shea, 1996), soyut dili anlamamak, sosyal ve davranışsal yetersizlikler, stereotipik davranışlar, rutinler, öfke nöbetleri, saldırganlık gibi geniş bir yelpazedir. OSB tanılı bireyin zorlayıcı davranışlarının yanı sıra eğitim ortamının kendine özgü zorlukları da OSB tanılı bireyin davranışlarını olumsuz etkileyebilir (Ferraioli ve Harris, 2011). OSB tanılı öğrencilerin eğitiminde sınıfta belli prosedürlerin uygulanması gerekir (Crosland ve Dunlap, 2012). Bu nedenle ortamı ve her bir öğrencinin nasıl özelliklere sahip olduğunu anlamak ve müdahaleleri bireyselleştirmek önemlidir (Ferraioli ve Harris, 2011).

Öğretmenin OSB olan bireyi destekleyebilmesi için öncelikle OSB'yi anlaması, bireyin özelliklerini tanıması, farklılaşmış bireysel eğitim programlarını öğrenci merkezli

öğrenmeye hizmet edecek şekilde organize etmesi (Lupart, 1999), iletişim ve sosyal yetersizlikleri ile akademik başarısını arttırmak için önceden önlemler alması gerekir (Leach ve Duffy, 2009). Öğretmenler OSB hakkında bilgi sahibi olmadıklarında öğrencilerin potansiyellerini anlayamaz ve gerçekleştirmesine rehberlik edemezler. Bu durum öğretmenlerin hayal kırıklığı ve stres yaşamasına sebep olurken OSB tanılı bireylerinde dışlanmasına sebep olacaktır (Roberts ve Simpson, 2016).

Kapsayıcı eğitimde etkili öğretim uygulamaları ve öğretimin içeriği planlanmalı, buna göre içerik bireyselleştirilmeli, değiştirilmeli ve uygun değerlendirme stratejileri belirlenmelidir (Lynch ve Irvine, 2009). Öğretmen, bireye ve kullanacağı yöntemlere aşina olmalıdır (Ferraioli ve Harris, 2011). Bu sayede çeşitli stratejileri (akran aracılı, işbirlikçi, küçük grup vb.) OSB tanılı bireylerin eğitiminde aktif olarak kullanabilir (Crosland ve Dunlap, 2012; Leach ve Duffy, 2009). Öğrencilerinin ilgi duyduğu alanlar dikkate alınarak planlanan ve uygulanan eğitim, OSB tanılı öğrencilerin derse motivasyonunu arttırdığı gibi daha aktif olmasını ve akran etkileşimini de arttırmaktadır (Leach ve Duffy, 2009). Öğretmenler öğrenmeyi teşvik etmelidir (Lupart, 1999).

OSB tanılı öğrencisini tanıyan ve uygulamaları bu doğrultuda gerçekleştiren bir sınıf öğretmeni daha az istenmeyen davranışla karşılaşabilir. Örneğin sınıf ortamında yapılan uyarlamalar ile OSB tanılı bireyin öfke nöbetlerinin azaltılmasına çalışılsa da zaman zaman kontrol edilemeyen faktörlerden dolayı OSB tanılı öğrenci öfke nöbetleri geçirebilmektedir. Bu durumda öğretmenler bu problem davranışla nasıl başa çıkacaklarını bilmezlerse farkında olmadan çocuğun istenmeyen davranışı pekiştirilebilir. Bir etkinlik ya da ders sırasında öfke nöbeti geçiren öğrenciye “İstemiyorsan yapmayabilirsin.” veya “Ara verelim.” gibi teklifler öfke nöbetlerinin geçici olarak savuşturulmasını sağlar. Bunun yerine çocuğa, rahatsız olduğu durumu farklı yöntemlerle (resim, konuşma vb.) açıklama fırsatı verilebilir. Ya da öfke nöbetleri görmezden gelinebilir. Görmezden gelme ile istenmeyen davranış azaltılırken istenen davranışta pekiştirilebilir. Çocuğun öfke nöbetleri görmezden gelindiğinde ve isteklerini uygun bir şekilde ifade ettiğinde davranış pekiştirilmelidir (TOV, 2019A). Öğrenme etkinliklerinde öğrencinin özelliklerini dikkate alarak sunulan pekiştireçler ile görsel ve yazılı ipuçları da OSB öğrencilerin kaotik durumu anlamalarına ve kendisinden beklenen davranış hatırlamalarına yardımcı olur (Leach ve Duffy, 2009; TOV, 2019A). Öğretmenin problem davranışı ortadan kaldırmaya ya da bir davranış kazandırmaya çalışırken sabırlı olması, OSB tanılı bireyin olumsuz davranışın değil de olumlu davranışının fark edildiğinin sezdirilmesi ve mümkünse her problem davranışa ilgi göstermeyerek görmezden gelinmesi gerekmektedir (TOV, 2019A). Ayrıca yöntemlere hâkim bir öğretmen OSB

tanılıöğrenci ve akranlarını etkileşim başlatma ve sürdürme konusunda eğitebilir. Çeşitli aktiviteler planlayarak ve pekiştireçlerle ortak zaman geçirmeyi öğretebilir (Ferraioli ve Harris, 2011).

Yukarıda belirtilen tüm bu uyarlamaların eğitim ortamında verimli bir şekilde kullanılması sınıf öğretmeninin diğer paydaşlarla (öğretmenler, veliler, uzmanlar) iletişim halinde ve işbirliği içinde çalışmasını gerekli kılmaktadır (Kırcaali-İftar ve Batu, 2020).

2.3.3.2. OSB Tanılı Öğrenci ve Akranları

Normal gelişim gösteren çocuklar sosyal bir ortama girdiklerinde ortamı gözlemleyerek ya da önceki tecrübelerinden yararlanarak davranışlarına yön verirler. OSB tanılı bireylerin temel yetersizliklerinden biri sosyal iletişimde yaşadığı sorunlardır. OSB tanılı bireylerin gözlem yeteneklerinin olmaması, sosyal ilişkilerden kaçınmasından dolayı yeni girecekleri ortama hazırlanmaları gerekir. OSB tanılı öğrencilerin sosyal katılım başarısı ile başarılı bir eğitim kazanımı paraleldir. Bu nedenle örgün eğitim sınıflarında kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine dâhil edilecek OSB tanılı öğrencilerin sosyalleşmesi (Harrower ve Dunlap, 2001) ve bunun için ön hazırlık yapılması önemlidir (Özdemir, 2019).

OSB bireylerde çevreye karşı bir ilgi olmadığı için dinleme becerisi gelişmemiştir. Ayrıca tekrarlayan ve değişime direnen davranışları, düzende ısrarcı olmaları da sınıf ortamında istenmeyen durumlar yaratabilmektedir (Demeris, 2007). Normal gelişim gösteren akranların uygun davranışları, OSB tanılı bireylerin olumlu davranış geliştirmesinde olumlu bir etkiye sahiptir (Chaaya, 2012). Akranlar sınıf içi veya dışı ortamlarda OSB bireye bilgi ve beceri öğretebilir (Kırcaali-İftar ve Batu, 2020). Sosyal açıdan kapsayıcı sınıf ortamlarında OSB tanılı öğrencilerden daha fazla ilerleme bekleyebiliriz (Harrower ve Dunlap, 2001).

Tam zamanlı kaynaştırma eğitimi, sosyal etkileşim ve iletişim becerileri zayıf OSB tanılı öğrencilerin gelişimlerinde ve eğitimlerinin başarıya ulaşmasında önemli olduğu kadar normal gelişim gösteren akranları içinde önemlidir (Kırcaali-İftar ve Batu, 2020). Birçok öğretmenin OSB hakkında bilgi sahibi olmasına rağmen akranları için OSB ve OSB tanılı birey çoğu zaman hiç yaşanmamış bir tecrübedir. Sınıf öğretmenlerinin, OSB tanılı bireyin kaynaştırma eğitiminin öncesinde akranları bu yeni duruma hazırlaması gerekir. Öğretmenlerin akranlara OSB hakkında bilgi vermesi ve OSB ile ilgili olumlu bir tutum sergilemesi akranları da motive edecektir (Özdemir, 2019). Bu sayede akranların OSB tanılı bireylerin eğitimine dâhil edilmesi akranların da eğitimin önemli bir parçası olduklarını anlamalarını sağlayacaktır (Kırcaali-İftar ve Batu, 2020).

OSB tanılı bireylerin sınıf içindeki olumsuz davranışları, normal gelişim gösteren akranlarının akademik başarısını olumsuz etkiliyor algısı doğursa da Demeris'e (2007) göre doğru değildir. Birçok öğretmen OSB tanılı öğrencilerin öğrenme ortamının dikkatini dağıttığını ve akranların öğrenmelerini azalttığını düşünür. Ancak doğru uygulamaların akranlar ve eğitim ortamı üzerinde olumlu etkileri olduğu bilinmektedir (Ferraioli ve Harris, 2011). Yapılan tüm uyarlamalar ÖEG bireyleri eğitime dâhil etmenin yanında sınıftaki tüm öğrenciler içinde eğitsel fırsatlar ortaya koymalıdır (Kırcaali-İftar ve Batu, 2020).

OSB tanılı bireylerin iletişim yetersizlikleri, sosyal beceri problemleri, davranışlarını ve duygularını kontrol edememesi akranları tarafından dışlanmasına neden olabilir. Akranların OSB'yi anlaması OSB tanılı öğrenciyi kabul etmelerini etkileyecektir (Özdemir, 2019). OSB tanılı bireylerle akranlarının iletişimde bulunacağı fırsatlar ve ortamlar yaratılabilir. Bilimsel dayanaklı uygulamalar (sosyal beceri öğretimi, akran aracılı öğrenme) ve UDA süreçleri (pekiştirme, sönme) etkileşim başlatma ve sürdürme davranışları güçlendirebilir (TOV, 2019A).

OSB tanılı bireyin yetersizliklerinin yanında çok çeşitli yetenekleri de olabilir. OSB tanılı bir çocuk akranları için zor olan birçok beceriyi kolaylıkla yapabilirken akranlarıyla etkileşimden kaçınacaktır. Öğretmenlerin OSB tanılı bireyin üstün yeteneklerinden yararlanması OSB tanılı öğrenci ve akranları için genellikle faydalıdır (NAC, 2015). Akranlara herkesin zayıf ve güçlü yanları olduğunu fark ettirmek sosyal kabulün gerçekleşmesinde etkilidir (Özdemir, 2019). Normal gelişim gösteren bireyler, farklılıkları olan OSB bireyleri farkedecek, sınıf içinde ve dışında OSB tanılı bireylerle yaşamayı ve onlara saygı duymayı öğrenecektir (Chaaya, 2012).

2.3.3.3. Okul Yönetimi ve Destek Eğitim Personeli

Örgün eğitim okullarında görev alan paydaşların OSB ve OSB tanılı öğrencilerin eğitimi hakkında yeterli derecede bilgi sahibi olmamaları önemli bir sorundur (Roberts ve Simpson, 2016). Kapsayıcı eğitimde bir diğer önemli faktör de gerek OSB tanılı öğrenciye gerekse eğitime dâhil tüm personele destek sunulmasıdır (Lynch ve Irvine, 2009).

Eğitim sürecinin tahmin edilebilir olmasının yanı sıra OSB bireyin bulunduğu ortamların da düzenlenmesi kaotik durumu ortadan kaldırabilir (Lynch ve Irvine, 2009). Okul sistemlerinde değişiklik yapılması, OSB tanılı bireyin daha etkin eğitimden yararlanmasını sağlar (Crosland ve Dunlap, 2012). Bu nedenle kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin başarıya ulaşmasında öğretmenlerin yanı sıra okul idaresi, normal gelişim gösteren akranlar, aileler, çevre, destek eğitim hizmetleri, sınıf içi uygulamalar, sivil toplum

kuruluşları ve devlet politikaları da etkilidir (Chamberlain, Kasarive Rotheram-Fuller, 2006).

OSB bireylerin eğitiminde okul idaresi, öncelikle bireyin yeterliliklerinin farkında olmalı ve performans beklentilerini bireyin yeterliliklerine göre şekillendirmelidir. Eğitimdeki tüm paydaşların bireyin yetersizliklerinin farkında olmasını ve tüm paydaşlar tarafından OSB tanımlı bireyin sahiplenilmesini sağlamalıdır. Son olarak tüm paydaşlarla bu beklentilerin gerçekleşmesi için gerekli uyarlamaların yapılmasına rehberlik etmelidir (Kirk ve diğerleri, 2017).

Okul iklimini ve kültürünü oluşturan paydaşların OSB tanımlı bireylere bakış açısı ve anlayışı başarılı bir kapsayıcılıkta önemli bir etkidir (Roberts ve Simpson, 2016). Kapsayıcı eğitimde yer alan tüm paydaşlara OSB bireyin eğitime olumlu etkiler sağlaması amacıyla eğitim destekleri verilmeli ve bilgi alışverişinde bulunmaları sağlanmalıdır (Leach ve Duffy, 2009). Özellikle okul idarelerinin kapsayıcı eğitimin OSB tanımlı birey için öneminin farkında olması, diğer paydaşların da OSB tanımlı öğrencilere bakış açısını olumlu etkileyecektir (Kırcaali-İftar ve Batu, 2020). Bu sayede farklı bakış açıları ile karşılaşılan zorluklara karşı farklı çözüm önerileri ve destekler sağlanabilir (Leach ve Duffy, 2009).

OSB tanımlı bireyin eğitiminde sınıf öğretmenin eğitim ortamında yaptığı uygulamalar paydaşlar tarafından da her türlü ortamda desteklenir ve uygulanabilir. Bu sayede uygulamaların tutarlı olması sağlanabilir (TOV, 2019A).

Okul müdürlerinin kapsayıcı eğitim politikaları çerçevesinde özellikle öğretmenlerle ve diğer paydaşlarla işbirliği içinde hareket etmesi hem OSB bireyi hem de öğretmenleri destekler (Loreman, 2007). Araştırmalar, meslektaşlarından destek alan öğretmenlerin öğretim uyarlamalarını kapsayıcı eğitime yansıttığını ortaya koymuştur (Parsons ve diğerleri, 2017).

2.3.3.4. Aile

Aile, normal gelişen bireylerde olduğu gibi OSB tanımlı bireyler içinde eğitimi etkileyen en önemli faktördür. Aile farklı bireylerin bir araya gelmesi ile oluşan, üyelerinin her birinin diğerinin gelişimi üzerinde etkisi olan en küçük toplumsal yapıdır. Bu nedenle OSB bireyle ilgili her türlü uygulama aileyi de etkiler (Kirk ve diğerleri, 2017).

Aile, okulda geliştirilecek olan becerilerin temellerinin atıldığı ve yine bu becerilerin geliştirilmesinde öğretmenlere destek olmak gibi önemli bir role sahiptir (Kırcaali- İftar ve Batu, 2020). Çocukların eğitiminde etkili ve verimli bir eğitim hedefleniyorsa çocuğun

içinde yaşadığı, en fazla etkileşimde bulunduğu ailenin desteğini almadan bu mümkün olamaz. Ailelerin eğitime dâhil edilmesi ve desteklenmesi OSB bireylerin eğitiminde etkili sonuçlar alınmasını sağlar (Kirk ve diğerleri, 2017).

Özellikle OSB tanılı bireyin eğitime yönelik yapılacak uyarlamalarda ailenin beklentilerinin de dikkate alınması önemlidir. Uyarlamaların planlanması ve uygulanması süreçlerinde ailenin katılımı sağlanmalıdır (Kirk ve diğerleri, 2017). Bu sayede OSB tanılı bireylerin aileleri eğitimde aktif rol alabilirler. Eğitime dâhil edilen ve toplumsal dışlanmaya kendileri ve OSB tanısı çocukları maruz kalmayan aileler, kapsayıcı eğitimin yararına inanabilir ve eğitimin başarıya ulaşmasında en önemli destekçiler olarak görev yapabilirler (Kırcaali-İftar ve Batu, 2020).

Özellikle ailelerin kapsayıcı eğitime dâhil edilmesi ve eğitim öncesi diğer paydaşlara bilgi verilmesi ile eğitimin tüm ortamlara genellenebilmesi sağlanır (Lynch ve Irvine, 2009). Toplumdaki OSB farkındalığı arttıkça hem OSB tanılı bireylere hem de ailelerine yapılan sosyal izolasyon azalacaktır (Tok, Sarı ve Tüfek, 2016).

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırmanın konusu ile ilgili araştırmalar yer almış olup yurt içinde ve yurt dışında yapılmış yayın ve araştırmalar alt başlıklara ayrılarak incelenmiştir.

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde kaynaştırma ile ilgili yapılan araştırmalara baktığımızda çoğunluğun OSB tanılı öğrencilerle değil zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerle ilgili olduğunu görmekteyiz. OSB konulu eğitim araştırmalarına baktığımızda ise son yıllarda artmasına rağmen bu artışın belirli alanlarda daha fazla olduğunu görmekteyiz. Araştırmalar her ne kadar nicel olarak artsa da OSB ve kaynaştırmanın bir arada olduğu araştırmalar sınırlı sayıdadır. Genel olarak OSB konusunda yapılan araştırmaların büyük bir bölümü okul öncesi çocuklara iletişim, sosyal beceri öğretimi ve davranış değişimi/kazandırma (Alpdoğan, 2018; Bilmez, 2014; Cömertpay, 2018; Demirtaş, 2017; Karademir, 2016; Toprak, 2015; Turan, 2015) üzerinedir.

Bununla birlikte OSB tanılı öğrencilerle yapılan araştırmalar paydaşların görüşleri (Ahmetoğlu, Burakve Acar, 2018; Selimoğlu, Özdemir, Töretve Özkubat, 2013), yaklaşım, program ve öğretim yöntemlerinin etkililiği (Günşen, 2016; Kasap, 2015; Özgönenel, 2012; Terzioğlu, 2017; Yavuz, 2017) üzerine yapılan araştırmalar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kargın, Güldenoğlu ve Şahin (2010) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma sürecinde yapılması gereken uyarlamalara ilişkin görüşlerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırma sınıf öğretmenlerinin ÖEG olan öğrencileri için sınıf içi uyarlamalarla ilgili görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Kaynaştırmaya İlişkin Uyarlamalar Ölçeği (KİDO) kullanılarak Ankara ilindeki gönüllü 126 sınıf öğretmenin verdiği yanıtlar doğrultusunda fiziksel uyarlamalar ve öğretimsel uyarlamalara ilişkin bakış açıları ortaya koyulmuştur. Yapılan araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde uyarlamalar yapılmasını önemli buldukları, fiziksel uyarlamaları öğretim sürecine dair uyarlamalardan daha büyük oranda yaptıkları ifade edilmiştir. Ayrıca destek eğitimin öğretim sürecine ilişkin bir düzenleme olmasına rağmen öğretmenlerin nasıl uygulayacakları konusundaki yetersizlikleri nedeniyle destek eğitimi daha az tercih ettiklerini ortaya koymuştur.

Batmaz ve Çermik (2019) yaptığı nitel çalışmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretimsel uyarlamalarda karşılaştıkları zorlukları ve aldıkları destekleri ortaya koymayı amaçlamışlardır. Farklı sınıf seviyelerinde ve farklı yetersizlikleri bulunan öğrencilerle kaynaştırma eğitimine devam eden 20 sınıf öğretmenin (1) özel eğitim bilgi eksikliği, (2) aileden kaynaklanan engeller, (3) öğrenciden kaynaklanan engeller, (4) zaman yetersizliği, (5) materyal yetersizliği, (6) okulun fiziki donanım yetersizliği, (7) sınıf mevcudunun kalabalık olması, (8) öğretim programının yoğun olması, (9) öğretmenin iş yükünün çok olması, (10) rehber öğretmen eksikliği, (11) destek odasının olmaması nedeniyle öğretimsel uyarlamalarda karşılaştıkları engelleri ortaya koymuşlardır. Çalışmada öğretmenler (1) rehberlik servisi, (2) aile ve (3) özel eğitim kurumlarında destek aldıklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda katılımcılar yukarıda belirtilen 11 nedenden dolayı öğretimsel düzenleme yapmakta zorlandıklarını ve bu konuda kendilerini yetersiz ve yalnız hissettiklerini belirtmişlerdir.

Erdoğan ve Özbey (2013) bilişim teknolojisi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine ilişkin öğretimsel uyarlamaları ele aldıkları araştırma, sınıflarında farklı yetersizliklerde kaynaştırma öğrencisi bulunan 7 bilişim teknolojisi öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırma; öğretmenlerin öğretimsel uyarlamalarda yeni bir materyal oluşturmadığını, var olan materyalleri öğrencinin seviyesine göre basitleştirdiklerini, dersin amaçlarını belirlerken uyarlama yaptıklarını ancak BEP yapmadıklarını ve kazanım değerlendirmesinde de öğrenciye yönelik uyarlamalar yapmadıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin sınıf içinde daha ziyade gösterip yaptırma ve akran aracılı öğretim yöntemini tercih ettiklerini; öğretim sırasında fiziksel yardım, model olma ve sözel ipuçları ile öğrencilerin etkinliklerine destek olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler sınıf

mevcutlarının kalabalık olmasını, öğrencilerin davranış problemlerini, kaynaştırma konusundaki bilgi yetersizliklerini ve yeterli destek hizmetleri alamamalarını ise öğretimsel uyarlamalar yapmak konusunda yaşadıkları sorunlar olarak belirtmişlerdir.

Korkmaz- Ersan ve Sönmez- Kartal (2020) yaptıkları çalışmada sınıfında ÖEG bulunan 8 okul öncesi öğretmenin bu öğrencilerin eğitimlerine ilişkin öğretimsel uyarlamalarla ilgili görüşlerini ortaya koymuştur. Çalışma; öğretmenlerin sınıfın düzenlenmesi, etkinlikleri basitleştirme, çocuğun ilgisine göre etkinlik düzenleme, farklı materyallerden yararlanma gibi öğretimsel uyarlamaların öğretmenlerin çoğunluğu tarafından yapılmadığını ortaya koymuştur. Çalışmada yer alan öğretmenlerin yarısı çocukla birebir ilgilenmeyi ve tekrar çalışmalarına yer verdiğini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğu akran ve öğretmen desteğinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler öğretimsel uyarlamalar konusunda yaşadıkları sorunları sınıf mevcutlarının kalabalıklığı, yardımcı öğretmen, rehber öğretmen, uzman öğretmen, aile, okul, materyal, hizmet içi eğitim, destek eğitim odaları ve BEP hazırlama konusundaki desteklerin yetersizliği olarak ifade etmişlerdir. Çalışmada öğretmenlerin büyük bir oranı öğretimsel uyarlamaların çocukların üzerindeki etkisinin olumlu olduğunu belirtmişlerdir.

Uğurlu ve Kayhan (2018) sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirme süreçlerine yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmada sınıf seviyeleri ve tanıları farklı kaynaştırma öğrencisine eğitim veren 6 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Çalışmada elde edilen verilerle (1) eğitsel değerlendirme sürecinin etkili bir biçimde izlenmesine yönelik görüşler, (2) tanı, değerlendirme süreçlerinde rol ve sorumluluklara ilişkin görüşler, (3) öğretim sürecindeki uygulamalara ilişkin görüşler, (4) ölçme değerlendirme alanı ile ilgili mesleki yeterlikler başlıkları altında dört tema belirlenmiştir. Öğretim sürecindeki uygulamalara ilişkin görüşlerde, öğretmenlerin görsel ve işitsel materyallerden yararlandıkları ve daha çok oyunla eğitim yöntemini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler müfredatta yapılacak uyarlamalar ile farklı yöntem teknikler konusunda bilgilendirilmeye, destek hizmetlerinin artırılmasına, özel eğitim alan bilgisine ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler öğrencinin ne kadar öğrendiğinin belirlenmesi açısından değerlendirmenin önemli olduğunu ancak bu konuda da zorlandıklarını ve desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Vural ve Yıkılmış (2008), yaptıkları çalışmada kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlamasına ilişkin yaptıkları çalışmaları belirlemişlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ile 18 sınıf öğretmeninden elde edilen veriler neticesinde 11 tema belirlenmiştir. Temalardan öğretmenlerin öğretim ortamına yönelik yaptıkları

uyarlamalarda genel olarak öğretmenlerin sıra düzeni oluşturduğu; materyallere erişim, sınıf ikliminin düzenlenmesi ve öğrenci gruplarının oluşturulması gibi faktörleri dikkate almadıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu amaç belirlemede sistemli bir çalışma yapmadıklarını, içeriği basitleştirmek ve farklılaştırmak için bir çalışma gerçekleştirmediklerini, BEP planı hazırlamadıklarını, dersin akışı içinde uyarlamalar yaptıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenler soru-cevap, dramatizasyon, yaparak yaşayarak öğrenme ve demonstrasyon gibi farklı yöntem ve tekniklerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak bu yöntem ve tekniklerde de öğrenciyi öğrenmeye hazırlama, kazanımdan haberdar etme, ön bilgileri harekete geçirme gibi uygulamalara yer vermediklerini ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan 18 öğretmenden 10'u materyallerde bir uyarlama yapmadığını belirtmiştir. Uyarlama yapan öğretmenlerin materyalin dikkat çekici ve amaca uygun olmasına önem verdiği ortaya koyulmuştur. Kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme durumlarının belirlenmesinde soru-cevap, test ve gözlem gibi değerlendirme tekniklerinden yararlanıldığı dile getirilmiştir. Öğretmenler, uyarlamaları yaparken özellikle materyallerin uyarlanması konusunda okul yönetiminden destek aldıklarını belirtmişlerdir. Bunun dışında öğretmenler RAM, Milli Eğitim ve ailelerden yeterli destek almadıklarını ifade etmişlerdir.

Yurt içinde yapılan araştırmalarda gerek eğitsel ve öğretimsel uyarlamalara ilişkin araştırmaların gerekse bu konudaki araştırmaların OSB konusunda kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle eğitsel ve öğretimsel uyarlamaların bir bütün olarak değil desadece alt başlıklarından (Ortamın Düzenlenmesi, İçeriğin Düzenlenmesi, Öğretim Stratejilerinin Düzenlenmesi, Yardımcı Teknolojilerin Düzenlenmesi) bir veya bir kaçının ele alındığı ilgili araştırmalara da yer verilmiştir.

OSB karakteristik özelliklerinden biri tekrarlayan, stereotipik davranışlardır. Sınıf ortamında sınıf öğretmenlerinin stereotipik davranışlarla karşılaşması muhtemel olduğu için bu davranışlar eğitsel uyarlamalarda dikkate alınması gereken bir faktördür. Akgül (2016) OSB tanımlı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin stereotipik davranışları ne ölçüde tanıdıklarını ve nasıl müdahale ettiklerini ortaya koyan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada bilimsel uygulamalarda da yer alan uygulamalı davranış analizi (UDA) temelli öğretimlerin stereotipik davranışlar üzerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya katılan 20 öğretmenin çoğunluğu sözel stereotipik davranışlarla başa çıkmanın ve bu davranışları azaltmanın diğer stereotipik davranışlara göre daha zor olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar ayrımlı pekiştirme, tepkiyi kesme ve yeniden yönlendirme gibi UDA yöntemlerinin stereotipik davranışlara müdahale konusunda etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Bu yöntemlerden ayrımlı pekiştirmenin diğer yöntemlere göre daha etkili olduğu ifade edilmiştir.

OSB tanılı bireylerin en önemli yetersizlikleri iletişim ve sosyal etkileşim alanlarındadır. OSB tanılı bireylerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik yararlanılan bilimsel dayanaklı uygulamaların etkililiği üzerine yapılan araştırmalarda son yıllarda artış gözlenmiştir. Bu araştırmalar farklı yaş gruplarında, farklı eğitim ortamlarında ve farklı sınıf seviyelerinde çeşitlilik göstermektedir.

Özaydın, İftarve Kaner (2008) ve Yarımkaaya, İlhanve Karasu'nun (2017) yaptıkları çalışmalarda akran aracılı öğretim stratejisinin iletişim ve sosyal etkileşim becerilerine etkisini araştırmışlardır. Özaydın, İftarve Kaner (2008) çalışmasında en küçüğü 4, en büyüğü 6 yaşında olan, farklı özür durumlarına sahip dört çocuk ve 13 eğitici akran ile çalışmışlardır. Çocuklardan biri de beş yaşında, sosyal etkileşim becerileri sınırlı, öğrendiklerini genelleme becerisinde zorluklar yaşayan OSBtanılı bir anaokulu öğrencisidir. Araştırma sonucunda eğitici akranların, arkadaşlık ve iletişim becerileri ile sosyal etkileşimi başlatma becerilerinin kazandırılmasında tüm özür gruplarında olumlu etkileri olduğu gözlenmiştir. Ayrıca akran aracılı eğitimlerin, eğitimin kalıcılığı ve genelleme üzerine etkisinin de incelendiği araştırmada OSB tanılı birey hariç diğer özür gruplarında olumlu etkileri olduğu ifade edilmiştir.

Yarımkaaya, İlhanve Karasu (2017) ise çalışmasında 6.sınıfa devam eden OSB tanılı bir kaynaştırma öğrencisinin iletişim ve sosyal becerilerinin artmasında akran aracılı öğretimin olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuşlardır. Çalışmada kaynaştırma öğrencisi ile yaşıtı üç akranın üçü serbest fiziksel aktivite oturumu, 18'i ise akran aracılı uyarlanmış fiziksel aktivite (AAUFA) olmak üzere toplam 21 oturum gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda AAUFA oturumları OSB tanılı öğrencinin göz kontağı, ortak ilgi, iletişim başlatma ve sürdürme becerilerinde olumlu etkilere sebep olmuştur. Araştırma sonunda öğretmenler AAUFA programı hakkında olumlu izlenimleri olduğunu ifade etmişlerdir.

Töret ve diğerleri (2015) yaptıkları çalışmada bilimsel uygulamalardan kendini yönetme stratejilerinden biri olan kendini izleme stratejisinin, yaşları 10 ile 11 arasında değişen üç OSB tanılı öğrenci üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışmada, öğrencilere 10 adet toplama işleminin yer aldığı çalışma kâğıtları ve dikkatini sürdürme davranışını ölçmek için bütüncül zaman aralığı kaydı kullanılmıştır. Ayrıca kendini kayıt etme çizelgesi, sesli kayıt sistemiverileri kaydetmek için dijital kamera, zaman ölçer, kendini kaydetme esnasında kullanılacak semboller ve ödül panosundan yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular kendini izleme stratejisinin OSB tanılı öğrencilerin dört işlem becerilerindeki doğru çözülen işlem sayısında ve dikkatini sürdürme davranış

sürelerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonunda öğretmenler de kendini izleme stratejisinin OSB tanılı bireylerin eğitiminde olumlu olduğu yönde görüş belirtmişlerdir.

Öncül (2015) OSB tanılı bireylerin eğitiminde yararlanılan bilimsel uygulamalardan biri olan model öğrenme stratejisi üzerine yaptığı çalışmada canlı model ile video model öğretiminin etkililiğini ve verimliliğini karşılaştırmıştır. Araştırmada yaşları 11 olan biri yaygın gelişimsel bozukluk diğer ikisi OSBtanısı bulunan bireylerle çalışmıştır. Küçük grup öğretimi şeklinde sunulan modellerle öğretim stratejilerinde amaç OSB tanılı bireylere sembolik oyun becerisi kazandırmaktır. Araştırma bulguları bireylerin sembolik oyunları genelleme becerisi, öğretimin kalıcılığıverimlilik ve gözlemleyerek öğrenme becerileri açılarından ele alınmıştır. Genelleme becerisi canlı model ve video modelle öğretim arasında farka rastlanmamıştır. Kalıcılığın canlı modelle öğretimde verimliliğin ise video modelle öğretimde daha etkili olduğu ortaya koyulmuştur. Her iki öğretim stratejisinde OSB tanılı bireylerin gözlemleyerek öğrenmenin gerçekleştiği ve OSB tanılı bireylerin öğretim stratejisine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu ifade edilmiştir.

Benzer bir araştırmada Yavuz (2017) video modellenli öğretimin yedi ila sekiz yaşlarındaki üç OSB tanılı bireye üst geçit kullanarak karşıdan karşıya geçme becerisinin kazandırılmasında uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları bireylerin videoyla model olma stratejisi neticesinde beceriyi öğrendikleri, farklı durumlara genellebildikleri ve öğrenmenin kalıcı olduğu yönündedir.

OSB tanılı bireylerin eğitiminde yararlanılan bilimsel dayanaklı uygulamalardan Sosyal Öykü ile Model Öğretiminin etkililiğinin ve verimliliğinin karşılaştırıldığı Kutlu (2016) 'ya ait araştırmada her iki stratejinin de OSB tanılı bireylerin yabancı kişilerden korunmayı öğrenme becerisi karşılaştırılmıştır. Yaşları 10-15 arasında değişen, farklı zihinsel yetersizlikleri olan dört erkek ve bir kız OSB tanılı bireylerle yapılan çalışmada her iki stratejinin de yabancı kişilerden korunma becerisinin kazanılmasında etkili olduğu görülmüştür. Stratejilerin etkililiği ve verimliliği araştırmada yer alan tüm katılımcılarda eşit olmamakla birlikte kalıcılık etkisi bakımından stratejiler aynı etkiye sahiptir.

Terzioğlu (2017) çalışmasında OSB tanılı olan yedi yaşındaki birinci sınıf kaynaştırma öğrencisine tablet bilgisayar yardımı ile video modellenli öğretim stratejisini kullanarak sosyal beceri kazandırılmasının etkililiğini, genellenebilirliğini ve kalıcılığını ortaya koymuştur. Bilimsel dayanaklı bir uygulama olan video model olma yönteminin OSB tanılı bireylerin sosyal beceri kazanımlarında etkili olduğu, farklı kişilere genellenebildiği ve öğretim tamamlandıktan dört beş gün sonra dahi kalıcılığını koruyabildiğini ortaya koymuştur.

Günşen (2016) çalışmasında yardımcı teknolojilerin OSB tanılı bireylerin eğitimindeki etkilerini ele almıştır. Günşen araştırmasında yaşları 9 ila 11 arasında değişen üç OSB tanılı bireyin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde basılı metin ile elektronik metin arasındaki etkililiği ve verimliliği ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları, basılı ve elektronik metinlerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkililik ve verimlilik yönünden fark oluşturmadığını ortaya koymuştur.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Öğretimsel uyarlamalara ilişkin alanyazın taraması sonucunda ulaşılan yurt dışında yapılan araştırmalar aşağıda verilmiştir.

Artzt ve Armour-Thomas (1998) beş matematik öğretmeni ile yaptıkları görüşmelerle matematik öğretiminde yapılan öğretimsel uyarlamaları araştırmışlardır. Araştırma, öğretmenlerin bilgilerini ve öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak öğretimsel uyarlamalar yaptıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin ayrıntılı bilgi ve hedefler belirlemede öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak öğretimi planlamasının, öğrencileri kendi öğrenme sorumluluklarını kazanacakları etkinliklere yönlendirilmenin ve öğretim sırasında öğrenci anlayışının izlenmesi ve dönütler verilmesinin, akademik ve sosyal anlamda teşvik edici olduğu sonucu ortaya koyulmuştur.

Moes (1998), otizmlili çocukların ödev performanslarını artırmaya yönelik yaptığı çalışmada bilişsel ve davranışsal sorunları farklı 4 otizmlili çocuğu gözlemlemiştir. Çocuklar haftada iki gün toplamda 20 seans bir merkezde uzman eğitimcilerle ev ödevlerini yapmak için bir araya gelmiştir. Eğitimler sırasında çocuklara ev ödevi etkinliklerini seçme fırsatı verilmiş ve her tamamlanan etkinlik sözel övgü ile pekiştirilmiştir. Araştırma bulguları 4 katılımcı çocuğun tamamının seçme fırsatı verildiğinde seçim fırsatı verilmeme durumuna göre daha olumlu doğru yanıtlar verdiği, daha az davranış problemleri sergiledikleri, ödevi tamamlama oranlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca katılımcılar seçim fırsatı verildiğinde kendilerine verilen zamandan daha kısa sürede görevleri tamamlamışlardır. Araştırma öncül temelli bir düzenleme olan seçim fırsatı sunmanın katılımcıların ödev performansları konusunda pekiştirici etkileri olduğunu ortaya koymuştur.

Iovannone, Dunlap, Huber ve Kincaid(2003) OSB tanılı öğrenciler için etkili öğretim programları belirlemeye yönelik yaptıkları tarama çalışmasında OSB tanılı öğrencilerin öğretim uyarlamalarına ilişkin deneysel çalışmaları incelemişlerdir. Çalışma, OSB tanılı öğrencilerin kapsayıcı eğitime ilişkin olması gereken altı temel unsurun olduğunu ortaya koymaktadır. Bu unsurlar:(1) OSD tanılı bireyler ve aileleri için bireyselleştirilmiş destekler,

(2) planlanmış ve sistemli öğretim, (3) öğrenme ortamlarının uyarlanması, (4) bireyselleştirilmiş içerik, (5) problem davranışa yönelik işlevsel uyarlamalar, (6) aile katılımı olarak belirtilmiştir. Iovannone ve diğerleri (2003) bu unsurların OSB tanımlı öğrencilerin eğitimlerinde yapılması gereken etkili uyarlamalar olduklarını belirtmişlerdir.

Lozman (2007) araştırmasında ÖEG olan bireylerin kapsayıcı eğitimlerinin nasıl desteklenmesi gerektiğini içeren yedi temel destekten bahsetmektedir. Literatürdeki bu konudaki araştırmaların sınıf uyarlamalarını dikkate aldığını belirten Lorman, gerekli uyarlamaların tüm bu sınıf uyarlamalarını da kapsayacak ölçüde olması gerektiğini belirtmiştir. (1) Kapsayıcı eğitimdeki paydaşların olumlu tutum geliştirmesi gerektiğini savunan Lorman öncelikle bireylerin sonrasında (2) devlet politikalarının da olumlu bakış açısına sahip olması ve bu konuda önlemler alması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretimin uyarlanmasından önce bir bakıma ön hazırlık gibi görülen bu iki aşamanın ardından Lorman (3) okul ve sınıfa dahil edilme süreçlerinin birlikte ilerlemesi ve (4) öğretimin planlanmasında esnek olunması gerektiğinden, (5) işlevsel kazanım ve (6) toplumsaldan ve (7) öğretmen eğitimlerinden söz etmiştir. Genel sınıf ortamlarının aksine kapsayıcı eğitim müfredatının bireysel, esnek olması ve toplumun okulun bir parçası olması gerektiğini vurgulamıştır.

Lee ve diğerleri (2010) yaşları 14-19 arasında değişen, aralarında birinin OSB tanımlı bulunan 45 özel eğitim gereksinimi bulunan lise öğrencisi ve 29'u genel eğitim 14'ü özel eğitim olmak üzere toplam 43 öğretmen ile yaptıkları çalışmada içerik düzenlemesinin İngilizce, matematik, sosyal bilgiler ve fen bilimleri gibi derslerde öğrenci katılımına ve öğrenmeye etkilerini incelemişlerdir. Araştırmacı katılımcı öğretmenlerden hedefler, faaliyetler ve içerikle ilgili uyarlamalar hakkında bilgi aldıktan sonra öğrenci ve öğretmenleri ders ortamında gözlemleyerek yapılan uyarlamaları not almıştır. Araştırma sonuçları içerikte yapılan uyarlamaların öğrencilerin derse katılımını arttırdığını ve dersi kesintiye uğratabilecek problem davranışları azalttığını ortaya koymuştur. Ayrıca araştırma sonuçları; içerik düzenlemenin öğrenci ve öğretmen davranışları üzerinde olumlu etkileri olduğunu, öğretmenlerin sınıf yönetimine daha az vakit harcadıklarını ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarından etkili yararlanabilmesi için içerik uyarlamalarının önemini vurgulamıştır.

Chaya'nın (2012) otizmli öğrencilerin genel eğitim sınıfına dâhil edilmesi konusunda yaptığı araştırmanın katılımcıları otizmli çocuklarla çalışmalar yapan 12 yıllık öğretmenlik geçmişi olan bir sınıf öğretmeni ve özel eğitim ihtiyacı olan çocukları eğitme konusunda tecrübeli ve kendisi de down sendromlu bir çocuğa sahip 12 yıldan daha fazla süredir öğretmenlik geçmişi olan başka bir sınıf öğretmenidir. Her iki katılımcının

dasınıflarında problem davranışları olan otizmlili kaynaştırma öğrencileri vardır. Chaaya katılımcıların kaynaştırma konusundaki inançlarını ve otizmlili öğrencilere öğretme konusundaki bilgilerinin öğretmen uygulamalarını nasıl etkilediğine dair içsel bir bakış açısı kazanmak ve kaynaştırma oluşturmak için kullanılan strateji türlerini ortaya koymak için 13 yarı yapılandırılmış görüşme sorusunu kullanmıştır. Araştırma sonucu, etkili bir kaynaştırma için sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma konusundaki inancının öğretmen uygulamaları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmedeki güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarının önemli olduğu ve bu konuda öğretmenlere büyük sorumluluk düştüğü vurgulanmıştır. Araştırma, öğrenciyi tanımak ve onlarla kişisel bağ kurmanın otizmlili öğrencilerin başarıya ulaşmasında etkili olduğunu ortaya koymuştur. OSB öğrencilerinin kaynaştırılmasında engelliliğin değil uygun eğitim uyarlamalarının belirleyici olduğu, bu nedenle de OSB öğrencilerinin kazanım beklentilerinin karşılanmasında öğretim ve değerlendirmede öğretmenlerin esnek uyarlamalar yapmasının önemi vurgulanmıştır. Araştırma sonuçlarından biri de OSB öğrencilerinin kaynaştırma eğitimine dâhil edilmesinin sınıftaki diğer öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkindir. Araştırma otizmlili öğrencilerin kabulünü sağlamanın, sınıftaki diğer öğrencilerin başkalarının ihtiyaçlarına daha duyarlı olmayı ve farklılıklara saygı duymayı öğreneceklerini göstermiştir. İşbirliğine dayalı öğrenme stratejisinin OSB öğrencilerinin akademik, duygusal ve sosyal davranışlarında olumlu etkileri olduğu ortaya koyulmuştur.

Kurth ve Keegan (2014), 3 farklı bölgeden toplam 31 eğitimcinin ve farklı okul ve sınıf türlerinden 24'ü OSB tanıılı toplam 64 öğrencinin katıldığı çalışmada farklı eğitim uyarlamalarını değerlendirmişlerdir. Çalışmanın amacı, eğitimcilerin geliştirdikleri uyarlamaları tanımlamak ve bu uyarlamaların etkililiğini değerlendirmektir. Araştırmada her katılımcıdan en az 1 en fazla 4 olmak üzere toplam 68 uyarlaması veri olarak toplanmıştır. Katılımcılar kapsayıcı eğitim uygulamalarından yararlanan özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik daha önceden yapmış oldukları uyarlamaları araştırmacıyla paylaşmışlardır. Araştırmacı tarafından hazırlanan ölçeklerle değerlendirilen uyarlamalar sonucunda (1) deneyimli eğitimcilerin müfredatı bireyselleştirmede daha işlevsel uyarlamalar yaptıkları, (2) sınıf öğretmenlerinin özel eğitim öğretmenlerine kıyasla daha az işlevsel uyarlamalar yaptıkları, (3) öğretmenlerin uyarlamaların etkililiği konusunda olumlu bakış açısına sahip oldukları ve (4) çoğu uyarlamanın özel eğitim sınıfından ziyade kaynaştırma öğretiminde yapıldığı sonucuna varılmıştır.

Kurth, Lyonve Shogren (2015) kapsayıcı eğitim uygulamalarını uygulayan altı okulun farklı yetersizlikleri bulunan 18 ÖEG olan öğrencinin akademik ve sosyal katılımını

sağlamaya yönelik uygulamalarını gözlemlediler. Araştırma sonuçları ciddi düzeyde özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin kapsayıcı eğitime yansıtılması gereken yedi uygulamayı ifade etmiştir. Bu uygulamalar: (1) öğretimin düzenlenmesi, (2) öğrencinin derse katılımını sağlayan aktiviteler, (3) her türlü sınıf destekleri (materyal), (4) öğrenci destekleri (ipucu, pekiştirme, dönüt vb.), (5) öğrencinin gerçekleştirdiği çalışmalar, (6) öğrencinin başkalarıyla etkileşimi, (7) öğrenciye seçim fırsatı sunmadır. Kurth, Lyonve Shogren (2015) bu yedi temanın başarılı bir kapsayıcı eğitim için gerekli uyarlamalar olduğu sonucuna varmışlardır.

Hoffman ve Duffy (2016) 2006 yılında öğretmenlerin anlık uyarlamalarını incelemek üzere başlatılan The Thoughtfully Adaptive Teaching (Düşünceli Uyarlanabilir Öğretim) projesinde yer alan 51 ilkokul okuryazarlık öğretmenin ve her biri 5 öğretmenden oluşan iki ek çalışma grubunun anlık uyarlamalarını incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin anlık uyarlamalarının türü, sıklığı, kalitesi ve etkisi gözlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin öğrencilere ve/veya durumlara ilişkin rutin olmayan uyarlamalarda yaptıkları değişiklikler dereceli puanlama anahtarı kullanılarak derecelendirilmiştir. Katılımcıların 48 ders süresinde yaptıkları 42 uyarlama kaydedilmiştir. Araştırma bulguları katılımcıların nadir anlık uyarlamalar yaptıklarını göstermektedir. Katılımcılar en fazla uyarlamayı içerik alanlarını öğretirken yapmaktadır. Planlama ve değerlendirme süreçlerinde müfredatın esnek olmaması, materyallerin yetersizlikleri ve eğitim sisteminin katı kuralları gibi nedenlerle öğretmenlerin daha az uyarlama yaptıkları belirtilmiştir. Katılımcıların en sık yaptığı uyarlamanın örneklendirme olduğu ve üst düzey bilişsel beceri gerektirmeyen uyarlamaların daha sık yapıldığı, uyarlamaların etkili şekilde kullanılması için öğretici eğitimlerinin önemli ve umut verici olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Parsons ve diğerleri (2017) araştırmasında 1975'ten 2014'e kadar "öğretmenlerin öğretim uyarlamaları" üzerine yapılan 64 çalışmayı incelemiştir. İncelemeler sonucunda çalışmaları eğitimde yapılan uyarlamaların (1) gücü, (2) doğası, (3) etkileri, (4) önündeki engeller ve (5) uyarlamaları etkileyen öğretmen faktörleri olmak üzere beş ana temada toplamışlar. Parsons ve diğerleri (2017) 38 araştırmada öğretim uyarlamalarının doğasını incelemiş ve iki alt tema elde etmiştir. Araştırmalar, öğretmenleri uyarlama yapmaya iten sebepleri uyarlama öncülleri olarak ifade etmişlerdir. Araştırma öğretmenlerin uyarlama öncüllerini öğrencilerin motivasyonunu ve ilgisini artırmak, öğrenmesine ve davranışına etki etmek amacıyla yaptıklarını ortaya koymuştur. Araştırmalardan 11'i öğretim uyarlamalarının öğrenci başarısı ve katılım gibi akademik olmayan durumlarda olumlu etkileri olduğunu göstermiştir.

Parsons ve diğerleri (2017) araştırmasında 34 çalışmayı “öğretmen faktörünün öğretimi nasıl etkilediğine” ilişkin 4 alt tema ortaya çıktığını ifade etmiştir. Öğretmen inançları, deneyimleri, bilgisi ve düşüncesi alt temalarından en yaygın olanı öğretmenin uyarlamalara ilişkin düşünceleridir. Çalışmalardan elde edilen bulguların tamamında öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını ve kendi eylemlerini düşünerek öğretimsel uyarlamaları yapmalarının esas olduğu ifade edilmiştir. Parsons ve diğerlerine (2017) göre öğretmenlerin öncelikle öğrencilerinin nasıl öğrendiğini, motivasyonunu nelerin sağladığını gözlemlemesi ve buna uygun öğretimi düzenlemesi gerekir. Parsons (2017) öğretim uyarlamalarının öğrencinin öğrenme, motivasyon ve davranışları üzerinde olumlu etkilerinin destekleyici ve teşvik edici olduğunu ifade etmiştir.

Vaughn (2019) araştırmasında düşük sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin öğrenimlerine devam ettikleri bir okuldaki 6 öğretmenin okuma öğretimine ilişkin uyarlamalarını incelemiştir. Araştırmacı, araştırmanın ilk safhasında öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler düzenlemiş, notlar almış daha sonrasında her katılımcıyı toplamda 72 defa gözlemlemiştir. Araştırmacı gözlemleri sırasında öğretimsel uyarlama olduğu düşünülen etkinlikleri kaydetmiş ve gözlemler sonrasında görüşmeler yaparak uyarlamaları doğrulamıştır. Araştırma sonuçları katılımcıların uyarlamaları belirlerken öğrenci farklılıklarını (güçlü ve zayıf tarafları, ilgileri vb.) dikkate aldığını ve bunun en yaygın gerekçesi olarak uyarlamaların etkili ipuçları ve dönütleri belirlemedeki olumlu etkileri olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların etkili öğretimsel uyarlamalar yapamamasının temel nedeni ise programa bağlı kalma düşüncesi ile yeterince esnek davranamamalarıdır. Ayrıca etkili öğretim uyarlamaları yapan öğretmenlerin çoğunlukla bir beceriyi modelleyerek uyarlama yaptıklarını, öğretmenlerin akademik yeterlilikleri ile uyarlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucunu dile getirmiştir.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde; sınıf öğretmenlerinin OSB tanılı kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları eğitsel ve öğretimsel uyarlamalara ilişkin yapılan araştırmanın modeli, çalışma grubu veri toplama araçları verilerin toplanma süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Sınıflarında OSB tanılı kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları uyarlamaların neler olduğunu araştıran bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırmalar; bilginin genellenmesinden ziyade detaylı olarak inceleyen araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Durum çalışması; birey, grup, kurum ve ortamla ilgili, belirli bir duruma ilişkin sonuçları ortaya koymak amacıyla; duruma etki eden faktörlerin araştırılıp durumu nasıl etkiledikleri ve durumdan nasıl etkilendikleri gözlemler, görüşmeler, çeşitli materyaller ve dokümanlar aracılığıyla toplanan verilerin derinlemesine betimlendiği yaklaşımdır (Creswell, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada OSB tanılı öğrencilerin kaynaştırma / bütünleştirilmesinde sınıf öğretmenlerinin yapmış olduğu çalışmaları belirlemek amacıyla durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül çoklu durum deseninde birden fazla durum kendi içinde bütüncül olarak ele alındıktan sonra birbirleriyle karşılaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Durum çalışmalarında kişi, grup ya da toplum sayısının sınırlı olması ve gözlemlerin belirli bir zamanda sona erecek olması olgunun sınırlılığını ifade eder. Durum çalışmaları sınırlı olmalıdır ki olgu yoğun ve derinlemesine betimlenebilsin ve bütünsel analizle açıklanabilsin. Ayrıca durum çalışması belli bir duruma odaklandığı için belirli, birçok değişkeni etkilediği ve değişkenlerden etkilendiği için boyamsal verileri derinlemesine betimlediği için betimsel ve okuyucuyu durum üzerinde düşündürüp bilgi ve tecrübesini arttırdığı için sezgiseldir (Merriam, 2015). Durum çalışmasında betimlemeler ve anlamların derinliği önemli olduğu için küçük gruplar tercih edilmeli ve araştırmacı ortamın bir parçası olmalıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Durum çalışmasının; karmaşık vakaları derinlemesine ve bütüncül araştırma imkânı sağlaması, önceden belirlenen soru ve yöntemler konusunda esnek olması, okuyucuya kendi durumunu karşılaştırma fırsatı vermesi, araştırma bir uygulama ya da programla ilgili ise gelişmesini sağlayabilmesi avantajlı yönleridir. Bunların yanı sıra durumu tespit etmek ve sınırları belirlemek, elde edilen verilerin bir kısmının okuyucuya aktarılamaması, araştırmacının veri toplamada ve analizinde birincil kaynak olması nedeniyle önyargıları, içgüdüleri, etik yaklaşımları ve betimlemedeki dil becerinin yetersizliği, maddi ve süre sıkıntıları gibi etkenlerde durum çalışmasının zorluklarıdır (Creswell, 2018; Merriam, 2015).

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada araştırmamanın çalışma grubunu, Sakarya ilinin farklı ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 18 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar belirlenirken ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmamanın çalışma grubundaki öğretmenlerin OSB hakkında konuşmaya istekli olması ve hâlihazırda sınıflarında kaynaştırma eğitimine devam eden OSB öğrencilerinin olması önemli ölçütlerdir.

Ölçüt örnekleme; problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulur. Örnekleme belli bir kıstasın getirilmesi ile oluşur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018). Araştırmamanın çalışma grubunun ölçütü; OSB öğrencilerinin en az ikinci sınıfa devam eden kaynaştırma öğrencileri olması ve sınıf öğretmenlerinin en az bir eğitim öğretim yılı OSB öğrencilerinin öğretmenliğini yapmış ve deneyimlerini paylaşmaya istekli olmalarıdır. Bu noktalardan hareketle farklı sınıf seviyelerinde OSB kaynaştırma öğrencileri ile eğitim öğretim yapan sınıf öğretmenlerine ilişkin bilgiler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Çalışma Grubuna Ait Demografik Değişkeler

Sıra No	Kod İsim	Cinsiyeti	Hizmet Yılı	Okulda Kaynaştırma Eğitimi	Görevde Kaynaştırma Eğitimi	Kaynaştırmaya Bakış Açısı
1	Ö1	Erkek	11	Hayır	Evet	Olumlu
2	Ö2	Erkek	19	Hayır	Evet	Olumlu

Tablo 6'nın devamı

3	Ö3	Kadın	14	Hayır	Evet	Olumlu
4	Ö4	Kadın	13	Evet	Evet	Olumlu
5	Ö5	Kadın	13	Hayır	Evet	Olumlu
6	Ö6	Erkek	13	Hayır	Hayır	Olumlu
7	Ö7	Kadın	18	Hayır	Hayır	Olumlu
8	Ö8	Kadın	15	Hayır	Evet	Olumlu
9	Ö9	Erkek	15	Evet	Hayır	Olumlu
10	Ö10	Kadın	15	Hayır	Hayır	Olumlu
11	Ö11	Erkek	13	Hayır	Hayır	Olumlu
12	Ö12	Erkek	32	Hayır	Evet	Olumlu
13	Ö13	Erkek	19	Hayır	Evet	Olumlu
14	Ö14	Erkek	22	Hayır	Hayır	Olumlu
15	Ö15	Erkek	20	Hayır	Hayır	Olumlu
16	Ö16	Kadın	12	Hayır	Evet	Olumlu
17	Ö17	Kadın	17	Hayır	Hayır	Olumlu
18	Ö18	Erkek	12	Hayır	Evet	Olumlu

Katılımcı kodları belirlenirken görüşme randevu numaraları dikkate alınmıştır. Öğretmenlerin tamamı kaynaştırma eğitiminde OSB tanıılı öğrencilerin dâhil edilmesinde olumlu bakış açısına sahiptir. Ancak öğretmenler OSB bireylerin yetersizlikleri karşısında çoğu zaman yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmada kaynaştırma eğitimine devam eden OSB öğrencilere ait cinsiyet, sınıf seviyeleri ve tanılarına ait bilgiler Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7. OSB Öğrencilerin Cinsiyet, Sınıf Seviyeleri ve Tanıları

Sıra No	Kodlama	Cinsiyet	Sınıf	Tanı
1	Ç1	Erkek	4	OSB
2	Ç2	Kız	4	Atipik Otizm
3	Ç3	Kız	2	Atipik Otizm

Tablo 7'nin Devamı

4	Ç4	Erkek	4	Atipik Otizm
5	Ç5	Erkek	3	OSB
6	Ç6	Erkek	2	Atipik Otizm
7	Ç7	Erkek	4	Atipik Otizm
8	Ç8	Erkek	3	OSB
9	Ç9	Erkek	3	Otizm
10	Ç10	Kız	3	Atipik Otizm
11	Ç11	Erkek	4	OSB
12	Ç12	Erkek	4	Atipik Otizm
13	Ç13	Erkek	4	Atipik Otizm
14	Ç14	Erkek	4	OSB
15	Ç15	Erkek	3	Atipik Otizm
16	Ç16	Kız	3	Otizm
17	Ç17	Erkek	4	Atipik Otizm
18	Ç18	Erkek	4	OSB

Tablo 7'de kodlar verilirken katılımcı sınıf öğretmenlerinin ve sınıflarındaki OSB tanılı kaynaştırma öğrencilerinin isimlerinin baş harfi kullanılmıştır. Öğretmenlerin OSB öğrencileri için yapacakları eğitsel ve öğretimsel uyarlamalarda öğrencilerinin akademik durumunun ortaya koyulması önemlidir. Bu nedenle görüşme sorularından biri de “OSB tanılı öğrencinizin akademik davranışlarından kısaca söz eder misiniz?” olmuştur.

Araştırmaya konu olan öğrencilerin akademik düzeylerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar Türkçe dersinde okuma ve okuduğunu anlama; matematik dersinde sayıları tanıma, işlem becerisi ve problem çözme becerileri olmak üzere beş başlık altında değerlendirmiştir. Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin görüşlerinin yer aldığı bilgiler Tablo 8'de yer almıştır.

Tablo 8. OSB Tanılı Öğrencilerin Türkçe ve Matematik Derslerine İlişkin Akademik Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kod	Sınıf	Sınıf Seviyesinde					Sınıf Seviyesinde Değil				
		Okuma	Anlama	Sayı Bilgisi	İşlem Bec.	Problem Çözme	Okuma	Anlama	Sayı Bilgisi	İşlem Bec.	Problem Çözme

Tablo 8'in devamı

Ç1	4			X			X	X		X	X
Ç2	4	X		X				X		X	X
Ç3	2	X	X	X	X	X					
Ç4	4						X	X	X	X	X
Ç5	3						X	X	X	X	X
Ç6	2	X	X	X	X	X					
Ç7	4			X			X	X		X	X
Ç8	3						X	X	X	X	X
Ç9	3						X	X	X	X	X
Ç10	3	X						X	X	X	X
Ç11	4						X	X	X	X	X
Ç12	4						X	X	X	X	X
Ç13	4						X	X	X	X	X
Ç14	4						X	X	X	X	X
Ç15	3						X	X	X	X	X
Ç16	3						X	X	X	X	X
Ç17	4	X	X	X	X	X					
Ç18	4						X	X	X	X	X
Toplam		5	3	6	3	3	13	15	12	15	15

Öğretmenlerin OSB öğrencilerinin Türkçe ve matematik derslerine ilişkin akademik öğrenmelerini değerlendirdikleri soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde yalnız 2.sınıf öğrencileri Ç3 ve Ç6 ile 4.sınıf öğrencisi Ç17'nün akademik olarak sınıf seviyesinde olduğu belirtilmiştir.

Ayrıca 3.sınıf öğrencileri Ç9 ve Ç16 ile 4.sınıf öğrencisi Ç18'nin okuma yazma becerisinin olmadığı dile getirilmiştir. Bu öğrencilerden Ç9 ve Ç16'nin araştırmaya konu olan öğrenciler arasında OSBtanılı iki öğrenci olması ayrıca dikkat çekicidir.

Araştırmanın konusu gereği OSB tanılı öğrencilerin sosyal yeterliliklerinin öğretmenleri tarafından bilinmesi, gerekli eğitimin yapılması ve önlemlerin alınması açısından önemli olduğu düşünüldüğü için öğretmenlere “OSB öğrencinizin sosyal yeterliliklerinden kısaca bahseder misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplar dört başlık altında toplanmıştır. Öğretmenlerin soruya verdikleri cevaplar kodlandığında OSB öğrencilerinin sosyal ve iletişim becerilerinin (1) iletişimi başlatma (2) iletişimi sürdürme, (3) karşılıklı konuşma, (4) göz teması kurma başlıkları altında ele alındığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 9.OSB Tanılı Öğrencilerin Sosyal Yeterlilikleri

Sıra No	Kod	Sınıf	İletişimi Başlatma	İletişimi Sürdürme	Karşılıklı Konuşma	Göz Teması Kurma
1	Ç1	4	X	X		X
2	Ç2	4	X	X		X
3	Ç3	2	X	X	X	X
4	Ç4	4	X	X		X
5	Ç5	3	X	X		X
6	Ç6	2	X	X	X	X
7	Ç7	4	X	X		X
8	Ç8	3	X	X		X
9	Ç9	3	X	X		X
10	Ç10	3	X	X		
11	Ç11	4	X	X		X
12	Ç12	4		X		X
13	Ç13	4		X		

Tablo 9'un devamı

14	Ç14	4		X		X
15	Ç15	3	X	X		X
16	Ç16	3		X		X
17	Ç17	4	X	X		
18	Ç18	4		X		X
Toplam			13	18	2	15

Öğretmenlerin tamamı öğrencilerin temel ihtiyaçlarını karşılamak için konuşmayı başlatma davranışını sergilediğini, konuşmayı sürdüren öğrencilerin ise soru cevap biçiminde basit ve 1-2 kelime ile soruları cevapladıklarını belirttiler. Öğrencilerden yalnızca 2.sınıf öğrencileri Ç3 ile Ç6'nın karşılıklı konuşma davranışını gösterdiği ancak bu konuşmaların ise öğrencilerin ilgi alanları ile sınırlı olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerden Ç10'nin göz teması kurmaya yeni başladığı belirtilmiştir.

Araştırmada elde edilecek bulguların yorumlanmasında OSB öğrencilerin problem davranışlarının bilinmesinin önemli olduğu düşünüldüğünden çalışma grubuna "OSB öğrencinizin problem davranışlarından kısaca bahseder misiniz?" sorusu yöneltilmiştir. OSB bireylerin farklılıkları davranış problemlerinde de farklılıklar gösterdiğinden öğretmenlerin verdikleri cevaplar gruplandırıldığında (1) motor beceri tekrarları , (2)vokal ekolali, (3) sese tepki, (4) ağlama, bağırma, öfke nöbetleri, (5)takıntılar, (6) zarar verme, (7) fiziksel temastan kaçınma olmak üzere 7 başlık altında toplanmış ve Tablo 10 'da gösterilmiştir.

Tablo 10. OSB Tanılı Öğrencilerin Problem Davranışları

Sıra No	Kod	Sınıf	Motor Beceri Tekrarı	Vokal Ekolali	Sese Tepki	Ağlama/ Bağırma/ Öfke Nöb.	Takıntılar	Zarar Verme	Fiziksel Temastan Kaçınma
1	Ç1	4	✓	✓					
2	Ç2	4		✓	✓	✓	✓	✓	
3	Ç3	2	✓	✓	✓	✓	✓		

Tablo 10'un devamı

4	Ç4	4		✓			✓		
5	Ç5	3	✓	✓	✓		✓		
6	Ç6	2			✓		✓		
7	Ç7	4				✓	✓	✓	
8	Ç8	3		✓		✓	✓	✓	
9	Ç9	3	✓			✓		✓	
10	Ç10	3		✓		✓		✓	
11	Ç11	4		✓	✓	✓	✓		✓
12	Ç12	4		✓					
13	Ç13	4		✓			✓		
14	Ç14	4	✓	✓		✓		✓	
15	Ç15	3			✓	✓			
16	Ç16	3		✓	✓	✓			
17	Ç17	4		✓	✓	✓	✓	✓	✓
18	Ç18	4				✓		✓	
			5	12	8	11	9	7	1
Toplan									

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde motor becerilerde tekrarlayan davranışları sergileyen 5, sese karşı hassasiyet gösteren 8, fiziksel temastan kaçınan 1 OSB öğrencisi olduğu görülmektedir.

Öğretmen Ö17; OSB öğrencisinin daha önceki eğitim- öğretim yıllarında vokal ekolali, öfkelenme ve öfkelenildiğinde bağırma, arkadaşlarına zarar verme ve “hayır”ı kabul etmeyen takıntılı davranışlar sergilediğini ancak bu eğitim-öğretim yılına kadar bu davranışların söndüğünü, günümüzde bu davranışları gerçekleştirmediğini ifade etmiştir. Ö8 ise öğrencisinin daha önceki yıllarda kendine zarar veren davranışlar sergilediğini ancak şimdilerde bu problem davranışın kalmadığını ifade etmiştir. Araştırmanın bulgular kısmında öğretmenlerin problem davranışlara yönelik yöntemleri ve bu yöntemlerin

etkililiği ortaya koyulacağından OSB öğrencilerinde şuan devam etmeyen problem davranışların neler olduğunun belirtilmesi önemlidir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçlarından görüşme, gözlem ve doküman inceleme kullanılmıştır. Görüşme, cevabı aranan belirli bir konu ile ilgili iki kişi arasında gerçekleştirilen iletişim sürecidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018). Görüşmeler etkin dinlemeyi gerektirdiğinden araştırmacı ve katılımcılar etkin katılım göstermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşmeler; elde edilecek verilerin özelliklerine göre yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler olarak farklılaşır. Bu araştırmada nitel araştırmada en sık kullanılan veri toplama araçlarından Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (EK-1) uygulanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme katılımcıların duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunu, davranışı yönlendiren faktörleri ortaya çıkarmayı amaçlayan; önceden belirlenmiş ve bir amaç doğrultusunda hazırlanan, soru sorma ve cevaplama tarzına dayalı formdur. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda sorular araştırmacı tarafından hazırlanır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları görüşme sırasında araştırmacıya değişiklik yapma ve /veya ek sorular sorma fırsatı sunması bakımından esnektir (Creswell, 2018).

Araştırmacı tarafından hazırlanıp uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda 12 soru bulunmaktadır. Görüşme formunda, daha derinlemesine bilgi almak ve ana soruları açmak için 16 alt soru yer almaktadır. Sorular belirlenmeden önce araştırmacı tarafından konuyla ilgili literatür taraması yapılmış ve notlar alınarak taslak görüşme soruları hazırlanmıştır. Sekiz ana ve sekiz alt sorudan oluşan taslak görüşme soruları üzerinde sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler, özel eğitim öğretmenleri ve tezdanışmanın görüşü alındıktan sonra bir sınıf öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamanın ardından revize edilen görüşme soruları tekrar uzman görüşü alındıktan sonra farklı bir sınıf öğretmeni ile yeni bir pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmaların ardından 12 ana ve 10 alt sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulanabilmesi için 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu Başkanlığından (EK-4 Etik Kurul Onay Yazısı) ve Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (Ek-3 MEB İzin Yazısı) gerekli izinler alınmıştır. Sakarya ilinin farklı ilçelerinde görev yapan 18 sınıf öğretmeni ile Nisan- Haziran

dönemlerinde pandemi şartlarından dolayı video konferans görüşmelerle veriler toplanmıştır. Görüşmelerde katılımcılar seslerinin kaydedilmesine müsaade ettiğinden araştırmacı tarafından ses kayıt cihazı ile görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Katılımcılarla yapılan video konferans tarih ve sürelerine ilişkin veriler, katılımcılarla yapılan ilk görüşme ve randevulaşma tarihine göre kodlanarak Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Katılımcı Görüşme Tarih, Saat ve Görüşme Süreleri

Katılımcı	Görüşme Tarih ve Saati	Görüşme Süresi
Ö1	30.05.2021 – 13:42	42:17
Ö2	31.05.2021 – 15:45	31:58
Ö3	29.05.2021 – 17:02	57:09
Ö4	01.06.2021 – 16:18	1:12:48
Ö5	31.05.2021 – 16:57	49:11
Ö6	05.06.2021 – 21:49	49:32
Ö7	03.06.2021 – 15:37	36:30
Ö8	07.06.2021 – 15:50	50:06
Ö9	29.05.2021 – 13:32	31:32
Ö10	14.05.2021 – 18:04	39:22
Ö11	27.05.2021 – 17:05	1:04:51
Ö12	02.06.2021 – 20:21	22:10
Ö13	08.06.2021 – 21:27	47:40
Ö14	28.05.2021 – 16:23	42:29
Ö15	27.05.2021 – 19:16	41:44
Ö16	12.05.2021 – 20:04	36:54
Ö17	29.05.2021 – 19:44	51:15
Ö18	29.05.2021 – 12:57	27:49
Toplam		13:15:19

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada, toplanan verilerin derinlemesine analizini gerektiren içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir. Gruplandırılan veriler okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanır (Creswell, 2018).

Araştırma verileri 795 dakikalık ses kayıtları, görüşme sırasında alınan notlar, öğretmenlerin OSB öğrencileriyle ilgili paylaştıkları videolar, sınırlı sayıda yapılan gözlem ve görüşmelerden elde edilen ve yazıya aktarılan 131 sayfalık görüşme metinlerinden oluşmaktadır. 18 sınıf öğretmeni ile görüşmeler tamamlandıktan sonra araştırmacı tarafından görüşmeler sırasında alınan notlar ve görüşmeler düzeltme yapılmadan word programında yazıya dökülmüştür. Kayıtlar yeniden dinlenerek verilerin doğruluğu teyit edilmiştir. Kayıtlar üzerinden kontrol edilen verilerin son şekli katılımcılarla paylaşılmıştır.

Word formatındaki görüşmeler araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Kodlamalar beş bölümden oluşturulmuştur. (1) Katılımcı ve görüşme ile ilgili bilgilerin yer aldığı bölüm, (2) katılımcıların sorulara verdiği cevapların olduğu bölüm, (3) katılımcılardan elde edilen verilen ayırt edici özelliklerine göre isimlendirildiği bölüm, (4) araştırmacının görüş ve duygularının yer aldığı bölüm , (5) araştırmacının genel yorumunun yazıldığı bölümlerdir (Batmaz, 2017). Araştırmacı tarafından oluşturulan kod listesi ve görüşme formları, araştırmacının kendisi ve diğeri sınıf öğretmeni olmak üzere bağımsız kişiler tarafından kodlanmıştır. Her ikisi tarafından oluşturulan kod listelerinin ortak yönleri dikkate alınarak temalara ulaşılmıştır.

Pandemiden dolayı ara verilen yüz yüze eğitimin tekrar başladığı dönemde araştırmacı iki katılımcıyı yüz yüze gözlemlene fırsatı bulmuştur. Araştırma ve görüşme soruları dikkate alınarak gözlem formu hazırlanmıştır (EK-2). Katılımcılardan Ö10 ve Ö16'dan her biri bir gün boyunca araştırmacı tarafından ders içi ve ders dışı zamanlarda gözlenerek gözlem verileri gözlem formuna kaydedilmiştir. Gözlem notları analiz edilerek kodlara ulaşılmış ve bu kodlar görüşme formunda (4) araştırmacının görüş ve duygularının yer aldığı bölüme yazılmıştır. Araştırmacının yüz yüze gözlemlene fırsatı bulamadığı katılımcılardan Ö5, OSB tanıli öğrencisi ile yüz yüze eğitim döneminde çekmiş olduğu videolardan bazılarını araştırmacıya göndermiştir. Videolar gözlem formu üzerinden incelenmiş ve araştırmacı tarafından kodlanarak ilgili kodlar görüşme kodlamalarının yapıldığı formlarda dördüncü sütuna işlenmiştir. Araştırmacı ve sınıf öğretmeni tarafından kodlanan 18 katılımcıya ait görüşme formu ile ikisi yüz yüze biri video aracılı gözlem formlarının kodlanmaları sonucunda beş araştırma problemine dair 12 ana tema ve bu temaların altında yer alan 39 alt tema oluşturmuştur.

3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının verileri doğru ve tarafsız aktarmasıdır(Creswell, 2018).Buaraştırmada geçerlik sağlamak amacıyla çeşitli uygulamalar yapılmıştır. Araştırmacı öncelikle katılımcıları amaca uygun belirleyerek görüşmeleri gerçekleştirmiş ve bulgular kısmında görüleceği üzere görüşmelerle ilgili doğrudan alıntılara yer vermiştir. Nitel araştırmalarda amaçlı örnekleme yönteminin seçilmesi ve verilerin doğrudan alıntılarla aktarılması dış geçerlik (aktarılabirlik) sağlar(Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Nitel araştırmalarda güvenirlık verilerin tutarlılığı ile ilişkilidir. Güvenirlığı artırmak için araştırmanın her aşamasında gerek alanında uzman danışmanı olmak üzere görüşme sorularının hazırlanmasında da alanında uzman bir akademisyenin ve sınıf öğretmenin görüşleri alınmıştır.

Araştırmada geçerlik; veri toplama araçlarının çeşitlendirilmesi, uzman görüşüne başvurulması ve verilerin yeterli düzeyde betimlenmesi ile sağlanabilmektedir. Araştırmacı veri toplama araçlarını görüşme formlarının yanı sıra gözlem ve notlar ile çeşitlemeye giderek iç geçerlik (inanırlık) sağlamıştır. Araştırmada elde edilen veriler yazıya aktarıldıktan sonra katılımcılarla tekrar paylaşarak katılımcıların her biri tarafından verilerin teyit edilmesi sağlanmıştır.

Nitel araştırmalarda verilerin doğru ve yeterli derecede betimlenerek aktarılması ve örneklem seçimi araştırma geçerliğini etkilemektedir. Katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme araştırmanın niteliğine uygun birimlerin örnekleme alındığı örneklemedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018). Bu sayede elde edilen veriler çeşitlendirilerek araştırmanın geçerliği sağlanmıştır. Geçerliği sağlayan bir diğer faktör, elde edilen verilerin sunulurken doğrudan betimlemelere yer verilmesi ve verilerin içeriğinin birebir aktarılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Son olarak, araştırma analizinde araştırmacı ve sınıf öğretmeni tarafından ortaya çıkarılan kodlar ve Miles ve Huberman'ın (1994) Güvenirlık= Görüş Birliği / (Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı) formülü ile güvenirlık katsayısı 0.93 olarak elde edilmiştir. Araştırma verileri güvenirlı bulunduğundan tema ve alt temalar bulgular olarak alınmıştır.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde; araştırmanın sınırlılıkları dâhilinde ölçme araçlarının uygulanmasıyla elde edilen verilerin analiz sonuçları, ortaya çıkan bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar sunulmuştur. Elde edilen bulgular ve bulgulara ait yorumlar araştırmanın alt problemlerine göre başlıklar halinde verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “Ortama yönelik yapılan uyarlamalar nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin veriler çözümlenirken (1) Fiziksel düzenleme ve (2) sınıf yönetimine ilişkin uyarlamalar olarak iki ana tema olarak ele alınmıştır. Öğretmenlerden alınan yanıtların probleme dair frekans dağılımı Tablo12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Ortama Yönelik Yapılan Uyarlamalar

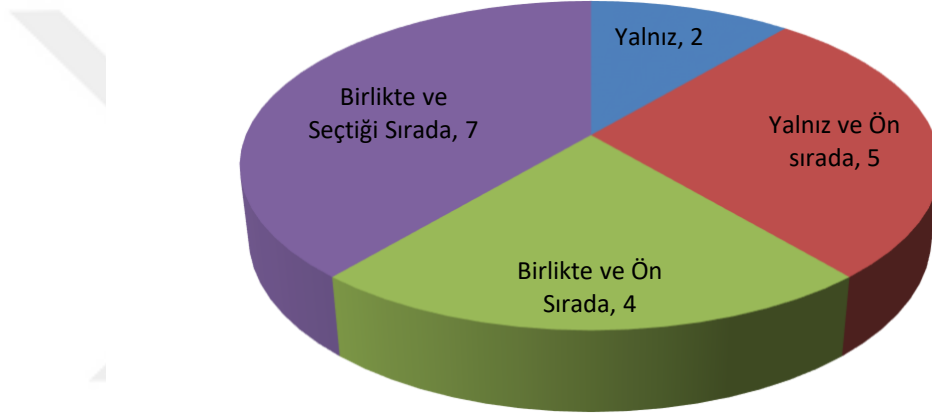
Ana ve Alt Temalar
Fiziksel Düzenleme
Oturma düzeni
Çevresel düzenleme
Sınıf Yönetimi
Görmezden gelme
Akran desteği
Bağ kurma
Pekiştirme
Bıktırma
Sözel uyarı
Time out

4.1.1. Fiziksel Düzenleme

Öğrenme ortamında yapılan fiziksel düzenleme ana teması altında ortaya çıkan alt temalar (1) oturma düzeni, (2) çevresel uyarlamalardır.

4.1.1.1. Oturma Düzeni

Araştırma bulguları, sınıf öğretmenlerinin OSB öğrencisini yalnız veya arkadaşı ile oturtmayı tercih ettiklerini ve yalnız oturtmayı tercih ettikleri OSB öğrencilerini ise genel olarak ön sıraya oturttuklarını ortaya koymaktadır.



Şekil 3. Oturma Düzeni

Araştırma bulguları, yedi katılımcının OSB öğrencisini yalnız oturttuğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerden Ö18“...Normal sıra düzeni içerisinde hiç boşluk bırakmadan önünde arkasında öğrenci olacak şekilde ama yalnız oturttum. Çünkü yalnız oturmalıydı”, Ö16 “...Benim sınıfım 20 kişilik,Ç16 için yaptığım şey büyük bir sıraya, iki kişilik bir sıraya tek başına oturuyordu. Çünkü arkadaşları ile anlaşmakta zorlanıyordu ilk başta. Sonra bir sene sonra sınıfa alıştı, arkadaşlarına alıştı. Yanına bir arkadaşını oturttum, belki biraz daha sosyalleşir yakınlaşırlar diye.Ona da olumlu tepki gösterdi. Ama şimdi tek kişilik sırada oturuyor ve yine problem çıkarmıyor.”, Ö9 ise “Bir sıra boşluk bırakmak zorunda kaldım. Arkadaşları ile ders işlerken arkadaşlarının kalemini çekiştirme, onlara kalem batırma, bağırma, arkasındakini çekiştirme gibi davranışları vardı. Onların önüne geçebilmek için çocuğu, bir sıra boşluk bırakarak, onlardan ayırma gereği duydum.” diyerekproblem davranışın ortaya çıkmasını önlemeye yönelik uyarlamalar yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların bir kısmı OSB öğrencisinin yalnız oturmasını problem davranışlarını önlemede bir çözüm olarak görürken bazı katılımcılar sosyal yetersizliklerinden dolayı yalnızlaşan OSB öğrencilerinin problem davranışlarının daha sık yaşandığını, bu nedenle de akranlarıyla birlikte oturtmayı tercih ettiklerini Ö4 “Önceleri önümde yakınımda oturtuyordum. Sonra baktım, yalnız oturmasına gerek yok. Hep bir arkadaşı ile oturttum. Önce yalnız oturtmayı denedim ama daha çok sorun yaşadım. O zaman bende dönüşümlü olarak, hep aynı kişiyle değil ara ara yerini değiştirerek, ara ara yanındaki arkadaşını değiştirerek, bunlarla hiç sorun yaşamadık”, ifadeleriyle yalnız oturtmadığını dile getirmiştir.

Katılımcılar ayrıca oturma uyarlamaları yaparken öğrencinin iletişim becerilerini artırmaya yönelik uyarlamalar yaptıklarını da ifade etmişlerdir. Ö6yaptığı uyarlamaları“Onu gözümün önünde bir yere oturttum,sürekli diyalog ve iletişim halinde olabilmek için. Onu her zaman görebilmeliydim yani kafamı kaldırdığımda önden ikinci sırada oturuyor.” şeklinde ifadeetmiştir. Özellikle kız öğrencilerin OSB tanıılı bireylerle iletişim becerisinden faydalanan katılımcılar, sıra arkadaşı olarak genellikle kız akranları tercih ettiğiniÖ2“Yanına genellikle kız öğrenci oturtuyorum,onun halinden anlayacağı. Bazen erkek öğrenciler de oturttum. Karşıdaki çocuğa göre mümkün olduğunca arkadaşlarını değiştirmeye çalıştım.” sözleriyle ifade etmişlerdir.

Ayrıca katılımcılardanyedisiortama yönelik uyarlamalar yaparken OSB öğrencilerinin tercihlerini dikkate aldıklarını ve onlara seçim fırsatı sunduklarını, öğrencilerinin akranları ile ve tercih ettikleri bir sırada oturmalarına izin verdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcı Ö14 öğrencisinin yalnız kaldığında problem davranışlarının arttığını bu nedenle birlikte oturtmayı, Ö5 ise problem davranışlarından dolayı bazı akranlarla özellikle oturtmamayı tercih ettiğini ifade etmişlerdir.

Katılımcılar genel olarak bu uygulamaları yapma nedenlerinin, OSB tanıılı öğrencilerin yetersizliklerinden kaynaklanan olumsuz davranışlarının ortaya çıkma sıklığını ve problem davranışlara sebep olacak uyarıları kontrol altına almak ve OSB tanıılı öğrenci de dahil olmak üzere tüm öğrencileri sınıf ortamında yapılacak uygulamalara hazırlamak olduğunu ifade etmişlerdir.

4.1.1.2.Çevresel Düzenleme

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, otuma düzeninin yanı sıra çevresel faktörleri de düzenlediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Ö16 “Özel bir alanı vardı yani bir o alanı oluşturmuştu. Yani fiziksel anlamda yaptığım şey bu dikkatini çekecek bir şey dersiniz onun bulunduğu yerde duvarlar boştu, duvarları kendisi süslüyor. Ben

karışmıyorum ona. Süsleme, kesme, boyama işlerini çok seviyor. Kâğıtlardan farklı şekiller yapıyor, boyamalar yapıyor. Bulunduğu çevreyi değiştiriyor, buna izin veriyorum.” ifadeleri ile öğrencisinin tercihleri doğrultusunda sınıf içinde ona özel bir alan oluşturduğunu belirtmiştir. Ö17 ise “Ama bu sefer dikkat çekmek için arkadaşlarını çekiştirme davranışı olduğu için o noktalarda da arkadaşlarının önünden kitabı alması, saçlarını çekmesi. İğne, raptiye topladım bir ara; panolarda iğne bırakmadım. Çünkü alıp arkadaşına batırıyordu.” ifadeleri ile öğrencisinin akranlara zarar vermek için kullanabileceği materyalleri sınıf ortamından kaldırdığını/sabitlediğini ifade etmiştir. Ö10 ise öğrencisinin sarı renk takıntısını, gerek ortamı gerekse etkinlikleri düzenlerken kullandığını “Sınıfın sarı olmasını istememin de yüzde seksen sebebi Ç10 idi. O mutlu olsun, sarıyı sevdiği için diye istedim.” sözleri ile ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin OSB öğrencileri için kaynaştırma ortamında yaptıkları uyarlamalar, sıklıkla öğrencinin davranış problemleri ortaya çıktıktan sonra yapılan uyarlamalardır. Ancak çevresel uyarlamalar davranışın ortaya çıkmasını önleyecek uyarlamalardır.

4.1.2. Sınıf Yönetimi

Öğrenme ortamında problem davranışların ortaya çıkmasını önleyen faktörlerden biri de sınıf yönetimidir. Araştırmaya katılan öğretmenler sınıf yönetimi ana temasını (1)görmezden gelme, (2) akran desteği, (3) bağ kurma, (4) pekiştirme, (5) bıkırtma, (6) sözel uyarı ve (7) time out olmak üzere yedi alt temada ifade etmişlerdir.

4.1.2.1. Görmezden Gelme

Sınıf yönetimine dair uyarlamalarda öğretmenlerin istenilen ve/veya problem davranışı tanımlaması, davranışın sıklığının ve süresini belirlemesi, amacına uygun faaliyete karar vermesi ve faaliyetin etkililiğini sorgulaması önemlidir.

Katılımcılardan 9’u görmezden gelme yöntemini kullandıklarını; Ö16 “Sürekli kendi kendine konuşuyor, sınıf içerisinde yani ve benim öğrencilerim buna alıştı. O bizim için arka planda bir ses, bir ben alışamadım sadece. Kendine veya bir başkasına zarar verme değil. Sadece ses olarak, sadece ses var. O bunu da yapmak zorunda. Çünkü onun kendine ait bir dünyası var, onun farkındayım.” ifadesi ile vokal ekolaliye akranları da dahil olmak üzere görmezden geldiklerini ve Ö1 “Onun seslerini çok dikkate almıyordum. Ama bazen baktığım zaman o sesleri de ona şaka yollu dersin içindeymiş gibi örnek vererek dersin durumuna göre davranıyordum. O sesleri görmezden gelerek o sesleri farklı bir şekilde sınıf ortamına kattım. Evet, böylece biraz daha azaldığını düşünüyorum.” ifadeleri ile görmezden gelme davranışını dile getirmişlerdir.

Görmezden gelme yönteminde, istenmeyen davranış görmezden gelinirken istenen davranış gerçekleştiğinde pekiştirme gerçekleştirilmektedir. Katılımcılar genel olarak davranışları görmezden gelirken doğru davranışı pekiştirmedikleri için problem davranışlarda istendik bir azalma sağlayamadıklarını ifade etmişlerdir.

Görmezden gelinen bir davranışta başlangıçta artış görülmesi davranışın sönmeye başladığını göstermektedir. Katılımcılardan Ö18 “Tükürme davranışı vardı. O tükürme davranışı üzerinde söndürme yapmaya çalıştık ama çocuğun ailevi problemlerinden dolayı olmadı. Çocuk eve gittiğinde olumsuz davranışı tam tersi bir şekilde yeniliyordu. Tekrar yapma gereği hissediyordu.” ifadeleri ile görmezden gelme yöntemi ile davranışı söndürmeye çalıştığını ancak çocuğun aile ortamında davranışının pekiştirilmesi ile sönmenin gerçekleşmediğini ifade etmiştir.

4.1.2.2. Akran Desteği

Katılımcıların bir kısmı, akranlara da görmezden gelme davranışı göstermeleri konusunda akran eğitimleri yaptıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö4, Ö8, Ö10, Ö12, Ö16 ve Ö17 akranları problem davranışları görmezden gelme ve doğru davranışın kazandırılması yönünde teşvik ettiklerini dile getirmişlerdir:

-“Ben sınıfımda birinci sınıftan bu yana sürekli söylediğim şey “farklılıkları kabul etmeliyiz, arkadaşlarımızı her türlü kabul etmeliyiz” . Onun toplama yeteneği yok mu, işte ona başka bir görev verimiz. Çok adım atamayan bir öğrenciyse hani, diğerlerini hemen daha aktif olanları yönlendiririz zaten sonrasında, kaynaştırdıktan sonra. Bakıyorum, hemen herkesle sohbet kurabiliyor, oyuna onlar çağırmasa da kendi kendine katılabiliyor, o şekilde sosyalleşebiliyordu.”(Ö4)

-“...Biraz da çocuklar ona yardımcı oluyorlar. Hani sınıflarda olur ya böyle anaç çocuklar, daha olgun dururlar. İşte bu çocuklar onu yönlendirerek aralarına katmaya çalışıyorlar.”(Ö8)

-“...Sıralara vurmaya, bağırma başladı. Daha sonra o da aştı bu davranışı. Sınıfa çok uyum sağladı. Arkadaşlarıyla, hatta kızlar, diğer erkek öğrenciler de uzak dururlar ama bu benim öğrencimden hiç uzak durmadılar. Teneffüste onun elini tutup gezdirmeye başladılar. Çok sakinleşti, uysal bir çocuk oldu.” (Ö12)

-“Arkadaşlarını rahatsız ediyordu. Bu şikâyet işi bırakılınca ona karşı daha sakin, daha anlayışlı olmaya yönlendirdim öğrencilerimi. Onlarda daha sakin ve kızmayarak, doğrusunu göstererek doğru bir tutum da olduklarını düşünüyorum.” (Ö17)

Akran öğretimi, kaynaştırma öğrencileri için kullanılan etkili yöntemlerden biridir. Katılımcıların sınıf kurallarını öğretme aşamasında akranlardan yararlanması, akran-kaynaştırma öğrencileri arasındaki iletişim sorunlarını ve davranış problemlerini önlemeye yönelik etkili uyarlamalardır.

4.1.2.3. Bağ Kurma

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö6 öğrencisinin akranı gibi davranarak onunla arkadaşlık bağı kurduğunu ve bu sayede iletişim becerilerinin arttığını, davranış problemlerinin ise azaldığını şu sözlerle ifade etmiştir:

“İlk zamanlar hep arkadaş gibiydik onunla. Hatta okulun ilk zamanlarında dedim ki “Sen benim gölgem ol, biz güneşe çıktığımızda sen gölgem nerdeyse sen de orada beni takip et.” dedim. “Biz senle beraber keşfedelim, beraber tanıyalım okulu.” dedim. “Beraber merak ettiğim şeyleri ben sana sorayım, sen bana sor; seninle bir arkadaş gibi, bir öğretmen gibi her şeyimi paylaşmak istiyorum, senden de bunu bekliyorum, kafana takılan okulla ilgili bana sormak istediğin ne varsa sorabilirsin.” dedim. Bu sıcak diyalog onun çok hoşuna gitti. Orada çok iyi iletişim kurdum onunla, dinledim onu biraz. En başlarda ben biraz anlattım, tamamen karşılıklı diyalog ve samimiyetle bu işler buralara kadar geldi.” (Ö6)

Öğretmenlerden Ö10, Ö12, Ö16 ve Ö17 da öğrencileriyle farklı bir bağ kurduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler kurdukları bu bağ sayesinde öğrencilerine kazandırmak istedikleri becerileri daha kolay kazandırabildiklerini şu sözlerle ifade etmişlerdir:

“Bence sevgi çok önemli, seviyorum onu yani. O öğrencim de kendi çocuğum gibi sanki. Çok sevimli, kendini kabul ettim, ben de onu o da beni kabul etti. O ikili ilişkilere çok önem veriyordu. Benim ona bir sözüm yeter. Ben üzülüyorum sen böyle yaptığın zaman dediğimde asla devam etmez. Sen üzülme öğretmenim der ve asla beni kırmaz.” (Ö6)

“Ama benim için Ç10deyince kıstas hep sevgi oldu. Birinci sınıftan itibaren onu o kadar çok sevdim, o kadar çok sevdim ki, kabullendim ki, sevgimi çok belli ettim. Her defasında ona sevgimi gösterdiğimde bana sığınmayı öğrendi. Bana sarıldıkça da bana inanmayı öğrendi. İnandıkça da zaten verdiğim şeyleri yapmaya başladı. Sevgi ortamı, onu ne kadar çok seversem, ne kadar benimsersem bana açıldığını gördüğüm için öncelikle temel hedefim onu çok sevmek. Yaptığım her şeyi severek, sevdirek yapmaya çalıştım.” (Ö10)

“Bir öğretmen bir öğrenciyi seviyorsa öğrencilerin sevgisi kolay oluyor. Bir öğretmen eleştiriyorsa diğer öğrencilerin ona kızması çok daha kolay olur. Benim yaptığım şey, ben

Ç16'ye sürekli sevgi gösterdim. Bana daha çok yaklaştı. Daha önceden beni görmeye bile tahammül edemiyordu ya da kızılıyordu bana. Sonra bir baktım; sarılmalar, öpmeler, koklaşmalar başladı. Çocukta bunun da şöyle bir etkisi oldu. İsteklerimi daha kolay yapmaya başladım. Yani şunu bile yaptığım oldu:“Yani bunu yapmazsan sana küserim ben, üzülürüm.” Tamam, öğrencimin sertliği var ama dayanamıyor öyle şeylere, yumuşak bir tarafı da var, onu kullandım.”(Ö16)

4.1.2.4.Pekiştirme

Pekiştireçler, davranışın tekrarını ve sıklığını sağlamak amacıyla verilen uyarılardır. Olumlu pekiştirme, davranışın devamı için hoş giden bir uyarıcının organizmaya veya ortama verilmesi; olumsuz pekiştirme ise davranışın devamı için hoş gitmeyen uyarıcının organizmadan, ortamdaki alınmasıdır(Selçuk, 2018).Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö1, Ö14 ve Ö13 problem davranışları en aza indirmek için pekiştireç kullandıklarını şu sözlerle ifade etmişlerdir:Ö1 “...ders esnasında bir ses çıkardığı zaman ben de diğer çocuklarla onu bir eğlenceye çeviriyorum. Farklı bir yöne çeviriyordum, o da bundan aslında mutlu oluyordu. Böyle bir şey yaptım...”, Ö13 “...Şarkı söylüyorsa mesela sıkılmışsa şarkı söyleyebilecek bir durum varsa “Gel tahtada söyleyelim.” Derim, bu şekilde derse devam ederiz. Bazen beni de dinlemez, 1 dakika sonra yeniden başlayabilir o film repliğine. O zaman tekrar uyarırım.” şeklinde ifade etmişlerdir.

4.1.2.5. Bıktırma

Cezaya alternatif bir diğer uygulama olan bıktırma ise bireyin, istenmeyen davranış kontrollü bir ortamda bıkana ve yorulana kadar yapmasıdır. Katılımcılardan Ö13 “Bazen sonuna kadar ağlayacak. Bazen diyorum “Tamam ağlayabilirsin, ağla, ben susturamam diyorum.” O anda ağlamasının anlamsız olduğunu hissediyor. Bazen susuyor ya da bazen yapmak istemiyor.”, Ö3 “...genelde ağlayıp sınıfa gelip oturuyordu.” ifadeleri ile bıktırma yöntemini uyguladıklarını ancak bıktırma yöntemi ile problem davranışları azaltamadıklarını da ifade etmişlerdir.

4.1.2.6. Sözel Uyarı

Sınıf yönetiminde ceza, alternatifler arasındadır ancak cezadan önce uyarı muhakkak yapılması gereken bir davranıştır. Katılımcılardan Ö9 ve Ö13 öğrencilerini uyardıklarını,Ö13 “Ağlamasın da bazen hafifçe “Hayır, ağlamayacaksın, burası okul.” Direkt bu yönergeyi alacak şekilde uyarıyorum. Karşısına geçtiğimde bazen etkisi oluyor. Bazen ise hiç... Bazen doğrudan cümlelerden anlıyor.”, Ö9“Arkadaşlarının kontrol edebileceği davranışlarda... Mesela biz uyarıyoruz ama aynı davranışı tekrar ediyor.

Benim yanımda o davranışı sergilemiyor ama arkadaşlarının yanında o davranışı rahatlıkla sergileyebiliyor.” sözleri ile ifade etmişlerdir. OSB öğrencilerinin iletişim yetersizlikleri sözel uyarıyı anlamlandırmalarına engel olabilmektedir.

4.1.2.7. Time Out (Ara verme)

Skinner’in cezaya alternatif önerileri arasında bulunan yöntemlerden biri de Time Out (ara verme)’dur. Ara verme, çocuğun problem davranışı sergilediği ortamdan bir süreliğine uzaklaştırılmasıdır. Katılımcılardan Ö2 “Zaten kendisi ilk ders, probleminden kahvaltı yapmadan geliyor ve ilk ders bir türlü gelemezdi. En son derste de zor dururdu, genellikle annesine telefon ederdim, gelir alırdı.O şekilde devam etti.” Ö7 “Benim önemli derslerimde destek odasına gitti ders aldı. Ama orada da çok verimli olamadı. Arada bazen gidiyordum, bakıyordum işte,Ç7 arada dolaşüyor. Onun dikkatini dağıtacak çok fazla faaliyet vardı. Destek eğitim odası değil de orası çok verim aldıklarını düşünmüyorum. Ama diğer öğrencilerin faydasına olmuştu.” , Ö11 “Sınıfta artık bir yerde Ç11’nin sürekli çıkardığı silah sesinden dolayı tabii çocuklar “Öğretmenim rahatsız oluyoruz.” diyorlar. Onunla oturmak istemiyorlar. Biz o dönemde mola aldırıldık. Annesini çağırdık, bir saat onu aldı, eve götürdü.” ifadeleri ile öğrencilerine ara verme yöntemi uyguladıklarını dile getirmişlerdir. Ancak ara verme; öğrencilerin problem davranış üzerinde düşünmesi ve yalnız kalması için uygulanırken katılımcılar sınıf düzenini sağlamak, öğretim için uygun ortamı yaratmak için kullanmışlardır.

Katılımcılardan Ö10ise “Mesela harf öğretirken, sayı öğretirken, akademik anlamda bir şey öğretirken, bunaldığında sınıfa yüklendiğimde otomatik olarak Ç10 de bunalmış oluyordu. Ben sıkıldım yapmak istemiyorum demiyordu.Ç10 bir şey yapmak istemediğinde kıpkırmızı oluyor, yanakları kızarınca ben anlıyorum ki Ç10 bunaldı, yoruldu, sinirlendi. Ben onun bu enerjisini atmak için dışarı çıkıyorum. 5 dakika hava alıyoruz, oyun oynuyoruz, sınıf içerisinde yapıyorduk. Molalarla normale dönüyorduk.” ifadesiyle OSB öğrencisinin sıkıldığı durumlarda mola aldırıldığını, bu sayede hem olabilecek olumsuz davranışları önceden önlediğini hem de ilgisini derse çektiğini ifade etmiştir.

4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “İçeriğe yönelik yapılan uyarlamalar nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin veriler çözümlenirken sınıf öğretmenlerinin içeriğe yönelik (1) hazırbulunuşluk ve (2) planlamayayönelik uyarlamalar yaptıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin içerik belirlerken öğrencilerinin ilgi alanlarını, becerilerini, akademik, sosyal ve davranış problemleri ile içeriğin uygulanabilirliğini dikkate

aldıklarını, bu nedenlerle içerikte nitel ve nicelik değişiklikler yaptıklarını ortaya koymaktadır.

“Eğitim–öğretim sürecinde içeriğe yönelik yapılan uyarlamalarnelerdir? ”sorusuna verilen cevaplarla oluşturulan ana ve alt temalar Şekil 4’te gösterilmiştir.



Şekil 4. İçerik Düzenlemeye İlişkin Ana ve Alt Temalar

4.2.1. Hazırbulunuşluk Belirleme

Hazırbulunuşluk; bireyin öğrenme becerilerini gerçekleştirmek için olgunlaşma, ön öğrenme ve istek faktörlerinin bir arada bulunmasını ifade eder. Araştırma verileri öğrencilerinin hazırbulunuşluğunu tespit etmek amacıyla sınıf öğretmenlerinin izlediği yolları dört alt temada ele almıştır. Bu alt temalar: (1) öğretmen görüşleri, (2) veli görüşmesi, (3) deneyim/gözlem, (4) online kaynaklar şeklindedir.

4.2.1.1. Öğretmen Görüşleri

Araştırma grubundaki öğretmenlerin 12’si OSB öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerini anlamak ve onlara uygun BEP hazırlamak amacıyla rehber öğretmen (f=6), deneyimli öğretmen (f=8) ve OSB öğrencilerinin iyileştirme merkezinde eğitimlerine devam ettikleri öğretmenlerden (f=2) destek aldıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmen görüşleri ile ilgili katılımcılardan bazılarının görüşleri şöyledir:

- “Öğrencinin eski öğretmeni, rehber öğretmenimizden yardım aldım okuldaki.” (Ö1)
- “BEP’i öğrencinin durumuna göre yaptık. Kurumdan da aldığımız destek olduğu için...” (Ö4)
- “...Ben işin akademik boyutunda ya da davranışları bakımından rehber öğretmenimiz ile iletişime geçerek halletmeye çalışıyorum.”(Ö7)

-“Okulumuzda rehberlik, özel eğitim öğretmeni yok. Onun dışında bu konuda lisans yapmış, bilgi almış arkadaşlarıma soruyorum. İnternette araştırıyorum. Başka okullarda çalışan rehberlik öğretmeni olan ya da aynı şekilde başka bir ilde özel eğitimde çalışan arkadaşım, onunla istişare yaparak öğrencinin durumunu anlatarak yapıyorum.” (Ö10)

-“Bir ilkokul öğretmenliğinden gelen öğretmenimiz vardı, profesyonelce değil ama amatörce bu konularda bize bilgi verirdi. Onun tecrübelerinden dolayı da çok faydalandık.” (Ö12)

-“BEP sürecinde rehber öğretmenimizden genel olarak “Plan nasıl hazırlanır?” diye destek aldık. Sonra eksik olduğu kazanımları görüyoruz, ona göre hazırlıyoruz.” (Ö13)

-“... Bir önceki sınıf öğretmenine sormuştum. Daha sonra hani bu konuyla ilgili rehber öğretmenlerinden yardım aldım okuldaki. Okuldaki BEP biriminden yardım almıştım.” (Ö16)

-“Benim özel eğitimle alakalı sürecim olduğu için bu yetersizliklerle ilgili ister istemez bir fikrim vardı. Ama yine de arkadaşlara sorma gereği de duydum. Başka bir gözünde söylemleri farklı olabiliyor.”(Ö18)

Katılımcıların çoğunluğu, farklı alanlarda çalışan meslektaşlarının görüşlerini aldıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar okullarında rehberlik öğretmeni bulunmadığından dolayı kendi imkânları ile bu öğretmenlerle görüştiklerini ifade etmektedir. Deneyimli öğretmenlerden destek aldığını ifade eden katılımcılardan Ö8 ve Ö16 destek aldıkları öğretmenlerin OSB tanıli yakınları olması nedeniyle OSB tanıli öğrencilerinin eğitiminden ziyade OSB tanımak amacıyla destek aldıkları düşünülmektedir. Kaynaştırma eğitiminde öğretimin planlanması bireyseldir. Ancak bulgular; katılımcıların bir kısmının aldığı desteğin OSB bireyle aynı ortamı paylaşmamış, bireysel farklılıkları hakkında bilgi sahibi olmayan öğretmenler tarafından OSB’nin genel hatlarına ilişkin olduğunu ortaya koymaktadır.

4.2.1.2. Veli Görüşleri

Katılımcı öğretmenlerden Ö1, Ö7, Ö8 ve Ö11 BEP hazırlama sürecinde OSB öğrencilerinin ailelerinden destek aldıklarını ifade etmişlerdir.

-“Planların hedeflerini belirleme konusunda aileden yardım aldım. Aile, ilk çocukları da otizmlili olduğu için daha bilinçli bu konuda. Öğrencimi ihmal etmediler. Öğrencimin ailesi ile neredeyse her hafta görüştük, babasını çağırdık. Babasıyla bu plan sürecini daha çok konuştuk.”(Ö11)

- “Bu sürece nasıl geldik, aile ile iletişime geçtik en başta ne yapmam gerektiğini bilemedim.” (Ö7)

Sınıf öğretmenleri, gerek OSB tanılı öğrencileri ile ilgili daha önceden deneyimlerinin olmaması gerekse her OSB tanılı bireyin kendine özgü özelliklere sahip olması nedeniyle öğretimde sorunlar yaşayabilmektedir. Bu konuda öğretmenlerin en önemli destekçileri ailelerdir. Aileler OSB öğrencileri, davranış problemleri, yeterlilik / yetersizlikleri ve eğitim geçmişleri hakkında bilgi ve deneyimlerini sınıf öğretmeni ile paylaştığında süreç ve uyarlamalar daha hızlı ve verimli geçirilebilir. Katılımcıların çoğunluğunun öğretime hazırlık aşamasında ailelerle bilgi alışverişinde bulunmaması kaynaştırma sürecinin etkililiği konusunda endişe vericidir.

4.2.1.3. Deneyim/Gözlem

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin 11’i öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerini tespit etmek için önceki yıllardaki gözlemlerinden ve deneyimlerinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö2 deneyimlerine ve gözlemlerine dayanarak BEP planı hazırladığını şu sözlerle ifade etmiştir:

-“Sınıf öğretmeni olduğumuz için özellikle okuma yazma becerisi, okuduğunu anlasın diye her sene okuma yazma üzerine daha ilerisine hesaplayarak planlama yapıyoruz. Neyi başarabilmiş neyi başaramamış bir bakıyoruz. Ben destek almadım. Ama bilinen gerçekler üzerinden şunu yapabiliyorum: Niye baktım biz de plan hazırlarken biliyorsunuz müfredat üzerinden çocuk ne seviyesinde ise o hedef alınır. Ben ona özel hedefler almaya çalıştım. O şekilde planlama, günleri ayırma o şekilde çalışma yaptım.” sözleri ile ifade etmiştir. (Ö2)

-“BEP planı hazırlarken Ç8’in bu yılki üçüncü sınıf kazanımlarına bakarak, “neyi başarabiliriz, ne öğrendi, ne öğrenebilir” ona bakıyorum. BEP kazanımında öğrencimin ilerleme durumunu göze alarak kazanımların sayısını azaltıyorum.”,(Ö8)

-“Planları da araştırdığım kadarıyla en fazla da Ç-10 da gözlemlediğim kadarıyla öğrencimin durumuna göre kazanımları indirgiyorum. Hatta özel eğitim planlarından öğrencimin davranış ve akademik başarıları fazla olduğu için üst seviyede yapmam gerekti çoğu zaman. Bundan dolayı da bir sıkıntı yaşamadım.”, (Ö10)

-“BEP olarak hazırlıyorum, öğrencinin hazırbulunuşluğuna bakarak buna göre bir plan hazırlıyoruz, bu plana bakarak bir şeyler yapmaya çalışıyorum ama bu plana ne kadar uyuyoruz, öğrencinin durumuna bakarak uymaya çalışıyoruz”,(Ö12)

“BEP olarak ben kendim hazırlıyordum. RAM’a gönderiyordum. Kendimde tabii BEP hazırlarken ona uygun, onun yapabileceği şeyler onları hazırlıyordum. Basit, yapabileceği şeyleri hazırlıyordum.” benzer ifadeleri kullanmışlardır.(Ö14)

Deneyim/gözlem aracılığıyla hazırbulunuşluk tespiti, öğretmen görüşlerinden sonra en sık başvurulmuş yöntem olmuştur. OSB öğrencilerinin bireysel farklılıklarının bilinmesi öğretimin planlanmasında oldukça önemlidir. İçerik belirlemek için deneyim/gözlemlerinden yararlanan öğretmenlerin çoğunluğunu üçüncü ve dördüncü sınıf OSB kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin OSB tanımlı öğrencileri ile geçirdikleri süre arttıkça gözlem ve deneyim fırsatları da artmaktadır. Bu durumun öğretimi planlamada önemli ve etkili bir faktör olduğu düşünülmektedir.

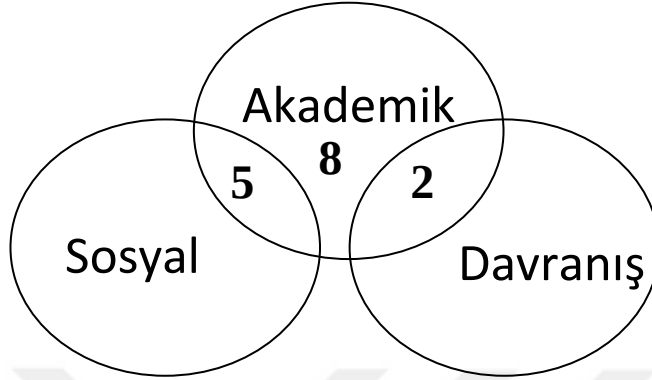
4.2.1.4. Online Kaynaklar

İnternet, bilgiye ulaşmayı kolaylaştırması bakımından günümüzde vazgeçilmez bir bilgi kaynağıdır. Katılımcıların 6’sı içerik belirlemeden önce OSB ve kaynaştırma eğitimini araştırdıklarını belirtmişlerdir. Araştırma grubundan Ö10 konuyla ilgili uzman öğretmenlerle bilgi alışverişinde bulunmuş, kendi gözlemlerinin yanı sıra internetten araştırma yaptığını dile getirmiştir. Ö10 “Okulumuzda rehberlik, özel eğitim öğretmeni yok. Onun dışında bu konuda lisans yapmış, bilgi almış arkadaşlarıma soruyorum. İnternetten araştırıyorum, başka okullarda çalışan rehberlik öğretmeni olan ya da aynı şekilde başka bir ilde özel eğitimde çalışan arkadaşım onunla istişare yaparak öğrencinin durumunu anlatarak yapıyorum. Planları da araştırdığım kadarıyla en fazla da Ç10’da gözlemlediğim kadarıyla Ç10’un durumuna göre kazanımları indirgiyorum”, Ö16 “İlk başlarda internetten araştırma yapmıştım. Nasıl yapmam gerekir diye. Bir önceki sınıf öğretmenine sormuştum. Daha sonra hani bu konuyla ilgili rehber öğretmenlerinden yardım aldım okuldaki. Okuldaki BEP biriminden yardım almıştım.” sözleri ile internetten destek alan tüm öğretmenler farklı kaynaklardan da destek aldıklarını ifade etmişlerdir.

Online kaynaklar bilgiye ulaşmada avantaj sağlasa da bilginin güvenilirliğinde dezavantajları olabilmektedir. Katılımcıların tamamı çevrimiçi kaynakların yanı sıra deneyim/gözlem, veli görüşmeleri ve öğretmen görüşlerinden de faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Böylelikle katılımcılar daha güvenilir bir planlanma yapabilmeyi amaçlamıştır.

4.2.2. Planlama

İkinci alt probleme dair ortaya çıkan içeriğe yönelik uyarlamalarda sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş plan hazırlarken öğrencilerin akademik, sosyal ve davranış yönünden eksikliklerini göz önünde bulundurdıkları bulgusuna ulaşılmıştır.



Şekil 5. İçerik Uyarlamaları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 15'i içerik düzenlemesi yaptıklarını belirtirken Ö3 "BEP hazırlamadım, özel olarak hazırlamadım. Yani neden hazırlamadım? Zaten sınıfta çok fazla bu tarz bir öğrenci olduğu için ve onlara ayrı bir şey yapılması gerekmediği için ve sınıf seviyesinden bağımsız da değiller. Sınıf seviyesinden hatta önce başladılar, rehabilitasyondan aldıkları eğitimden dolayı. Haftada iki gün rehabilitasyona gidiyor. Bu arada yani oradaki eğitimler ciddi, onun için özel bir BEP planına ihtiyaç duymadım açıkçası." ifadeleri ile OSB öğrencisinin akademik olarak sınıftaki diğer öğrencilerden geride olmadığını, öğrencisinin yalnızca davranış problemleri olduğunu belirtmiştir. Bu nedenlerle OSB öğrencisi için bireyselleştirilmiş bir plan yapmadığını, genel müfredata göre ders işlediğini ifade etmiştir. Ö7 evrak anlamında hazırladığını ama akademik ve davranış yetersizliklerini göz önüne alarak uyarlamalar yaptığını "Belge anlamında yapmadım. Rehabilitasyon merkezine de gidiyor. O işleri onlara bıraktım. Ben işin akademik boyutunda ya da davranışları bakımından rehber öğretmenimiz ile iletişime geçerek halletmeye çalışıyorum." , Ö11 ise evrak olarak hazırladığını ama planı uygulamadığını "Evet bir BEP hazırladık. Ama kâğıt üzerinde kaldı. Ne yazık ki. Biz bir BEP hazırladık ama ona çok uyduk mu, söylenemez." sözleri ile ifade etmişlerdir.

4.2.2.1. Akademik Alanda Planlama

Çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinden Ö1, Ö2, Ö6, Ö8, Ö12, Ö13, Ö14 ve Ö15 OSB öğrencilerinin eğitim-öğretim içeriğini düzenlerken yalnızca akademik uyarlamalar yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Ö1 “Eksik verdiğim konuları veriyorum. Bu şekilde bir plan düşünemiyorum. Çünkü benim planım en azından ortaokula daha donanımlı gitmesi yönünde.”, Ö12 “Hayır akademik olarak genellikle uyarlamalar yapıyorum işte. Mesela sosyal bilgilerden, daha doğrusu bu BEP planından öte yılların verdiği tecrübeye göre daha da faydalı olduğuna inanıyorum.”, Ö15 “Hiç böyle bir şey aklıma gelmedi. Bir an önce okuması ilerlesin, normal hızında okusun, kendisi söyleneni yazabilsin, sorulara cevap verebilsin. Hep akademik tarafı aklıma geldi. O tarafını hiç çözemiyorum.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinden Ö12, Ö13, Ö14 ve Ö15 sınıf seviyesindeki kazanımları OSB öğrencinin akademik seviyesine göre değiştirdiklerini; Ö1, Ö2 ve Ö8 ise kazanımları eksilttiklerini ifade etmişlerdir. Tablo 8, Tablo 9 ve Tablo 10 incelendiğinde katılımcılardan yalnız Ö6 öğrencisinin akademik düzeyinin akranları ile aynı seviyede olduğu ve davranış problemlerinin de olmadığını ifade etmiştir. Temel yetersizlik alanlarının sosyal/iletişim olduğu bilinen OSB öğrencilerinin öğretimlerinde yalnız akademik uyarlamaları yapılması, kaynaştırma eğitiminde istenilen hedeflere ulaşılmasında bir eksiklik ve üzerinde düşünülmesi gereken bir bulgudur.

4.2.2.2. Sosyal Alanda Planlama

OSB öğrencilerinin sosyal ve iletişim konularındaki yetersizliklerine ait verilerin yer aldığı Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin tamamının öğrencilerinin sosyal ve iletişim becerilerinde yetersizlikleri olduğunu dile getirdikleri görülmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden Ö17 de Tablo 11’deki verilerle örtüşen şu bilgiyi vermiştir “...Bir de konuşurken duraksayarak konuşur, kendini ifade etmeye çalışırken tam net ifade edemez, tutuklukları var, onu konuşturmaya anlatmaya yönelik program plan hazırlıyorum”. Ö17 OSB öğrencisi için akademik ve sosyal, iletişim becerilerine yönelik plan hazırladığını ifade etmiştir.

Araştırma bulguları; çalışma grubundaki öğretmenlerden Ö4, Ö5, Ö10, Ö16 tıpkı Ö17 gibi OSB akademik yetersizliklerinin yanı sıra sosyal yetersizliklerini de dikkate alarak bir plan hazırladıklarını ve uyguladıklarını ortaya koymaktadır.

-“Öğrencimde iletişim kopukluğu olduğu yerlerde uyarlamalar yaptım. Mesela iletişim kurarken dediğim gibi bağımsız kelimeleri bir araya getirip cümleler oluşturuyordu. Bunun üzerine planda bununla ilgili bazı ibareler vardı, onları olduğu gibi kabul edip değişikliğe uğratmadan ben uygulamaya çalıştım. Dediğim gibi bağımsız 2 olayı bir cümlede değil 2 cümlede anlatması yönünde değişiklikler yaptım. Sohbet ortamında bunları konuşmaya çalıştım.” (Ö10)

-“Daha çok kendisini mesela hayat bilgisi ya da Türkçe gibi derslerde daha çok kendisini ifade etmesine yönelik kazanımlara yer vermeye çalışıyorum. Soru sormayı bilmiyor Ç16. Gerçi son zamanlarda bana soru sormaya başladı. İlk başlarda o da yoktu. Soru sormasını sağlayabilecek, karşıdaki insanı anlayabilecek etkileşime girmesini sağlayacak kazanımlara yer vermeye çalıştım.” (Ö16)

-“...ders üzerine ağırlık veriyorum. Bir de konuşurken duraksayarak konuşur, kendini ifade etmeye çalışırken tam net ifade edemez, tutuklukları var, onu konuşturmaya anlatmaya yönelik program plan hazırlıyorum, matematik ve Türkçe üzerine.”(Ö17)

Ö4, Ö10 ve Ö16 ders özelinde gerek gördükçe kazanımları değiştirdiklerini, eksilttiklerini ve artırdıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların beşi de öğrencilerinin sosyal yetersizlikleri olduğunu, katılımcı Ö17 öğrencisinin sosyal yetersizliklerinin zamanla azaldığını dile getirmiştir. Buradan hareketle özellikle OSB gibi farklı alanlarda yetersizlikleri bulunan bireylerin eğitiminde öğretmenlerin akademik kazanımların yanı sıra sosyal kazanımlara da yer veren çok yönlü uyarlamalar yapması öğretimin niteliği açısından son derece önemli denebilir.

4.2.2.3. Davranışsal Alanda Planlama

Araştırma bulguları BEP sürecinde davranış problemlerine yönelik kazanımlarda uyarlamalar yapan katılımcıların yalnızca Ö9 ve Ö18 olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma grubundaki öğretmenlerden Ö9 davranış sorunlarına yönelik plan yaptığını “BEP’e yalnızca davranış problemlerini yazdım.” , Ö18 ise “...olumsuz davranışlarına yönelik ileride yapılması gerekenlerle ilgili kısa süreli amaçlar, uzun süreli amaçlar belirledim.” ifadeleri ile dile getirmiştir.

Tablo 11 incelendiğinde, çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin tamamı öğrencilerinin problem davranışları olduğunu dile getirmişlerdir. Davranış problemleri OSB öğrencilerinin akranları tarafından dışlanmasına sebep olabilmektedir. Bunun yanı sıra davranış problemleri OSB bireylerin akademik yetersizliklerini de doğrudan etkileyebilmektedir. Tüm bu olumsuz etkileri dikkate alındığında, davranış problemlerine yönelik planlama, eğitim açısından düşünüldüğünde daha önemli olabilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğrenme stratejilerinde yapılan uyarlamalar nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin veriler çözümlenirken (1) yöntem ve teknikler, (2) akıcılığa yönelik uyarlamalar, (3) ödevler (4) ölçme ve değerlendirme

olmak üzere dört ana tema altında ortaya koyulmuştur. Üçüncü alt probleme ait ana temalar ve ana temaları oluşturan alt temalar Tablo 13.'de sunulmuştur.

Tablo 13. Eğitim-Öğretim Sürecinde Öğrenme Stratejilerinde Yapılan Uyarlamalar Nelerdir? Sorusuna İlişkin Ana ve Alt Temalar

Ana Ve Alt Temalar
Yöntem Ve Teknikler
Anlatım yöntemi
Soru-cevap yöntemi
Tablo 13'ün devamı
Drama yöntemi
Müzikle öğretim yöntemi
Akıcılığı Sağlamaya Yönelik
İlgi duyduğu etkinlik
Somutlaştırma
Derse katılım sağlama
Dikkat çekme
Sadeleştirme
Gömülü öğretim
Birincil olumlu pekiştirme
İkincil olumlu pekiştirme
Dönüt
Yeniden öğretim
ÖdevUyarlamaları
Farklı kaynak
Görselleştirme
Sadeleştirme
Ölçme Ve Değerlendirme Uyarlamaları
Teknik seçimi
İçerik düzenleme

4.3.1. Yöntem ve Teknikler

Üçüncü alt probleme ait veriler incelenirken öğretmenlerin tüm sınıfa uyguladıkları yöntem ve teknikler dikkate alınmamış yalnız kaynaştırma öğrencilerine yönelik yöntem ve teknikler ele alınmıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin verileri incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerin beceri, performans, ilgi ve öğrenme stillerini dikkate alarak yöntemi belirlediklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca belirledikleri yöntemlerin uygulanabilirliğinin ve zamanın etkin ve ekonomik kullanılmasının da önemli bir etken olduğu ifade edilmiştir.

4.3.1.1. Anlatım Yöntemi

Anlatım yöntemi öğretmenin, bilgi ve beceriyi sözel ifadelerle öğrenciye aktarmasıdır. Anlatım yöntemi öğretmeni aktif, öğrenciyi ise pasif kılar. Bu yöntem çok fazla hazırlık gerektirmediğinden zamandan ve emekten tasarruf sağlamaktadır. Bu nedenlerle öğretmenlerin günümüzde halen en sık kullandığı yöntemler arasında yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö15, Ö17, Ö18 sınıflarındaki OSB öğrencileri için ayrıca bir yöntem ve strateji belirlemediklerini, anlatım yöntemini tüm sınıf kazanımlarının öğretilmesinde tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Ö10 ve Ö17 de öğrencilerinin akademik düzeylerinin akranlarından geride olmamasından ötürü genel olarak anlatım yöntemini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Ö15 “Ben hiç öğrencim anlayamaz diye düşünmedim. Sadece yavaş okuma yazma var. Ben onun zekâsının onu kavramayacağını hiç düşünmedim açıkçası. Ama sınıfta 33 kişi, ya her biri birbirinden farklı anlaması kavraması. Onun için farklı bir yöntemle nasıl anlatayım? Çünkü ben normal anlattığım şekilde onun anlayabileceğini düşünüyorum. Sadece özel olarak ilgilenilmesi gerektiğini düşünüyorum. Yöntemle ilgili bir sıkıntı yok. Sadece üzerinde biraz daha zaman harcanması gerektiğini düşünüyorum.” sözleriyle anlatım yöntemini kullandığını dile getirmiştir. Ö7, Ö8 ve Ö18 de OSB öğrencileri için özel bir teknikten yararlanmadıklarını, tüm sınıfa anlatım tekniğini kullandıklarını dile getirmişlerdir.

Çalışma grubundaki öğretmenler anlatım tekniğini uygularken tüm sınıfın yanı sıra destek eğitimlerde, teneffüslerde, beden eğitimi, müzik gibi akademik olmayan derslerde birebir anlatımı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Ö1, Ö5, Ö14, Ö16 birebir çalışmalarda anlatım yöntemini kullandıklarını, Ö16 “Aslında doğrusunu söylemek gerekirse Ö16 için özel bir zaman ayırmam gerekiyor ve genelde ben beden eğitimi dersini seçiyorum bunun için.”, Ö5 “Tekrar problemi olduğu için sınıfla birlikte ilerleyemiyoruz. Sınıfta sadece duruyor bizi takip ediyor. Sınıfla birlikte devam etmiyor yani, sadece destek

eğitimde. Birebir... Ders sırasında, akademik olarak öğrencilerle birlikte yapabileceği bir şey yok. Sorulan soruya zaten soru ile cevap verir.” sözleri ile ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya karşı ön yargıları olmamasına karşın özel eğitim alan bilgilerinin yetersiz olması, kaynaştırma eğitiminde yararlanacakları yöntem-teknikleri belirleme ve uygulamada sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir.

4.3.1.2.Soru-Cevap Yöntemi

Soru-cevap tekniği öğrencilerin hatırlama, değerlendirme, karar verme ve yaratıcı düşünme süreçlerini harekete geçirmek amacıyla öğretmenin düzenlediği ve yönelttiği sorulardır. Soru-cevap tekniği daha çok anlatım yöntemini destekleyici bir teknik olarak kullanılmaktadır. Katılımcılar öğrencilerin derse dikkatini çekmek, katılımını sağlamak ve konunun anlaşıldığını ölçmek amacıyla OSB öğrencilerine düzeylerine uygun sorular sorduklarını Ö11 “Ç11’e bir soru sorduğumda, tahtaya kalktığında garip bir çocuk, tahtaya kalktığında dinlemez gibi gözükür ama 10 sorudan 8’ini doğru yapar. Tabii onun bilebileceği konulardan bahsediyorum, uç konulardan bahsetmiyorum.”, Ö13 “Normal sınıfta basitten zora doğru gittiğimiz için derste genellikle girişte o basit giriş sorularını ona sorarım.” şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcılar derse hazırlık ve değerlendirme gibi farklı aşamalarda soru-cevap tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir.

4.3.1.3. Drama Yöntemi

Drama öğrencilerin bir yaşantı, olay, durum ya da soyut bir kavram karşısında nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğreten, üretkenliğini ve yaratıcılığını geliştiren, öğrencinin aktif katılımı ile gerçekleşen bir öğretim tekniğidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin beşi sınıflarında eğitim-öğretim sürecinde drama tekniğinden yararlandıklarını dile getirmiştir. Öğretmenlerden Ö1, Ö4, Ö13 OSB için destek eğitim odasında birebir eğitim verdiklerini ve bu eğitimler sırasında drama tekniğinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Ö1 “Drama çok hoşuna gidiyor. Onu da dâhil etmeye çalışıyorum. Türkçe derslerinde genellikle oldu. Matematik derslerinde pek olmadı, şu an özel derse gidiyorum. Okulda okuduğunu anlama metinlerini hep drama ile yaptırıyorum. “, Ö13 “...onlar basamağı ol, sen birler basamağı ol diyerek. İşte Ç13 çıkararak onu basamak yaparak öğretmeye çalışırım. Drama da onun yapabileceği düzeyi her zaman her ders için bulurum.” ifadelerini kullanmışlardır.

Ö6; OSB öğrencilerinin eğitim- öğretim süreçlerinde değil genel olarak sınıf ortamında dramadan yararlandığını, etkinlikler sırasında OSB öğrencisini de drama ile eğitim-öğretim sürecine dâhil ettiğini “Genelde ben problem çözerken sınıfta canlandırma

yapıyorum, anlatıyorum. Öğrenci tahtaya çıkartıyorum, bazı problemlerde resim çiziyorum. Genelde sınıftan kişilerle örnek veriyorum. Sınıftaki öğrencilerin isimlerini kullanıyorum, onların günlük yaşamlarından örnekler veriyorum. Bu sefer onların daha çok dikkatini çekiyor problem yazarken. İşte onların isimlerini kullanıyorum. Bu benim problemim diyorlar, sınıfa çıkıp canlandırma yaptığımda daha iyi kavriyorlar. Tabii ki etkinlikte de... “, Ö11 ise “Öğrencim ile ilgili özellikle hayat bilgisi gibi derslerinde onun üzerinden dersleri yapıyordum. Onun annesi oluyorum, babası oluyoruz.” ifadesi ile uygun kazanımlarda drama ile dersi işlediğini dile getirmiştir. Drama tekniği öğretmenlerin ders sunumunda sıkça kullandıkları, öğrencilerin dikkatini çeken, eğlendiren ve ilgilerini canlı tutarak onları güdüleyen önemli tekniklerdendir. OSB öğrencilerinin sosyal yetersizlikleri düşünüldüğünde rol oynama öğrencilerin kendilerini ifade edebilme becerilerini geliştirir, soyut durumları somutlaştırarak kavranmasına yardımcı olur.

4.3.1.4. Müzikle Öğretim Yöntemi

Gardner'ın çoklu zekâ kuramına göre müzikal-ritmik zekâ alanına sahip bireyler en iyi ve etkili olarak ritim, melodi ve müzikle öğrenirler. Müzikle öğretimde, eğitsel şarkılar dinletmek öğretimi kolaylaştırdığı gibi eğitim ortamını da daha keyifli hale getiren etkinliklerdir. Katılımcılardan Ö2, Ö4, Ö5 ve Ö14 öğrencilerinin ezber yetenekleri ile müziğe olan ilgisini beraber kullandıklarını belirtmişlerdir. Ö5 “...Yoksa yapmak istemiyor, hiç durmak istemiyor. Bazen işte şarkılarla o şekilde özellikle ritmik saymaları, şarkılar vardı, birkaç tane hep onlarla yaptı. Şimdi sorsanız unutmuyor yani, şimdi kendi çocuğuma sorsanız o bile unutmuştur ama Ç5 hepsini çok rahatlıkla sayabilir. Hoşlandığı, ilgisini çeken şeyler olunca unutmuyor.”, Ö2“Şarkı söylemeyi şarkı ile öğrenmeyi çok sever. Onun için sesli harfleri falan ezberinde tutsun diye şarkı ile çalışmıştık.” ifadeleri ile müziği içeriğin öğretimi aşamasında bir yöntem olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir.” Müzikle öğretim, özellikle okul öncesi eğitimde sıklıkla kullanılan bir yöntem olmasına rağmen yetersizliği olan bireylerin eğitiminde de kullanılan etkili bir yöntemdir. Bireylerin yaşam, kendini ifade etme ve kavram becerilerinin öğretiminde kaynaştırma ortamlarında daha etkili kullanılması özellikle OSB öğrencileri için kuşkusuz daha faydalı olacaktır.

4.3.2. Akıcılığı Sağlamaya Yönelik Uyarlamalar

Dersin içeriğinde kazanımın ardından katılımcıların yaptıkları akıcılığı sağlamaya yönelik uyarlamalar (1) ilgi duyduğu etkinliği yaptırma, (2) somutlaştırma, (3) derse katılım sağlama, (4) dikkat çekme, (5) sadeleştirme, (6) gömülü öğretim, (7) birincil olumlu pekiştireç, (8) ikincil olumlu pekiştireç, (9) dönüt, (10) yeniden öğretim alt temaları olarak ele alınacaktır.

4.3.2.1. İlgili duyduğu etkinliği yaptırma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 8'i öğrencilerinin ilgi alanlarını ve yeterliliklerini dikkate alarak ders işlediklerini ifade etmişlerdir. Araştırma grubundaki öğretmenlerden Ö1, Ö7, Ö13 ve Ö18 bu konudaki uyarlamalarını şöyle ifade etmişlerdir:

- "Resmi seviyor, daha önceki öğretmeni de çıkarma işlemini ona öğretmeye çalıştığında müzikle öğretmeye çalışmış. Resim yapmayı seviyor, bazı duygularını resimle anlatmayı seviyor. Tek başımıza ders yaptığımızda tahta onun resimleri ile doluyor. Teneffüslerde ona resim veriyorum, resim yapıyor. Çok yetenekli bir çizimi yok ama resim yapmayı seviyor." (Ö1)

- "Mesela pano hazırlayacaksak bugün fen bilimleri dersinde çocuklara konuyu anlatırken Ö7-E'ye de dedim ki, eline de bir kâğıt verdim, dedim "Sen bana bu konunun resmini çizebilir misin?" Su tasarrufuyla ilgili bir fotoğraf vardı. Ayrıntılı bir şekilde bir dersin sonuna kadar bunu çizdi işte. Boya kalemim yok öğretmenim, arkadaşlarıyla sana veririm şeklinde, hem onu derse çekme anlamında hem de daha rahat diğer çocuklarla ders yapabilme anlamında." ifadelerini kullanmışlardır. (Ö7)

- "Resmini yap dediğimde bazı resimler dersten sıkıldığında resim yapmaktan çok hoşlanıyor. Dersle ilgili bir resim verebilirsen ilgili yapmayı seviyor." (Ö13)

- "Ç18'nin böyle nasıl diyeyim vahşi hayvanlara karşı bir ilgisi var. Dinozor, timsah oyunlar şeklinde onun ilgisine yönelik ilgisini arttırmaya yönelik oyunlar yaptırırım. Onu tahtaya kaldırarak timsah gibi dinozor gibi, bunlar hoşuna gittiği için bu şekilde onun ilgisine göre hareket ettim." (Ö18)

Ancak bu dört öğretmen de öğrencisinin bu ilgisini dersi öğretme aşamasında değil, öğrencinin ders motivasyonunu artırma ve istenmeyen davranışların ortaya çıkmaması için kullandıklarını ifade etmişlerdir:

- "Bir de konu ile ilgili resim çalışması görsel çok fazla dikkatini çeken şeyler. Kendisi de resmi çok seviyor zaten. Daha çok bunlardan yararlanmaya çalışıyoruz." (Ö8)

- "Çıkarma işlemini ona öğretmeye çalıştığında müzikle öğretmeye çalışmış. O müziği bazen mırıldanıyor. Bazen söyletebiliyorum". Ö2 "...Şarkı söylemeyi, şarkı ile öğrenmeyi çok sever. Onun için sesli harfleri falan ezberinde tutsun diye şarkı ile çalışmıştık." ifadeleri ile Ö1 öğrencisinin resme olan ilgisinin yanı sıra müziğe olan ilgisinden de bir kazanımı öğretmek amacıyla yararlandığını ifade etmiştir.

4.3.2.2. Somutlaştırma

Somitlaştırma; öğretim materyalleri kullanarak öğretimin içeriğini zenginleştirmek ve yöntem-tekniklerin etkililiğini artırmak amacıyla öğretmen tarafından yapılan uyarlamalardır. Katılımcılardan elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenler; görsel ve dokunsal materyallerle soyut konuları somutlaştırmaktadır.

Katılımcılardan Ö12 “Farklı materyal onlar için oluyor. Kendi verdiğimiz planlar doğrultusunda materyallerin etkisi oluyor muhakkak. Özellikle onun el becerilerini geliştirecek çalışmalar yapacak, en basitinden bir oyun hamuru bile eğitimde kullanılıyor. “, Ö9 “..Tahtada, masada, tahtada harfler vardı; eğlenceli balonlarla birlikte balonların üzerine yazarak...” , Ö11 “Özellikle toplama işlemlerinde mesela ağır materyaller değil ama kullanabildiğimiz bütün somut materyalleri Ç11 için kullandık.Ç11 dokunarak, ummadığımız şeyleri daha iyi yapabiliyor. İşte mesela dörder dörder saymayı mangala da öğrendi.”, yalnızca OSB öğrencileri için dokunsal materyal kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Somitlaştırmada kullanılan görseller öğretmene bilgiyi sunmakta düzen sağlar ve öğrenmeyi teşvik eder. Görseller tekrar kullanılabilimleri, soyut kavramları somutlaşmaları ve basitleştirmeleri dikkate alındığında öğrenme ortamında sıklıkla tercih edilen uyarlamalardır. Ö14 “Konuyu somutlaştırarak anlatıyorum. Bazen de görselle, görsel zekâsı zaten mükemmel. Bir görseli gösterdiğinizde tek tek her şeyi anlatır.”, Ö8 “Görsel resimler kullandığımda daha etkili olduğunu düşünüyorum. Kalıcı öğrenme gerçekleşiyor Ç8’de. Yani bir toplama işlemi yaparken bile çok fazla materyal kullandığımda daha hızlı öğrendiğini fark edebiliyorum.” ifadesi ile görsel materyallerin avantajlarını kaynaştırma eğitiminde kullandığını belirtmiştir.

Somitlaştırma uyarlamalarında materyal kullandığını ifade eden katılımcılardan Ö5, Ö9ve Ö11 materyallerin dikkat çekmede, Ö16 ise öğrencisi ile arasındaki bağı güçlendirmede etkili olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö12, materyal kullanarak konuyu somutlaştırmasına rağmen öğrencinin dikkatini uzun süre çekememesinin;Ö4 özellikle öğrencisinin materyaldeki görselle ilgilenmesinin dezavantaj olduğunu belirtti. Katılımcıların çoğunluğunun somutlaştırmaya öğretimde yer vermemesi, somutlaştırma için kullanılan materyallerin kazanımdan daha çok ilgi çekmesi özellikle dikkat dağınıklığı ve soyut kavramları anlamakta sorunlar yaşayan OSB öğrencileri için dezavantajlı bir durumdur.

4.3.2.3. Derse Katılım Sağlama

Ö10 “Etkinlik yapıyorsak Ç10zaten okumayı sevdiği için mutlaka okumaları ona yaptırmak olsun, tahtada yapılacak etkinlikleri Ç10'a yaptırmak anlamında mutlaka derse katarım. Zaten kaynaştırma öğrencisi ama diğer öğrencilerden ayırt etmeden düşünmesini sağlayarak onun da yorumlamasını sağlayarak etkinliklere kattım.” , Ö13 “...Hadi sen de bize katıl ya da artık bu konuda sen serbest çalış.” derim. Çok sıkıldığında amaç orada yine derste olduğunu hissetsin. Ama çoğunlukla dersi reddettiğinde, derse ilgi duymadığında yine dersin formatında olduğunu hissetsin. Derste onun düzeyinde muhakkak onu katmaya yönelik bir şeyler yapmaya çalışıyorum.” , Ö15“Mesela sınıfta bir şey okuturken Ç15'e de söz veriyorum veya Ç15'i de o işin içerisine katmaya çalışıyorum.” ifadeleri ile öğrencilerini derse kattıklarını ifade etmişlerdir. Sadece üç katılımcının iletişim ve problem çözme becerileri zayıf OSB öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal becerileri performanslarının değerlendirmeye yönelik derse katılımını sağlama aşamasında düzenleme yaptığını belirtmesi kaynaştırma eğitiminde beklentinin altında bir değerdir.

4.3.2.4. Dikkat Çekme

Dikkat çekme; öğretmenin dersin başında öğrencileri derse hazırlamak, ders içinde kazanımla ilgili ilgilerini artırmak için dersin her aşamasında başvurabilecekleri uyarlamalardır. Ö6 “Genelde sınıftan kişilerle örnek veriyorum. Sınıftaki öğrencilerin isimlerini kullanıyorum, onların günlük yaşamlarından örnekler veriyorum. Bu sefer onların daha çok dikkatini çekiyor.” , Ö12“Ben dikkatini nasıl çekiyorum, bir şey anlatırken dikkati kötü çok kısa sürüyor. Önce öğrencileri toparladıktan sonra Ç12sen bu konuda ne dersin diyerek ona ismiyle hitap ederek.” ifadeleriyle dersin başında ve içerisinde öğrencilerinin ilgisini artırmak, canlı tutmak için dikkat çekme uyarlamalarına başvurmuşlardır. Elde edilen veriler katılımcı öğretmenlerin bu düzenlemeyi sık kullanmadığını ortaya koymaktadır. OSB bireylerin dikkat sürelerinin azlığı sebebiyle öğretmenlerin sınıflarında problem davranışlar yaşamalarına rağmen öğrencinin dikkatini derse çekme konusunda yeterli uyarlamalar yapmadıkları görülmektedir. Dikkat çekme uyarlamaları yapan öğretmenlerin ifadeleri, problem davranışlarda etkili olduğu yönündedir.

4.3.2.5. Sadeleştirme

Ö12 “Mesela okuduğu zaman çok basit adımlarla gitmeye çalıştım. Küçük adımlar, çok faydası oluyor. Çok basit gibi gözüken bir şey ama onu heveslendirirdi.” , Ö14 “Bir yerden sonra gidemiyorsunuz. En azından toplama çıkarma öğreteyim dedim. Çünkü bölme fazla, en fazla elma falan bölersin. Çarpma zaten yapamaz. Basit toplama ve çıkarma, bunları öğrettiğim zaman yeterli bence. İşte 4 elmam var. İkisini yedim, kaç

elmam kaldı? Çünkü bence yeterli, fazla üstüne çıkamaz yükseltemez.” sözleri ile içeriği sadeleştirdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar gerek dikkat süreleri gerekse diğer yetersizliklerinden dolayı OSB öğrencilerinin etkinlikleri olması gereken sürede ve biçimde yapamadıklarını ifade etmişlerdir. Düzeylerine uygun etkinlikler yaptırılmayan OSB öğrenciler etkinlikleri doğru ve zamanında yapamadıkları için derse olan ilgilerini kaybedip problem olabilecek davranışlarda bulunabilmektedir. Bu nedenle etkinlikleri sadeleştirme; OSB öğrencilerinin yapabileceklerinden yola çıkarak dikkatlerini, isteklerini canlı tutmak ve öğrenme yaşantıları sağlamakta önemlidir. Ancak katılımcılardan yalnız ikisinin sadeleştirme uyarlamaları yapmaları kaynaştırmanın etkililiği konusunda düşündürücüdür.

4.3.2.6. Gömülü Öğretim

Gömülü öğretimde öğretmenler etkinlikler ve oyunlar sırasında gerekli araç-gereçlerle düzenlemeyi destekleyebilirler. Ö16 “Yapboz yapmaktan çok hoşlanıyor. Yapboz, işte zekâ oyunları dikkatini çekmek için başlarda bunları kullanıyorum. İlk başta oyun oynuyorduk. Sonra işte öğrenme üzerine yapıyorduk. Hiç öğrenme ile ilgili hiçbir şey yapmıyorduk. Zaten alışması için sonradan oyunun içine harfleri falan katmaya başladım.” , Ö10 bu konudaki görüşlerini “Ekstra Ç10’a uyguladığım el-kas koordinasyonu daha iyi sağlansın diye biraz zorlu boyama etkinlikleri verdim. Mesela içine sayılar sıkıştırarak sayıları tam bilmediği zamanlarda... Yapboz yaparak farkı eksiği zihinsel oyunlar yaparak öğrettim.” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenler öğrencisinin ilgi alanlarından yola çıkarak hedef davranışı yapmaktan zevk aldığı etkinliklerin içine gömmüştür. Öğretmen gömülü öğretim ile kazanımları öğretirken öğrencisine de uygulama yapma fırsatı sağlamaktadır.

Gömülü öğretim yetersizlikleri bulunan OSB öğrencilerinin etkinliklere katılımının sağlanması, hedef davranışların öğretilmesi, davranışı gerçekleştirmesi ve genellemesi bakımından oldukça etkili bir düzenlemedir. Katılımcılardan yalnız birinin düzenlemeyi yapmasına rağmen gömülü öğretim etkin şekilde kullanılması gereken önemli bir eğitim düzenlemesidir.

4.3.2.7. Birincil Olumlu Pekiştirme

Birincil olumlu pekiştireçler yiyecek, içecek, uyku gibi doğrudan bireyin fizyolojik ihtiyaçlarını karşılayan pekiştireçlerdir(Selçuk, 2018). Katılımcı öğretmenlerden Ö1“...Bazen de sıkıldığı zaman yanımda çikolata bulunduruyorum. Eğitimde çok tasdik edilmez ama onun çok hoşuna gidiyor.” ,Ö14 “Aferin diyorum, hatta dondurma alıyordum, sevdiği güzel bir resmi alıyordum. Bazen kantinde satılıyordu öyle sevdiği şeyler. İşte

oğlum biraz daha öğrenirsen, biraz daha derse katılırsan şu ödülleri falan alırsın, diye bayağı pekiştiriyordum. Bayağı da başarılı olduk. Ç14 için maddi pekiştireçler, aferinler kesmiyor”. Ö18 “Maddi ve manevi pekiştireçlerin ikisi de hoşuna giderdi.” ifadeleri ile yiyecekleri pekiştireç olarak kullandıklarını belirttiler. OSB bireylerin birçoğunun sıra dışı yeme alışkanlıkları ve beslenme problemleri olabilmektedir. Yine birçok OSB birey obeziteye sebep olabilecek derecede yemeye düşkün olabilmektedir. Katılımcılardan dördü, özellikle yiyeceklerin OSB bireyler için anlamlı bir pekiştireç olmasından dolayı doğru davranışın sıklığını artırmak için tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

4.3.2.8. İkincil Olumlu Pekiştirme

İkincil olumlu pekiştireçler bireyde doyum ya da doyumsuzluk yaratmayan, temel fizyolojik ihtiyaçlardan ziyade ikincil ihtiyaçlarla yapılan pekiştirmedir (Selçuk, 2018). Katılımcılardan Ö11 “Ç11’ya birinci sınıfta ‘süpersin’ gibi şeyler söylüyordum. Ben aslında hiç sınıfta maddi pekiştireçler kullanmadım. Başlangıçta ‘aferin Ç11’, en son artık ‘Ç11 sen de bunu herkes gibi yapabiliyorsun.’ diyorduk artık”, Ö3 “...”evet sen zaten bunu biliyorsun, hadi sen yap, arkadaşların da senin yaptığın gibi yeni bir yöntem öğrensinler.” diyorum. Bende biraz onu pohpohlamayı tercih ediyorum. Biraz onun sosyal yönünü okşuyorum diyeyim.”, Ö6 “Pekiştireçleri mesela “Aferin oğlum” dediğim zaman hoşuna gidiyor. Genelde sözel pekiştireçleri çok seviyor.”, ifadeleri ile sosyal pekiştireçleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. OSB öğrencileri beklenen bir davranışı sergilediğinde olumlu motive edici sözler söyleyen katılımcılar, bu sayede onları güdülediklerini ifade etmişlerdir. Ancak katılımcılardan Ö6 “Pekiştireçler konusunda hırsın, çabanın içerisinde değiller; ben bu etkinliği yapayım da diğerlerinin gözüne gireyim ya da diğerleri beni alkışlasın, tamamen böyle bir kaygı götürmüyor, tamamen o etkinliği yapmak amaç.” sözleriyle öğrencisinin sosyal pekiştireçlere ilgisi olduğunu ancak pekiştireçlerin öğrencileri güdülemediğini ifade etmiştir.

Sosyal pekiştireçler özellikle OSB öğrencilerde motivasyonu sağlamayabilmektedir. Bu nedenle öğretmenler ikincil olumlu pekiştirme uygulamalarından biri olan nesnel pekiştirmeyi tercih etmektedir. Nesnel pekiştireçler öğrencilerin hoşuna gidebilecek oyuncak, resim gibi nesneler olabilirler. Katılımcılardan Ö1 “Stickerlardan çok mutlu oluyor. Erkek çocuk olduğu için araba tarzı, motosiklet tarzı çok hoşuna gidiyor. Bunun bilgisini aileden aldım. Ona yönelik stickerları aldım. Bir ödül hak ettiği zaman, bir şey başardığı zaman istediği bir stickerı alma seçeneği sunuyorum ona. O da bundan mutlu oluyor ve derslere katılımı artıyor.”, Ö4 “özellikle renkli kalemlere falan bir ilgisi vardı ya da yıldız olur ya da renkli keçeli kalemler, onlarla. Büyük büyük yıldız almaktan çok mutlu

olduğu için ben biraz onlarla gaza gelip şuraya artı koymadın, şuraya şu renkten de koy, daha büyük koy gibi onları pekiştireç olarak kullanıp da yapabildik.”, “Talha için maddi pekiştireçler, aferinler kesmiyor. Yıldızı çok sever mesela.” ifadeleri ile nesnel pekiştireçleri tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Ö12 “O konuda mesela Ç12 yapabildi bunu, şu tahtaya bir cümle yaptı, a işte Ç12yaptı. Alkışlamalar filan çok faydası oldu.”, Ö13 “Arkadaşları çok farkında oldukları için hemen alkışlarlar, motive ederler. O da pek filmlerdeki gibi repliklerle kendisi arkadaşlarına selam verir, o şekilde rolü, motivasyonu var.” Ö2 “Beklenen davranışı gösterdiğinde önce alkışlattırıyorum. Bakın işte Ç2 çok güzel yaptı, diye. Bakın, hadi arkadaşımızı alkışlıyoruz, diyorum. Tabi hep bir ikide kalsaydık o giderdi. Ç2 sosyal pekiştireçlere tepki veriyor. Maddi pekiştireçler çantasında hep hazır olduğu için maddi pekiştireçler ve çikolatalarla pek işi yok.” , Ö7 “Genellikle alkış tarzında pekiştireçler oluyor, alkıştan çok hoşlanıyor. Hatta ben bazen bir görev verdiğimde ona, tamamladığında alkış yok mu, işte alkıştan mesela çok hoşlanıyor. 1. sınıfta ne yapıyordum, anneye sevdiği çikolatalardan aldırıyordum, pahalı oluyordu. Anne işte onu alıyordu, biz onu zula yapıyorduk. Her böyle istediğimi yaptığında tam anlamıyla onun görmemesi gereken yerden alıp ona veriyordum.”, ifadeleri ile sembol pekiştireçleri tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Sembol pekiştireçler davranışın sürekliliğini sağlamada oldukça etkili olduğundan öğretmenler bu pekiştirme türünü sıklıkla tercih etmektedir. Katılımcılardan Ö5 “Genellikle alkışlıyoruz alkış pekiştiricimiz hep var. Ama bu, şu demek değil:Ç5’nin o davranışı devam ettirmeye yönelik bir durumu yok. Pekiştireçler Ç5’de çok etkili değil. Mesela İstiklal Marşı’nı her çocuk ezberlediğinde rozet veriyordum. Mesela her ezberleyen takıyordu ama mesela Ç5’nin iğne korkusu var yakasına bir şey takma konusunda çok korkuyor, onu çantasına filan zar zor taktım, onu bile istemedi. Arkadaşımda var, bende de olsun; işte o alkışlandı, bende alkışlanmalıyım gibi bir düşüncesi yok. Boş vereyim ya da başarmaya çalışayım gibi bir düşüncesi yok.” ifadesi ile sembol ve nesnel pekiştireçleri tercih ettiğini ama etkili olmadığını ifade etmiştir.

Etkinlik pekiştireçleri ise yalnızca bir öğretmen tarafından kullanılmaktadır. Ö17 “Pijamaskelileri sevdiğini söylemiştim. Pijamaskelileri kendisi istiyor. İşte öğretmenim bana pijamaskeli boyama verir misiniz? Ben de, tabii veririm oğlum ama dersin bittikten sonra gideriz hangisini istiyorsan çıkartırız, diyorum. Bu şekilde anlaşıyoruz, konuşuyoruz; o da bu şekilde derslerini yapıyor.” ifadeleri ile OSB öğrencisinin sevdiği bir etkinliği uyaran olarak kullanmaktadır. Katılımcıları bireysel farklılıkları dikkate alarak uygun pekiştirme araçlarını tercih etmesi, öğrenme hızı ve kalıcılığında önemli bir faktör olarak görülmektedir.

4.3.2.9. Dönüt

Katılımcıların OSB öğrencilerinin yanlış öğrenmelerini düzeltmek için tercih ettiği uyarılmalardan biri de dönüttür. Ö1 “...ama genelde doğruyu buldurmak için bir daha bak, tekrardan bak, belki şurada hata yapmış olabilirsin, diyorum. Mesela toplamasında hata yapmışsa gösteriyordum tekrar yap diye”, Ö5 “Soruyu farklı şekillerde sormaya çalışıyorum. Mesela “Gökyüzü ne renktir?” diye sordum. Buna zaten soruyla cevap vermiyor. O yüzden mesela “Gökyüzü mavi midir, gökyüzü sarı mıdır?” diye soruyu değiştirerek cevap vermesini sağlıyorum.”, Ö11 “Ç11 bunu hatırlamıyorsa, sorunun cevabını hatırlamıyorsa bunu hatırlatmak için çok debelendim. Bilmiyorum doğru mu yanlış mı ama Ç11’nin o soruyu çözmesi için o soruyu, o dersi sadece Ç11’ya ayırıp Ç11’nin bilmesi için ona hatırlatmalar yapıyordum.”, Ö17 “Öncelikle onun kendi yapmasını, onun bulmasına uğraşıyorum. İpuçları veriyorum, direkt cevabı vermiyorum, sonuna kadar onun bulmasını istiyorum. Bulduğu zaman çok mutlu oluyor çünkü bulamadığı zaman üzüyor. Eğer bilemezse bile ipuçlarıyla onu bir şekilde buldurmaya çalışıyorum. Sonuna kadar kendi yapsın istiyorum.”, Ö4 “Onu hatırlatmaya çalışarak.” ifadeleri ile teşhis edici dönütler uyguladıklarını belirtmişlerdir. Teşhis edici dönütler sadece yanlış söylemek değil aynı zamanda kişinin doğru cevabı bulması için ipuçları vermeye dayanır. Katılımcılar dönüt-ipuçları ile öğrencilerinin doğru bilgiye ulaşmasını ve bu sayede öğrenmede kalıcılığı sağlamaktadır. Katılımcılardan Ö2 ise “Doğru cevabı veremediğinde buldurmaya çalışıyordum. Ama baktım olmuyor, ‘Bu sefer arkadaşın söyleyiversin.’ diyerekten konuyu değiştiriyordum.”, ifadesi ile yalnız cevabın yanlış olduğunu söylememiş, aynı zamanda doğru cevabı vererek düzeltici dönüt verdiğini belirtmiştir. Düzeltici dönütler eğitimde hazırcılığa sebep olduğundan çok tercih edilen bir uygulama değildir.

4.3.2.10. Yeniden Öğretim

Yeniden öğrenme, öğrencinin beklenen tepkiyi vermemesi üzerine konunun tekrar anlatılmasıdır. Katılımcılardan Ö3 “Doğru cevabı veremediğinde öfke oluyor. Biraz sonra tekrar yapalım dediğimde de benim yönlendirmemle baştan yapıyoruz.”, Ö14 “İstediğim doğru cevabı alamadığında bir de şöyle düşün, bu tarafından bak derim. Ama bu şekilde çok vakit kaybedeceksem öyle çocukları teneffüste bir kenara çekip sormayı ve anlatmayı tercih ediyorum.”, ifadeleri ile öğrencilerinin yanlış yaptığı durumlarda yeniden öğretim yaptıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Ö18 ise “Kesinlikle normal öğrenciler gibi kaynaştırma olmayan öğrencilerde ne yaparsınız, tekrar konuyu anlatmaya çalışırsınız. Onların dikkatini tekrar derse vermelerini sağlarsınız, bir şekilde o kazanımı tekrar

verirsiniz. Ama Ç18'de hocam bir soruya cevap veremedi mi? Benim mizacım biraz serttir. Çocuklar benim mizacıma da anlarlar. Öğretmenin hoşuna gitmediğini, soruya cevap vermediğimin öğretmenin hoşuna gitmediğini çocuklar anlarlar. Ama bu Ç18'de olmadığı için iyi zaman geçirirdik. Ç18' le iyiydik. Onu böyle baskılayıcı, illa öğreneceksin, illa yapacaksın değildim. Onun akademik başarısına, çok sıkıntıda olacağını düşündüğüm için hiçbir şekilde zorlama yapmazdım. Ama yine de vermek istediğim davranışın yolundan giderdim. Küçük ipuçlarıyla davranışı ona kazandırmaya çalışırdım.” ifadeleri ile genel öğrenme ortamında yeniden öğretimi tercih ettiğini, OSB öğrencisi için de aynı uygulamayı ipuçları ile destekleyerek uyguladığını ancak yeniden öğretimin akranlardaki kadar etkili olmadığını ifade etmiştir.

4.3.3. Ödev Uyarlamaları

Ödev, öğrencilerin sınıfta edindiği kazanımların sınıf dışındaki ortamlarda pekiştirilmesi ve kalıcılığının sağlanması amacıyla verilen yazılı veya sözlü uyarlamalardır. Araştırma bulguları tüm katılımcıların ödevlerde OSB öğrencisinin düzeyini dikkate aldığını ortaya koymaktadır. Ancak katılımcılardan Ö6 ve Ö17 öğrencilerinin akademik düzeylerinin sınıf düzeyinde olduklarını ifade etmişti (bk. Tablo 6.3). Bu nedenle katılımcılar OSB öğrencileri için tüm sınıfa verdikleri ödevleri düzenleme yapmadan kullandıklarını, Ö6 “Diğer öğrencilere verdiğim ödevin aynısını veriyorum, aslında ona ekstra farklı ya da fazla hiçbir ödev vermedim. Genelde günlük 2 sayfa ödev veriyorum. Türkçe, matematik, bazen bunun yanına da bir sayfa hayat bilgisi eklediğim zamanlarda olur. Günlük verdiğim ödev sayısı zaten üçü geçmez. Ödevleri de hiç aksatmaz. Bazen ufak tefek aksaklıklar oluyor ama onun dışında ödev yapma alışkanlığı çok düzenli, şu ana kadar hiç aksatmadan ödevlerini, sorumluluk konusunda bir sıkıntımız yok açıkçası.”, Ö17 “Hayır ödevler konusunda bir değişiklik yapmıyorum. Şöyle söyleyeyim, her gün ödev veriyorum. Hafta sonuna biraz daha fazla ödev veriyorum. Ama tabii sıkmadan, sevdikleri ödevleri veriyorum.” şeklinde ifade etmişlerdir. Araştırma problemi katılımcıların yaptıkları uyarlamalar olduğundan diğer katılımcıların ödev konusunda yaptıkları uyarlamalar dikkate alınarak alt temalar oluşturulmuştur. Ödev konusunda katılımcılar (1) farklı kaynak kullanımı, (2) görselleştirme ve (3) sadeleştirme yönünde uyarlamalar yaptıklarını ifade etmişlerdir.

4.3.3.1. Farklı Kaynak

Katılımcıların çoğu OSB öğrencileri için ayrıca ödev düzenlediklerini, ödevleri öğrenciye uygun olacak şekilde farklı sınıf seviyelerinde kaynaklardan yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Ö1 “Ödev verdim ama ilk etapta kısa ödevler vermiştim. Ödevler yine

ikinci sınıf seviyesinde idi, ben ne işlediysem. Şu an biraz gevşedi. Vermiyorum.” , Ö4 “Onun ödevleri her zaman farklı oldu. Ben onun için her zaman farklı bir kaynak kullandım. Sadece tek derste de değil tüm derslerde de farklı bir set kullandım. Her zaman o setten ona ödev verdim.” , Ö7 “Tabii ona verdiğim ödevlerde farklı bir düzenleme yapıyordum. Mesela kaynak kitaplar alıyoruz,Ç7 için uygun olmuyor. Onlar ona daha alt seviyede. Hatta bir sene özel öğrenme öğrencileri için okula bir set gelmişti. Onu almıştık, onun ödevleri o şekilde oluyordu. Sınıfa verdiğim ödevlerden ona vermiyordum. Evet, birinci sınıfta yapabiliirdi ama ikinci ve üçüncü sınıfta zorlanır, dördüncü sınıfta hiçbir şekilde yapamayabiliirdi.” , Ö11“Ç11’e özel etkinlikler ödevler hazırlıyordum. Onun için ayrı bir kitap almıştım”. Katılımcılar öğrencilerinin seviyelerine uygun hazır kaynak kitaplardan yararlandıklarını, konuyu işledikçe bu kitaplardan ödevler verdiklerini dile getirmişlerdir. Aynı katılımcılar ödev sıklığı konusunda akranlara oranlara OSB öğrencilerine daha seyrek ödev verdiklerini de ifade etmişlerdir. Farklı kaynaklardan öğrencinin farklılıklarına uygun ödevler verilmesi öğretimin pekiştirilmesinde olumlu bir etkidir. Ancak kaynaştırma eğitiminde öğrenme ve unutma arasında ters bir ilişki vardır. Kaynaştırma öğrencilerinde, öğrenme süreci normal öğrencilere göre zaman alırken unutma daha hızlı gerçekleşir. Dolayısıyla OSB öğrencisinin her gün yeni bir kazanımla ilgili ödev alması da söz konusu değildir. Öğretmenlerin eski öğrenmeleri düzenli ve sürekli hatırlatmak için ödevler konusunda farklı uyarlamalar yapması kalıcı öğrenmede faydalıdır.

4.3.3.2. Görselleştirme

Katılımcılardan yalnız ikisi öğrencileri için hazırladıkları ödevlerde görselliğe önem verdiklerini belirtmişlerdir. Ö10 “Her gün Ç10’a özel ödev hazırlamıyorum. Ama hafta sonları, cumaları muhakkak veriyorum. En azından bir okuma, okuduğunu anlama, okuduğu metinle ilgili, bir metin veriyorum resimli. Resim boyasız oluyor. Ç10 kendi hayal gücüne göre boyasın diye ya da yarım veriyorum ki Ç10 tamamlasın; eksik tamamlama etkinliği, okuma, okuduğunu anlama, basit sayılarla işlemler, eğlenip de dikkati dağılmayacak şekilde ödevler veriyorum.” ,Ö11“Her çocuğa verdiğimi maalesef Ç11’e veremiyordum. Ç11 için kırtasiyelerden daha resimli kâğıtlar, etkinlikler veriyordum. Ç11 öyle siyah beyaz fotokopilerden hoşlanmaz, daha görselli olacak Ç11için”. Katılımcılar dikkat uyandırması sebebiyle görsellere yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Gerek OSB öğrencisinin kazanımlarının pekiştirilmesinde gerekse ödev sorumluluğu kazandırılmasında görsellerden yararlanarak ödevde ilgi çekici uyarlamalar yapmak, bireysel farklılıkların öğretimin her aşamasında dikkate alındığını göstermektedir.

4.3.3.3. Sadeleştirme

Katılımcıların çoğunluğu OSB öğrencilerine verilen ödevleri nicel ve nitel olarak sadeleştirdiklerini belirtmiştir. Katılımcılar kaynaştırma öğrencilerine akranlarından farklı seviyede ödevler hazırladıklarını, ödevlerin içeriğinin anlaşılabilir ölçüde basit ve soru sayısının da az olduğunu Ö2 “Ç2’ye noktaları birleştirme konusunda 100 sayfa verseniz yapar. Ama kendin yaz deseniz bir sayfa bile yazmadan gelir. O yüzden biz noktaları birleştirmeden kendi yazması gereken kısa kısa basit basit ödevler verdik. Zaten kendi okuma yazması da ona göre idi.”, Ö16 “Her gün ödev veriyorum. Verdiğim ödevleri Ç16’nin öğrenebileceğini düşündüğüm şekilde kendim hazırlıyorum. Ya da internetten hazır ödev alsam dahi Ç16’nin seviyesine uygun ya da çok basit düzeyde seçmeye çalışıyorum, içindeki uyarlamaları da o günde öğrettiysem ya da ne öğreteceksem ona yönelik yani gün içerisinde öğrendiklerini tekrar etmesine yönelik ödevler vermeye çalışıyorum.” İfade etmiştir.

Katılımcıların bir kısmı ise öğrencilerine verdikleri ödevlerde düzenlemeye gittiklerini ama bunun yanı sıra akranlardan kendisini farklı hissetmemesi için sınıf seviyesinde ödevlerde verdiklerini şu ifadelerle dile getirmişlerdir: Ö8 “Bazen ona özel ödev verdiğimde “Neden benimkisi onlarla aynı değil?” diye tepki de gösterdiği oluyor. Bazen kızdığı oluyor. Bu durumda diğerlerinin ödevinin fotokopisini çektiğim için eğer almak istiyorsa veriyorum, almak istemiyorsa çok zorlamıyorum.”, Ö18 “...Bu nedenle çıkardığım testleri Ç18’ye de verirdim, ekstra da Ç18 yapabileceği ödevlerde verirdim. Ama normal öğrencilere verdiğim ödevlerden birini de Ç18’ye verirdim. Öğretmen bana vermiyor demesinler, diye. Akademik olarak yapamayacağı şeyler tabii ki.” sözleriyle ifade etmişlerdir. Ayrıca Ö3 “Ayrı bir ödev verme durumum yok. Aynı fotokopi üzerinde işaretlemeler yaparak işte aileye “Burayı çok zorlamayın.” diyerek yazıyordum. Aynı ödevi veriyormuş gibi yapıp farklı kısımlarından sorumlu tutuyorum.” Sınıf düzeyinde verdiği ödevlerin bir kısmını OSB öğrencisine vermeyerek öğrenciyi yapabileceği ödevlerden sorumlu tutmaktadır.

Katılımcıların çoğunun ödevlerde düzenlemeye gitmesi kaynaştırma eğitimi açısından son derece önemli bir kazanımdır. Ayrıca bulgular birçok katılımcının ödevi bilişsel kazanıma katkı sağlamak amacıyla verdiğini, ödev sorumluluğu bilincinin kazandırılmasında esnek davranıldığını ortaya koymaktadır.

4.3.4. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme; bireylerin ilerlemesinin izlenmesinde, değerlendirme ise planın ve öğrenmenin etkililiği hakkında öğretmene fikir vermesi açısından önemli uyarlamalardandır. İçeriğin planlanması ve uygulanması aşamalarından sonra öğretimin

ne ölçüde gerçekleştiğini ve alınması gereken önlemleri belirlemek amacıyla ölçme ve değerlendirme yapılması gerekmektedir.

Katılımcıların ölçme ve değerlendirme konusunda yaptıkları uyarlamalara bakıldığında Ö2 ve Ö18 değerlendirme yapmadıklarını; Ö2 “Ya bu süreçte Ç2 sınavlarda sadece adı kaynaştırma öğrencisi olduğu için ne sorarsak soralım yerinde duramayacak. Tam olarak yaptırmayacağımız için sıkmadık da o şekilde bir yöntem yaptık.”, Ö18 “Ç18 de pek bir değerlendirme olmadı. Çok ileriye gidilebilecek, çok yol kat edilebilecek bir durumu yoktu Ç18’nin.” ; Ö3, Ö6 ve Ö17 tüm sınıfı aynı değerlendirdiklerini; Ö14 ise “Zaten sınıfta kalma durumu yok. Ben de Ç14’ye dedim ki, senin sınavlarda kopya çekmen yasak değil. Serbest ama sana yüz vermem.” sözleriyle ifade etmişlerdir. Değerlendirme öğrencinin eksik öğrenmelerinin ve bir sonraki öğrenim hedeflerinin belirlenmesinde önemli bir düzenlemedir. Katılımcılardan yalnızca Ö3, Ö6 ve Ö17 öğrencilerinin akademik düzeylerinin sınıf seviyesinde olduğunu belirtmesine rağmen katılımcıların üçte birinin değerlendirmeyi tüm sınıf seviyesine göre yapması ya da hiç değerlendirme yapmaması sağlıklı bir değerlendirme yapılmadığının göstergesidir.

Bu nedenle ölçme ve değerlendirme ana temasının alt temaları oluşturulurken yalnızca ölçme ve değerlendirme yapan öğretmenlerden elde edilen verilerle alt temalar oluşturulmuştur. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme (1)tekniklerinin seçiminde, (2) içeriğinde uyarlamalar yaptıkları bulgusu elde edilmiştir.

4.3.4.1. Teknik Düzenleme

Katılımcıların çoğunluğu soru-cevap tekniği ile ölçme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ö16 “Ç16’yı yanıma çağırıp soru cevap yöntemi yapıyordum. Ne bilip bilmediğini ya da öğrenip öğrenmediğini... Toplama çıkarma kazanımını yanıma çağırıp, tahtaya mesela, yapmasını istiyorum. Özel bir yazılı bir şey yok. Soru cevap şeklinde hazırladım”, Ö13 “Genellikle, sözlü oluyor genellikle. Çünkü ben onu yazılı olarak verdim. Yukarıdaki soruyu anlaması ve oradan o kazanımı çözmesi için yeni bir kazanım devreye giriyor. Onun yerine 1’den 10’a kadar saymasını isterim ya da 5 ten sonra kaç gelir şeklinde sözel yöntemli soruyorum.”, Ö15 “Hayat bilgisi, fen gibi hadi ben bir sınav verip bunu çöz dediğimde sözlü olarak sınav yaptığından daha düşük not alacağını düşünüyorum, okuma yazmada sıkıntısı olacağı için. Ama anlattığım bir konuda sözlü olarak ona bir soru sorduğumda hayat bilgisinden, fenden gayet yeterli bir cevap alacağımı düşünüyorum.” sözleriyle öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama problemlerinden dolayı soru-cevap tekniğini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Ö11 “Mesela bazı değerlendirmelerde sadece yazılı değil konuşarak da değerlendirme yaptım. Mesela Mustafa Kemal'in hayatı ile ilgili hem sorular sordum, hem resimler üzerinden hangisi annesiydi, annesinin ismini yazar mısın, babası hangisi, babasının ismini yazar mısın şeklindeydi.”veÖ10“Sadece okumak için okumuyor. İçinde neden bahsettiğini biliyor, altta verilen sorulara cevap verebiliyor. Cevabını cümle şeklinde yazabiliyor. Ona çok dikkat ediyorum. Sınıfta bir soru soruyorsam kelime olarak değil cümle olarak cevabı vermesi gerektiğini Ç10 de biliyor. Okuduğunu anlama, matematikte dört işlem üzerinde değerlendirmeler yapıyorum. Hayat bilgisinde muhakkak konuşmasına, kazanım değerlendirme sınavlarına Ç10'yi de sokuyorum. Test çözme yöntemini de öğrendi. Bu Ç10 tüm bildiği sorulara doğru cevap veriyor anlamında değil. Tabii ki onun da hataları oluyor. Soru cevap şeklinde değerlendirme yaptığımda kesinlikle sorduğum sorulara doğru da olsa yanlış da olsa cevap veriyor.” , Ö16, Ö11 ve Ö10 yazılı okuduğunu anlamaya yönelik değerlendirmelerin yanı sıra soru-cevap tekniğini de ölçmede kullandıklarını ifade etmişlerdir.

OSB bireylerin iletişim yetersizlikleri ile okuma ve okuduğunu anlama yetersizlikleri düşünüldüğünde, bilgiden çok yoruma dayalı üst düzey beceri gerektiren açık uçlu soruların yazılı veya sözlü sorulması, OSB öğrencilerinin öğretim çıktılarını daha geçerli ve güvenilir kılmak için önemli bir düzenlemedir.

Sınıf içi performansa göre değerlendirme; öğretmenlerin ders esnasında öğrencilerin yapabildiği/ yapamadıkları kazanımları gözlemlemesi, kazanım değerlendirme ölçeklerinde veya notlar alarak kaydetmesi üzerine düzenlenen bir ölçme tekniğidir. Ö5“BEP hazırladığımız için o şekilde bir değerlendirme yapmıyorum. Seneye belki yazılı değerlendirmelerimiz olacak ama ben zaten sınıf içerisinde bir değerlendirme yapıyorum.”, Ö9 “Doğruyu söylemek gerekirse bunun için en başta tabii ki bir kazanım değerlendirme tablosu oluşturuyorum. Çocuğa 1'den 20'ye kadar saymayı öğretmeyi, harfleri tanımayı öğretmeyi. Fakat bunları ölçebilmek için ekstra bir değerlendirme formu hazırlamama gerek kalmadı. Birebir gözlemleyerek ölçtüm. Ekstra bir kâğıt üzerinde bir form doldurmadım, sadece gözlemledim.” , sözleriyle yalnızca gözleme dayalı değerlendirme yaptıklarını, Ö4 “Biz genelde fotokopilerle ve çek kopar tarzı etkinliklerle çalıştığımız için onları hep kenarda tuttuk. Ben onları ürün dosyası ya da klasör tutuyordum.” sınıf içi performansını ürün dosyası olarak değerlendirdiğini belirtmişlerdir. Ö12 ise “Bu olağanüstü hâl durumunda değerlendirmeyi şöyle yapıyoruz, çünkü bu sene sınava girmedim. O geçen yılın 3 sınıfta da zaten sınav yok bizde. Ama değerlendirmeyi yaparken bunu mesela gözlemden öteye kısa kısa notlar alıyorum. Çocuğun gelişimi hakkında değerlendirme olarak akademik değerlendirmeyi... Ama bir not olarak göstermek

istediğimizde mesela ona BEP planına göre sorular hazırlamaya çalışıyorum.” sözleriyle birden fazla teknikle değerlendirme yaptığını ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö16 ve Ö11 ayrıca öğrencilerinin yetersizliklerini göz önünde bulundurarak içerik öğretiminde kullandıkları materyalleri ölçme ve değerlendirmede de kullandıklarını, Ö11 “6 yaşına girecek bir oğlum var. Onun materyalleri vardı. Anlamlı kelimelerle ilgili. Onu mesela, o yapbozu götürmüştüm. Yani Ç11’ya daha ziyade oğlumun kullandığı materyallerle değerlendirme yaptım. Bunu hem öğretim yaparken hem değerlendirme yaparken kullandım. Ç11’ya çoktan seçmeli testler sorduğunuzda Ç11 okumadan seçiyor. Ç11’ya hiçbir zaman çoktan seçmeli sınav yapmadım. Açık uçlu sorular sormayı tercih ediyordum.” sözleriyle ifade etmiştir.

Sınıf içi performansa göre değerlendirme kontrol listeleri, notlar, ürün dosyası veya gözlem formu ile yapıldığında daha objektif bir değerlendirme olmaktadır. Ancak öğretmenler genel olarak gözlemlerini kayıt altına almadıklarını ifade etmişlerdir. Oysa tam öğrenilmemiş kazanımların belirlenmesi ve öğretimin yeniden planlanmasında geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçme son derece önemlidir.

4.3.4.2. İçerik düzenleme

Katılımcıların çoğunluğu soru-cevap tekniği ile ölçme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ö16 “Ç16 yanıma çağırıp soru cevap yöntemi yapıyordum. ...Ben bilip bilmediğini ya da öğrenip öğrenmediğini. Toplama çıkarma kazanımını yanıma çağırıp tahtaya mesela yapmasını istiyorum. Özel bir yazılı bir şey yok. Soru cevap şeklinde hazırladım.”, Ö13 “Genellikle, sözlü oluyor genellikle. Çünkü ben onu yazılı olarak verdim. Yukarıdaki soruyu anlaması ve oradan o kazanımı çözmesi için yeni bir kazanım devreye giriyor. Onun yerine 1’den 10’a kadar saymasını isterim ya da 5’ten sonra kaç gelir şeklinde sözel yöntemli soruyorum.”, Ö15 “Hayat bilgisi, fen gibi hadi ben bir sınav verip bunu çöz dediğimde sözlü olarak sınav yaptığından daha düşük not alacağını düşünüyorum. Okuma yazmada sıkıntısı olacağı için. Ama anlattığım bir konuda sözlü olarak ona bir soru sorduğumda hayat bilgisinden, fenden gayet yeterli bir cevap alacağımı düşünüyorum.” sözleriyle öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama problemlerinden dolayı soru-cevap tekniğini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Ö11 “Mesela bazı değerlendirmelerde sadece yazılı değil konuşarak da değerlendirme yaptım. Mesela Mustafa Kemal’in hayatı ile ilgili hem sorular sordum, hem resimler üzerinden hangisi annesiydi, annesinin ismini yazar mısın, babası hangisi, babasının ismini yazar mısın şeklindeydi.” ve Ö10 “Sadece okumak için okumuyor. İçinde neden bahsettiğini biliyor altta verilen sorulara cevap verebiliyor. Cevabını cümle şeklinde

yazabiliyor. Ona çok dikkat ediyorum. Sınıfta bir soru soruyorsam kelime olarak değil cümle olarak cevabı vermesi gerektiğini Ç10 de biliyor. Okuduğunu anlama, matematikte dört işlem üzerinde değerlendirmeler yapıyorum. Hayat bilgisinde muhakkak konuşmasına, kazanım değerlendirme sınavlarına Ç10'yi de sokuyorum. Test çözme yöntemini de öğrendi. Bu Ç10 tüm bildiği sorulara doğru cevap veriyor anlamında değil. Tabii ki onun da hataları oluyor. Soru cevap şeklinde değerlendirme yaptığımda kesinlikle sorduğum sorulara doğru da olsa yanlış da olsa cevap veriyor.” , Ö16, Ö11 ve Ö10 yazılı, okuduğunu anlamaya yönelik değerlendirmelerin yanı sıra soru- cevap tekniğini de ölçmede kullandıklarını ifade etmişlerdir.

OSB bireylerin iletişim yetersizlikleri ile okuma ve okuduğunu anlama yetersizlikleri düşünüldüğünde, bilgiden çok yoruma dayalı üst düzey beceri gerektiren açık uçlu soruların yazılı ve ya sözlü sorulması, OSB öğrencilerinin öğretim çıktılarını daha geçerli ve güvenilir kılmak için önemli bir düzenlemedir.

Sınıf içi performansa göre değerlendirme; öğretmenlerin ders esnasında öğrencilerin yapabildiği/ yapamadıkları kazanımları gözlemlemesi, kazanım değerlendirme ölçeklerinde veya notlar alarak kaydetmesi üzerine düzenlenen bir ölçme tekniğidir. Ö5 “BEP hazırladığımız için o şekilde bir değerlendirme yapmıyorum. Seneye belki yazılı değerlendirmelerimiz olacak ama ben zaten sınıf içerisinde bir değerlendirme yapıyorum.”, Ö9 “Doğruyu söylemek gerekirse bunun için en başta tabii ki bir kazanım değerlendirme tablosu oluşturuyorum. Çocuğa 1'den 20'ye kadar saymayı öğretmeyi, harfleri tanımayı öğretmeyi. Fakat bunları ölçebilmek için ekstra bir değerlendirme formu hazırlamama gerek kalmadı. Birebir gözlemleyerek ölçtüm. Ekstra bir kâğıt üzerinde bir form doldurmadım, sadece gözlemledim.” , yalnızca gözleme dayalı değerlendirme yaptıklarını, Ö4 “biz genelde fotokopilerle ve çek kopar tarzı etkinliklerle çalıştığımız için onları hep kenarda tuttuk. Ben onları ürün dosyası ya da klasör tutuyordum” sınıf içi performansını ürün dosyası olarak değerlendirdiğini belirtmişlerdir. Ö12 ise “Bu olağanüstü hâl durumunda değerlendirmeyi şöyle yapıyoruz. Çünkü bu sene sınava girmedim. O geçen yılın 3 sınıfta da zaten sınav yok bizde. Ama değerlendirmeyi yaparken bunu mesela gözlemden öteye kısa kısa notlar alıyorum. Çocuğun gelişimi hakkında değerlendirme olarak akademik değerlendirmeyi. Ama bir not olarak göstermek istediğimizde mesela ona BEP planına göre sorular hazırlamaya çalışıyorum.” sözleriyle birden fazla teknikle değerlendirme yaptığını ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö16 ve Ö11 ayrıca öğrencilerinin yetersizliklerini göz önünde bulundurarak içerik öğretiminde kullandıkları materyalleri ölçme ve değerlendirmede de kullandıklarını, Ö11 “6 yaşına girecek bir oğlum var, onun materyalleri vardı, anlamlı kelimelerle ilgili. Onu mesela, o yapbozu götürmüştüm. Yani

Ç11'ya daha ziyade oğlumun kullandığı materyallerle değerlendirme yaptım. Bunu hem öğretim yaparken hem değerlendirme yaparken kullandım.Ç11'ya çoktan seçmeli testler sorduğunuzda Ç11 okumadan seçiyor. Ç11'ya hiçbir zaman çoktan seçmeli sınav yapmadım. Açık uçlu sorular sormayı tercih ediyordum.” sözleriyle ifade etmiştir.

Sınıf içi performansa göre değerlendirme kontrol listeleri, notlar, ürün dosyası veya gözlem formu ile yapıldığında daha objektif bir değerlendirme olmaktadır. Ancak öğretmenler genel olarak gözlemlerini kayıt altına almadıklarını ifade etmişlerdir. Oysa tam öğrenilmemiş kazanımların belirlenmesi ve öğretimin yeniden planlanmasında geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçme son derece önemlidir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Teknolojik araçların kullanımına ilişkin uyarlamalar nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin verilerin çözümlenmesiyle (1) yardımcı teknolojik araçlar ve (2) interaktif uygulamalar olmak üzere iki ana tema ortaya koyulmuştur.

Tablo 14. Eğitim- Öğretim Sürecinde Teknolojik Araçların Kullanımına İlişkin Uyarlamalar Nelerdir? Sorusuna İlişkin Ana ve Alt Temalar

Ana ve Alt Temalar
Yardımcı Teknolojik Araçlar
Bilgisayar ve projeksiyon
Akıllı tahta
İnteraktif Uygulamalar
Eğitim platformları
İnteraktif oyunlar

4.4.1. Yardımcı Teknolojik Araçlar

Katılımcılar yardımcı teknolojik araçlar ile ilgili uyarlamalarda akıllı tahta, projeksiyon ve bilgisayarı öğretimsel uyarlamalara kattıklarını ifade etmişlerdir.

4.4.1.1. Bilgisayar ve Projeksiyon

Bilgisayar günümüzde öğretmenlerin öğretimde en sık yararlandıkları teknolojik araçtır. Bilgisayarları projeksiyon ile beraber kullanan katılımcılar bu yardımcı teknolojik araçlardan, Ç2 “Projeksiyonumuz, ses sistemimiz, bilgisayara bağlıyoruz tabii. Akıllı tahtamız yok”. Ç2 resimli ve görüntülü sesli uyarıları seviyor. O yüzden video oyunu,

filmdir seyreder. Müziktir bayılır. Hatta aynı şarkıyı kapattırmaz, dinlettirir; öyle şeyleri de var. Bir gün bir çocuk açar mısın der mesela, şekil klip tarzı şeyler seviyor. İngilizce bir şarkı, İngilizce öğretmeni öğretmiş oradaki karaktere bayılmış, kahkahalarla seyreder. Bu yardımcı teknoloji ilgisinin oraya toplanmasını, yerinde durmasını, bizim için eğitime hazır oluşluğunu, hazırbulunuşluğunu arttırıyordu.”, Ö5 “Sınıfımızda akıllı tahtamız yok. Sadece projeksiyonumuz var. Zaten Ç5 teknolojik aletler çok ilgisini çekiyor. Ben hatta bilgisayarımı bile kullandırıdım. Hadi bunu yapalım, sonra bilgisayardan yapalım. Sonra işte bilgisayardan oyun açalım. Oyun dediğim daha eğitsel oyunlar, o şekilde kullandım. Projeksiyonla izlediğimiz bazı dersle ilgili olan videoları da onları da mesela hiç kıpırdamadan dikkati dağılmadan izleyebilir, teknolojiyi çok seviyor.”, Ö13“Ç13 görselden daha çok hoşlanıyor. Bilgisayardan örneğin yaptığımız şeylerde daha çok adapte oluyor. Mesela yer kabuğunu işliyoruz. Mesela yer kabuğundan bir video açtım. Bir slayt açtım, izliyor. Bir müddet sonra ondan da sıkılıyor. Kapattım, hadi bununla ilgili bir resim çiz, yerkabuğunu çizelim. Arkasından resim yaptığımızda etkili oluyor. Yani yöntemleri kararında, sırasıyla kullandığımızda etkili oluyor. Bireysel eğitimde de anlatma yöntemi yerine ekrandan izleme, ekrandan soruları cevaplama, o düz anlatım yerine daha iyi yapıyor. Fen bilgisinde test var, bilgisayardan açıyorum,işaretliyor. Bu şekilde...” sözleriyle kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Yardımcı teknolojik araç olarak sınıflarında bilgisayar ve projeksiyon kullandığını ifade eden katılımcıların hemen hemen hepsi bu teknolojik araçların eğitimde olumlu yönde etkileri olduğunu, OSB öğrencilerinin yardımcı teknolojik araçlar ile olumlu anlamda ilerleme kaydettiklerini; Ö5 “teknolojik araçların daha etkili olduğunu düşünüyorum. Dedim ya mesela ikişer ritmik saymaları ezberlemesi bence o yüzden. Karşıma alıp o şarkıyı öğretmeye çalışsam çok uzun sürecekti, videolar onun için daha etkili oldu.” gibi benzer cümlelerle ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Ö13 “Yani Ç13 videodan çok iyi öğreniyor, şeklinde bir cümle kurulamaz. Hem kazanıma göre karar veriyorum. Hem de belli bir süresi var. Sonuçta bir süre sonra dikkati dağılıyor. Dikkat süresini izleme ya da ekrandan sürdürme olsun soru çözdürme olsun biraz daha kitap okumadakine göre daha uzun.” Her kazanımın illa teknolojik araçlarla öğretilmesinin de doğru olmadığını Ö7 ise “Yardımcı teknolojik araçlarla birebir karşılaştırdığımızda birebirden çok daha etkili olacağına inanıyorum, eğer olması gerektiği gibi verilirse.” Birebir eğitimin teknolojik araçlarla eğitimden daha yararlı olduğunu ifade etmişlerdir.

Genel olarak bilgisayar ve projeksiyon kullanan katılımcılar bilgisayardan açtıkları görsel ve işitsel video, film, müzik vb. etkinlikleri OSB öğrencisinin derse dikkatini çekmek, öğretim yöntemlerini çeşitlendirmek, kazanım değerlendirme ve ortaya çıkabilecek

davranış problemlerini önlemek amacıyla ilgi duyulan etkinliklerle zaman geçirmesini sağlamak amacıyla kullanmışlardır. Ve yine katılımcıların çoğunluğu bu teknolojik araçların öğretimde olumlu etkileri olduğunu ifade etmişlerdir.

4.4.1.2. Akıllı Tahta

Katılımcıların yardımcı teknolojik araç olarak kullandıkları bir diğer teknolojik ürün akıllı tahtalar. Akıllı tahtalar bilgisayar, tablet ve projeksiyonu bir araya getiren dokunmatik olarak ekranı kullanmamızı sağlayan yeni nesil kablosuz interaktif yardımcı teknolojik araçlardır. Araştırma bulguları, katılımcıların yarısının akıllı tahta kullandığını ortaya koymaktadır. Katılımcılardan Ö6 “İşin içerisine görselle desteklediğinizde de öğrencinin sevdiği karakterler de giriyor, biraz da çizgi film gibi. Zaten yeni konularda çok güzel. Öğrencinin ilgisini çekiyor akıllı tahtada, bu konuda çok şanslıyız yani velinimet diyebiliriz.”, Ö3 “Akıllı tahtamız var. Tabii tüm sınıf için akıllı tahtayı kullanıyorum. O tarz şeyleri seviyor. Telefon, tablet, akıllı tahta. Akıllı tahtayı çok severek, o da ekstra severek geliyor.”, Ö9 “Pek teknoloji ile arasının iyi olduğunu düşünmüyorum. Sınıfımızda akıllı tahta var. Akıllı tahtaya karşı da böyle ekstra bir ilgisi yok. Bazen o da katılmak istiyor, parmak kaldırıyor. Ekstra bir ilgisi onun dışında yok. ...Akıllı tahta onun dikkat süresini uzatmıyor, aynı seviyede, öyle söyleyeyim. Her şeye karşı dikkati saniyeler sürüyor. Derse karşı tahtaya karşı, bir oyuna karşı ilgisini çeken bir oyunda bile dikkate ilgisi bir 10 saniye 15 saniye sürüyor.”, Ö14 “Akıllı tahta ile arası çok iyi, cep telefonunu belki de benden daha iyi kullanıyordur. Maalesef bunlar biraz da Z kuşağı, akıllı tahtadan ona yönelik sevebileceği çizgi filmleri açıyorum.” ifadeleri ile akıllı tahtaları farklı amaçlarla kullandıklarını ve etkilerinin de öğrenciye göre değiştiğini ortaya koymuşlardır. Her ne kadar etkililiği konusunda öğretmenlerin olumsuz düşünceleri olsa da gerek dikkat çekme, öğretimi çeşitlendirme gerekse hoş vakit geçirme konusunda öğretmenler akıllı tahtaları kullandıklarını ifade etmişlerdir. Görsel ve işitsel etkinliklerle öğrenme ortamını çeşitlendirmeleri, akranları ve OSB öğrencileri için öğrenmeyi ve kalıcılığı sağlamada etkili bir düzenlemedir.

4.4.2. İnteraktif Öğretim Uygulamaları

OSB öğrencilere işlevsel beceri kazandırmak için son yıllarda birçok interaktif uygulama hazırlanmıştır. Örgün eğitimde öğretmenlerin yararlandıkları interaktif öğretim uygulamaları da her gün artmaktadır. Katılımcılardan elde edilen bulgular öğretmenlerin eğitim platformları ve eğitsel oyunları derse hazırlık, ders esnasında ve değerlendirmede kullandıklarını ortaya koymaktadır.

4.4.2.1. Eğitim Platformları

Katılımcılar eğitim platformlarını yalnızca OSB öğrencileri için değil tüm sınıf için kullandıklarını, öğrencilerinin dikkat sürelerinin arttığını ve güdüleyebildiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Ö6 “Fatih projesinden verilen akıllı tahtalar var, orada kitapta çok hoşuna gidiyor. Mesela Okulistik'te taptap var. Mesela biz okuma yazma yaparken onu çok kullanıyorum, önce konuyu anlattıktan sonra bir kere de oradan açıyorum öğrencilerin anlaması için. Ç6 mesela hemen “Taptap geldi.” der, onu çok seviyor. O anlatırken de dikkatlice dinler. Oradan da destekledim, hep akıllı tahta ile destekledik anlattıklarını.”,Ö4“Akıllı tahtamız yok ama projeksiyondan yansıttığımız Okulistik gibi akıllı uygulamalar onun hoşuna gidiyordu. O da katılmak istiyordu. Çok önemli, kullanılması gerekiyor. Çünkü o onun ilgi alanı değil. Mesela bir çocuk arkadaşını geçmeyi önemseyebilir ya da öğretmenin gözüne girmeyi ya da bir hedef koymuştur, onu başarmayı.Ama bu çocukların derdi değil, öğretmenin gözüne girmek de arkadaşını geçmek de derdi değil. O yüzden diğer çocukları güdülüyoruz ya “Bak bunu yaparsan şöyle olur.” diye, bu çocuklarda bu çok işe yaramıyor. Onun gerçekten dikkatini çekmesi gerekiyor. Bu yüzden görseller, resimler, ses bunlar daha etkili oluyor.”, Ö11 “Okulumuzda sadece projeksiyonumuz ve benim kullandığım dizüstü bilgisayarımız var. Mesela interaktif eğitim programları, Okulistik, Morpa Kampüs gibi kablosuz mouse olduğu için öğrencilere verip onların tıklamasını istiyorum. Ç11 'nın da garip bir şekilde buna karşı bilgisayara da çok fazla ilgisi olduğu için Ç11 mesela sınıftaki en iyi kullanan öğrenciydi.” sözleriyle çeşitli eğitim platformlarını kullandıklarını ifade etmişlerdir.

4.4.2.2. İnteraktif Oyunlar

İnteraktif oyunlar, kişilerin bilgisayar ortamında bir ya da birden fazla kişiyle veya bilgisayarla oynadığı çevrimiçi oyunlardır. Öğretici olmasının yanı sıra eğlenceli de olan eğitici interaktif oyunlar öğretmenlerin yararlandıkları teknolojik araçlardan biridir. Ö1“bazen oyunlar oynuyoruz, Wordwall diye bir oyun var. Ç1 de hoşuna gidiyor. Süreli oyunlarda doğruyu bulmak için çabılıyor. Bir daha yap, bir daha yap... Belki takılmış olabiliriz. Bir daha kontrol edelim gibisinden.” ifadesi ile eğitici oyunları öğretimde kullandığını ifade etmiştir. Ayrıca Ö1 öğrencisinin kaybetme duygusunu saldırganlık olarak dışarı vurduğunu, bu oyunlarla kaybetme duygusunu tattığını ve davranış problemlerinin de azaldığını belirtmiştir.

Katılımcılardan Ö16 “Örneğin video oyunları olabilir. İşte tablette herhangi bir site olabilir. Yani daha teknolojik ya da benimle konuşmak istediği zaman telefonla

konusuyordum. Bir ara şarkılardan işte bu hareketli şarkılar oluyor, bedensel olan, eşlik ediyorlar, onları denedim. Ama beğenmedi. Yani sıcak bakmadı. Onlara bu şekilde ama dediğim gibi bunların hiçbirisi akademik anlamda ona bir etkisi olmuyordu. “eğitsel oyunların akademik bir yararı olmadığını “sadece en fazla gördüğüm şey bana yakınlaşmasını kolaylaştırdı. Bence Ç16 ile bireysel olarak ilgilenilirse yardımcı teknolojilerin çok fazla işe yarayacağını düşünüyorum.” ifadeleri ile dile getirmiştir.

Eğitici oyunlar öğretmenler tarafından henüz tam olarak eğitimde etkin biçimde kullanılmamaktadır. Genel olarak kazanım değerlendirmesinde ve tekrarında kullanılan eğitici oyunlar kaynaştırma eğitiminde daha aktif kullanıldığında öğretimin OSB öğrencileri için daha yararlı olacağı düşünülmektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi “Uzaktan eğitim sürecinde yapılan uyarlamalar nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin verilerin çözümlenmesi ile (1) yüz yüze eğitim ve (2) yöntem düzenleme olmak üzere iki ana tema ortaya koyulmuştur.

Tablo 15. Uzaktan Eğitim Sürecinde Yapılan Uyarlamalar Nelerdir? Sorusuna İlişkin Ana Temalar

Ana Temalar
Yüz yüze eğitim
Yöntem düzenleme

Covid-19 salgınının ardından Türkiye’de 2021-2022 eğitim öğretim döneminin başına kadar aralıklarla uzaktan eğitim uygulamalarına geçiş yapılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinden en çok etkilenen grupların başında ÖEG olan bireyler gelmektedir. Zaman zaman rehabilitasyon merkezlerinin de eğitime ara vermesiyle ÖEG olan bireyler kaynaştırma eğitimi ve özel eğitimden uzak kalmışlardır. Uzaktan eğitimin etkilerine ailelerin sosyo-ekonomik durumlarından kaynaklanan teknolojiye ve internete ulaşamama durumu da eklenince ÖEG olan kaynaştırma öğrencilerinin öğretime nitelikli ulaşamaması sorunu ortaya çıkmıştır. Tüm bu faktörler göz önünde bulundurularak katılımcılara OSB öğrencilerine yönelik uzaktan eğitim sürecinde yapmış olduklarını uyarlamalar sorulmuştur.

Katılımcıların 15’i düzenleme yapmadıklarını belirtmişlerdir. Düzenleme yapmadığını belirten katılımcıların altısı OSB öğrencilerinin uzaktan eğitim derslerine hiç katılmadığını,

dokuzu ise tüm sınıfla beraber derse katıldığını fakat OSB öğrencisinin BEP kazanımlarına yönelik bir düzenleme yapmadığını belirtmiştir. Uzaktan eğitime katılım oranı ve OSB öğrencilerinin eğitimine yönelik uyarlamaların yetersiz olması düşündürücü ve önemli bir bulgudur.

4.5.1. Yüz Yüze Eğitim

Katılımcılardan Ö1"Uzaktan eğitime hiç katılmıyordum. İlk hafta ben zorladım, girdi. Ama orada da cevap vermiyor, ekran başında durmuyor, ekranı açmış muhtemelen annesi zorla onu oturtmuş. Sonra diğer öğretmenin söylediği aklıma geldi. Ben ona ayrı ders veriyorum, dediği aklıma geldi. Ben de öyle yapayım dedim. Ama baktım uzaktan olmuyor. Biraz internetin kopukluğu biraz da havaların ısınması, benim de şevkimi kırdı. Ben de yüz yüze eğitim okulda ders vermeye karar verdim. Daha iyi verim alıyorum." , Ö10"Uzaktan eğitim sürecinde bulunduğu evin mahallenin interneti çekmediği için hiçbir şekilde canlı derslere katılamadı. Ç10'yi haftalık olarak aradım. Halini hatırlarını sordum. Ç10 bana sesli mesaj atar, benimle konuşmak ister. Konuşuruz, sohbet ederiz. Okul ortamından kopmaz. Şöyle yaptım bir de: Haftalık bir kez uzaktan eğitimle okula gitmemiz gerekiyordu. Ben iki gün gittim. Giderken de Ç10'nin velisine haber ettim, Ç10'yi de getirdiler. Hem orada sınıf ortamını gördü. Hem beni gördü. Hem de canlı derse katıldı. Akıllı tahtada tüm sınıf arkadaşlarının resimlerini gördü. Çünkü maalesef interneti yoktu. Sınıf ortamından kopmamasını sağlamaya çalıştım. Haftanın bir günü muhakkak okula gelmesini sağladım. Basit ödevlendirmeler yaptım. Kendisi zaten özel eğitime gittiği için oradan da gerekli etkinlikleri yapıyordu. Derslerine devam ediyordu. Onun dışında sınıfta sosyallik kazanacak. İnternet sıkıntısı olan birkaç çocuğu daha okula çağırdım. Onlarla birlikte teneffüs aralarında sosyalleşti, benle görüştü, sohbet etti. Bu şekilde sınıf ortamından kopmamalarını sağladım." sözleri ile öğrencilerin yüz yüze eğitime gelmelerinin yasak olduğu zamanlarda inisiyatif alarak OSB öğrencilerini yüz yüze uzaktan eğitime kattıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılardan Ö1 öğrencisi ile birebir eğitim yaparak öğretimin içeriğinde uyarlamalar yapmıştır. Katılımcılardan Ö10 ise sosyalleşmeme, iletişim kopukluğu ve okuldan uzaklaşma durumlarına karşı önlemler almıştır.

4.5.2. Yöntem Düzenleme

Katılımcılardan yalnız biri uzaktan eğitim sürecinde OSB öğrencisine yönelik teknolojik araçlardan ve farklı yöntemlerden yararlanarak uyarlamalar yaptığını belirtmiştir. Ö16"Video çekip gönderiyordum. Telefonla bazen benimle konuşmak istiyordu. Konuşuyorduk, kendi bir şeyler anlatıyordu. Haftada bir gün okula gidiyordum, çocukla

buluşuyordum. Bu, dediğim gibi, işte babasının vefat ettiği döneme denk geliyordu ve denk gelmişti. Çok sıkıntılı bir süreçti. Gerçekten ben de çok zorladım o sırada. Onun dışında ödevler falan gönderdiğim oluyordu. Ama tabii ki uzaktan eğitimde hiçbir işe yaramıyor bence kesinlikle bu tarz çocuklarla birebir temas olması gerekiyor. Bir ortamı, aynı havayı soluyacaksınız ve yüz yüze hareket edeceksiniz. Yani bir şeyleri yapmanız lazım, uzaktan zor oluyor. Okuma yazmaya yönelik yani basara yöntemi ile o sırada öğretmeye çalışıyordum işte. Basara heceleri ile işte oluşturulan kelimeleri veriyorum, o kelimeleri ben okuyordum. Benimle beraber tekrar et, sanki böyle karşımda Ç16 varmış gibi anlatıyordum dersi ve Ç16'nin çok hoşuna gidiyordu. Bayağı bana kendisi de bazen videolar gönderiyordu. İşte benim sorularına cevap gönderiyordu ya da telefon konuşmalarımızda daha önceden sorduğum sorulara cevap veriyordu. Gayet mutlu oluyordu o sırada.” şeklinde ifade etmiştir. Ö16 farklı yöntem ve yardımcı teknolojik araçlardan yararlansa da uzaktan eğitim sürecinde etkili bir öğretim yapamadığını belirtmiştir.

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, sınıflarında tam zamanlı OSB tanılı kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri ile öğretim uyarlamalarına ilişkin yapılan görüşmelerin sonucu ortaya çıkan bulguların diğer araştırma bulguları ile ele alınıp değerlendirmesi yapılmıştır.

18 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmelerin ardından elde edilen bulgulardan hareketle 12 ana ve 39 alt temaya ulaşılmıştır. Her bir araştırma probleminin bulgularına ilişkin tartışma ayrı bölümler olarak aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde 2 ana tema ve 10 alt tema ortaya çıkmıştır. Ana temalar “Fiziksel Düzenleme” ve “Sınıf Yönetimi” olarak ifade edilmiştir.

Katılımcıların ortama yönelik yaptıkları uyarlamalara verdikleri yanıtlar incelendiğinde ilk akla gelen ve en sık yapılan uyarlama sıra düzenidir. Araştırmayla benzer sonuçları ifade eden Vural ve Yıkılmış (2008) öğretmenlerin ortam düzenlemesine yönelik yaptıkları uyarlamanın sadece sıra düzeni oluşturmak olduğu; Kargın, Güldenoğlu ve Şahin (2010) ve Leach ve Duffy (2009) ise öğretmenlerin fiziksel uyarlamaları diğer öğretimsel uyarlamalardan daha önemli ve gerekli gördükleri sonucuna ulaşmışlardır.

Katılımcıların tamamının OSB tanılı öğrencilerinin yetersizliklerinden kaynaklanan akademik, sosyal ve davranış problemlerini en aza indirmek amacıyla sıra düzeninde uyarlama yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kargın, Güldenoğlu ve Şahin (2010) araştırmasında engelli öğrencinin seçtiği sırada oturması konusunda öğretmenlerin seçim fırsatı sunmadığını belirtmiştir. Araştırma bulguları benzer sonuçlarla katılımcıların çoğunluğunun, OSB tanılı öğrenciye yetersizlik ve problem davranışından dolayı sıra ve sıra arkadaşı seçme fırsatı sunmadığını ortaya koymuştur.

Ayrıca bazı durumlarda oturma düzenine yönelik uyarlamalarda OSB tanılı öğrencinin tercihlerinin göz ardı edilmesinin özellikle stereotipik davranışları arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Stereotipik davranışların OSB tanılı bireylerin olduğu kadar sınıf ortamındaki tüm bireylerin eğitim ve öğretimlerini etkileyen olumsuz etkileri olabildiği

sonucuna varılmıştır. Akgül (2016) araştırmasında; OSB tanılı bireylerin daha çok stres yaratan etkinlikler ve boş kalma durumlarında stereotipik davranışlar sergilediğini; stereotipik davranışların akranları, öğretmenleri ve sınıf atmosferini etkileyen davranışlar olduğunu ve bu davranışların öğretmenlerin kendini yetersiz hissetmesine ve motivasyonlarının düşmesine sebep olduğunu belirtmiştir.

Araştırma bulguları katılımcıların genel olarak problem davranışa yönelik olarak sıra düzeni, davranışın ortaya çıkmasını önlemek için ise çevresel uyarlamalar yaptıklarını ortaya koymaktadır. Kaynaştırma uygulamalarında ilk akla gelen ve en sık başvurulacak uyarlamaların sıra düzeni olması, çaba gerektirmemesi ve kolay uygulanmasından kaynaklanıyor olabilmektedir.

Kaynaştırma sınıflarında ortama yönelik uyarlamalar denildiğinde akla sadece sıra düzeni gelmemelidir. Öğrenci gruplarının oluşturulması, materyallere erişim ve sınıf ikliminin oluşturulması da ortam uyarlamalarına dâhildir. Araştırma bulguları öğretmenlerin sınıf iklimi oluşturmak adına sınıf yönetiminde uyarlamalar yaptıklarını ortaya koymuştur. Katılımcıların tamamının sınıf yönetimi uyarlamalarını yapma nedeni OSB tanılı öğrencinin yetersizlikleri ve problem davranışlarından kaynaklanmaktadır.

Katılımcıların çoğunluğu sınıf yönetimine yönelik uyarlamalarda görmezden gelme, akran desteği, bağ kurma ve pekiştirme gibi öncül temelli uygulamaları tercih etmişlerdir. Görmezden gelme OSB tanılı bireylerin eğitiminde kullanılan, bireylerin her problem davranışına ilgi gösterilmeyen ve olumsuz davranışlarına değil de olumlu davranışlarına odaklanan bir öncül düzenlemedir (TOV, 2019A). Araştırma bulguları, katılımcıların görmezden gelmenin ilk aşaması olan problem davranışa odaklanmamayı gerçekleştirdiklerini ortaya koymuştur. Ancak görmezden geldiğini ifade eden katılımcıların üçte biri istenilen davranış pekiştirdiklerini ifade etmişlerdir. Tablo 6.4 incelendiğinde yalnız iki öğrencinin problem davranışlarının daha az yaşanması katılımcıların görmezden gelme yöntemini etkili kullanmadıklarını düşündürmektedir.

Katılımcıların en sık yaptığı ikinci sınıf yönetimi uyarlaması, akran etkileşimidir. Görmezden gelmenin aksine akran etkileşiminin OSB tanılı öğrencilerin iletişim, sosyal ve motor becerileri ile motivasyonlarını artırma ve buna paralel olarak problem davranışları azaltma konusunda olumlu etkileri olduğu alanyazında ifade edilmiştir (Chung ve diğerleri 2007; Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010; Özaydın, İftar ve Kaner, 2008). Araştırma bulguları katılımcı sınıf öğretmenlerinin akran aracılığıyla sınıf yönetimini etkili bulduklarını ortaya koymuştur. Katılımcılar sınıf kurallarının öğretilmesi ve OSB tanılı bireylerin problem davranışlarının sınıf içerisinde tolere edilmesinde daha çok kız akranlardan yardım aldıklarını ifade etmişlerdir. Chamberlain ve diğerlerinin (2006) araştırmalarında

belirttiği üzere bunun nedeninin kız akranların anne rolünü üslenmesi olduğu düşünülmektedir. Chamberlain ve diğerlerinin araştırma sonuçları OSB tanılı öğrencilerin sadece akranları ile değil sınıf öğretmenleri ile kurdukları iletişimde sınıf yönetimi uyarlamalarında etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Chaaya(2012)araştırmasında OSB tanılı öğrencilerinin özelliklerinin farkında olan, onları tanıyan ve onlarla bağ kuran öğretmenlerin OSB öğrencilerinin davranışlarına olumlu etkileri olduğundan söz etmektedir.

Ortama yönelik yapılan öncül uyarlamalardan biri de pekiştirmedir. OSB tanılı bireylerin sosyal öğrenme becerilerinin sınırlı olması sınıf kurallarını anlamamalarına engel teşkil edebilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin az sayıda kuralı görsellerle desteklemesi ve doğru davranışın sık sık pekiştirilmesi önemlidir (Polloway ve diğerleri, 2014). Araştırma bulguları OSB tanılı öğrencilerin ilgilerini çeken pekiştireçlerin problem davranışı azaltma konusunda olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Akgül, (2016)araştırmasında öğretmenlerin problem davranışları önlemek için ayrımlı pekiştirme, tepkiyi kesme ve yeniden yönlendirmeyi tercih ettiklerini ve yöntemler arasında ayrımlı pekiştirmeyi diğerlerinden daha etkili buldukları sonucunu paylaşmaktadır.

Bilimsel dayanaklı uygulamalardan birçoğu özel eğitim alanında kullanılan ve alan bilgisi gerektiren uygulamalar olmasına rağmen sosyal öyküler, kaynaştırma ortamında sınıf öğretmenlerinin rahatlıkla uygulayabileceği, problem davranışların azaltılmasında ve beceri öğretiminde kullanılan uygulamalardandır. Sosyal öyküler yapılan birçok araştırmada etkililik, kalıcılık ve genelleme açısından farklı sonuçlar ortaya koysa da (Kutlu, 2016; Talas ve Kurt, 2019) davranış üzerinde etkililiği kanıtlanmış bilimsel dayanaklı bir uygulamadır. Katılımcıların hiçbirinin sosyal öykülerden yararlanmamasında özel eğitim alan bilgisi yetersizliklerinin etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırma bulguları, katılımcıların yaklaşık dörtte birinin problem davranış ortaya çıktıktan sonra ortadan kaldırmaya yönelik sonuç temelli uyarlamalar yaptıklarını ortaya koymaktadır. Problem davranışlarında azalma görülen öğrencilerin öğretmenlerinin akran desteği ve bağ kurma gibi öncül temelli uyarlamalar yaptıkları göz önüne alındığında ceza, bıkırma, sözel uyarı ve mola yöntemleri ile davranışı ortadan kaldırmayı amaçlayan bu sonuç temelli uyarlamaların, öncül temelli uyarlamalarla kıyaslandığında etkili olmadıkları düşünülmektedir. Özellikle katılımcıların mola uyarlamalarında yanlış davranışı pekiştirmesi, OSB tanılı öğrencinin bilişsel beceri ve ifade edici dil gelişimdeki gerilikler düşünüldüğünde mola uyarlamasının bu öğrenciler için doğru bir uyarlama olmadığını düşündürmektedir.

Katılımcıların içeriğe yönelik uyarlamalarından elde edilen bulgular (1) hazırbulunuşluk ve (2) planlama ana temaları altında ifade edilmiştir. OSB tanılı bireylerin akademik, sosyal ve davranış yeterliklerinin bilinmesi ihtiyacı olan öğretimin doğru ve etkili uygulanmasında ilk aşamadır. Chaaya (2012) OSB öğrencilerinin kaynaştırılmasında eğitim uyarlamalarının belirleyici olduğunu, bu nedenle de OSB öğrencilerini tanımanın kaynaştırmayı başarıya ulaştıracağını vurgulamıştır. Chaaya'nın aksine araştırma bulguları katılımcıların bir kısmının OSB tanılı öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanımaya yönelik yapılan hazırbulunuşluk uyarlamalarını yapmadıklarını ortaya koymuştur.

Katılımcıların hazırbulunuşluk belirlemek için en sık başvurduğu yöntem öğretmen görüşleridir. Katılımcıların neredeyse yarısının OSB tanılı öğrencinin yetersizlikleri hakkında bilgi sahibi olan rehberlik öğretmenleri ve rehabilitasyon merkezinde öğrenciyle eğitim yapan öğretmenlerden bilgi alması hazırbulunuşluk belirlemeye verdikleri önemi vurgulamaktadır. Katılımcılardan bazıları kaynaştırma eğitimi konusunda deneyim sahibi meslektaşlarından hazırbulunuşluk tespiti konusunda destek aldıklarını belirtmişlerdir. Ancak hazırbulunuşluk tespiti bireysel farklılıkları dikkate alan bir süreçtir ve katılımcılar OSB tanılı öğrencilerinin özelliklerinden ziyade OSB ve kaynaştırma eğitiminin genel özellikleri konusunda bilgi edindiklerinden etkili bir içerik belirlemesinin yapılabileceği üzerinde tartışılması gereken bir sorudur.

Hazırbulunuşluk konusunda katılımcıların başvurduğu bir başka yöntem, OSB tanılı öğrencinin gözlenmesi ve katılımcıların bu öğrencilerle yaşadıkları deneyimlerdir. Gözlem ve deneyimlerinden yararlanarak içerik uyarlayan katılımcıların çoğunluğu OSB tanılı öğrencileri ile en az üç yıl eğitim yapan öğretmenlerdir. Parsons ve diğerlerine (2017) göre öğretmenlerin öncelikle öğrencilerinin nasıl öğrendiğini, motivasyonunu nelerin sağladığını gözlemlemesi ve buna uygun öğretimi düzenlemesi gerekir. Parsons (2017) eğitim uyarlamalarının öğrencinin öğrenme, motivasyon ve davranışları üzerinde olumlu etkilerinin destekleyici ve teşvik edici olduğunu ifade etmiştir. Araştırma sonuçları katılımcıların OSB tanılı öğrencileri ile yaşadıkları deneyimlerin ve gözlem fırsatlarının artmasının, etkili bir planlamadaki önemini ortaya koymaktadır (Batmaz, 2017).

OSB tanılı kaynaştırma öğrencileri ile deneyim ve gözlemleri sınırlı olan ve aynı eğitim ortamında bulunmayan katılımcıların en etkili destekçileri ise OSB tanılı öğrencilerin velileridir. Batmaz (2017), Güzel-Özmen (2011) ve Leach ve Duffy (2009) kaynaştırma eğitiminin planlamasında ailenin görüşlerinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ailelerin öğrenciyle olan deneyimleri, problemlerin ortaya çıkmasını önleyici ve sınıfta uygulanacak etkili stratejilerin belirlenmesinde öncü olabilmektedir. Buna rağmen kaynaştırma eğitiminde aile katılımı minimum seviyede kalabilmektedir (Leach ve Duffy, 2009; Uğurlu

ve Kayhan, 2018). Bu araştırmada çok az katılımcının hazırbulunuşluk tespiti konusunda aile ile işbirliği içinde bulunması kaynaştırma eğitiminin etkililiği konusunda endişe vericidir.

Hazırbulunuşluk tespitinde kullanılan bir diğer yöntem, bilgiye ulaşma konusunda katılımcılara zaman kazandıran online kaynaklardır. Katılımcıların azınlığının bu konuda interneti tercih etmesi ve internetten yararlanan katılımcıların tamamının farklı yöntemlerle de hazırbulunuşluk tespiti yapması teorik bilgidен ziyade pratik bilgiye ihtiyaç duyduklarını düşündürmektedir.

Her iki araştırma sorusunun cevaplarına bakıldığında katılımcıların tamamının fiziksel uyarlamalar yapması buna rağmen tüm katılımcıların hazırbulunuşluk tespitine yönelik uyarlamalar yapmaması üzerinde düşündürücü, önemli ve alan yazınla (Batmaz, 2017; Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010; Vural ve Yıkılmış, 2008) örtüşen sonuçlardır.

OSB tanılı öğrencilerinin yeterli ve yetersizlikleri göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların çoğunluğunun planlamaya önem verdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Planlamanın bireysel farklılıkları dikkate aldığı durumlarda öğretim üzerinde olumlu etkileri daha fazla görülmektedir. Lee ve diğerleri (2010) ile Vaughn (2019) bireysel farklılıkları dikkate alarak içerikte yapılan uyarlamaların derse katılımı arttırdığını, dersi kesintiye uğratabilecek problem davranışları azalttığını, öğrenci ve öğretmen davranışları üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koydukları çalışmada içerik uyarlamalarının önemini vurgulamışlardır. Ancak araştırma bulguları, katılımcıların neredeyse tamamının öğrencilerinin farklı tür ve düzeylerde sosyal ve davranış problemleri olduğunu belirtmelerine rağmen bu hususlarda yaptıkları planlamalarda bireysel farklılıklara önem vermediklerini ortaya koymaktadır. Sosyal yetersizliklerine yönelik planlama yaptığını belirten katılımcıların yarısı ise öğrencilerin daha ziyade artikülasyon ve konuşma sorunlarına yönelik planlamalar yapmıştır. Oysa OSB tanılı öğrencilerin en önemli yetersizlik alanları sosyal iletişim yetersizliği ile kısıtlı ve tekrarlayan davranış problemleridir. Bu alanlardaki yetersizliklerin sosyal kabulü kısıtlayıcı etkilerinden dolayı OSB tanılı öğrencilerin akademik başarılarının düşük olması kuvvetli ihtimaller arasındadır. Kargın, Güldenoğlu ve Şahin (2010) araştırmalarında da ifade ettikleri üzere öğrenci performansı göz önünde tutularak içeriğin belirlenmesi öğretmenler açısından önemli uyarlamalardır. Güzel-Özmen, (2011) de araştırmalarında içeriğin belirlenmesinde öğrenci performanslarının dikkate alınmasının öğrenci açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Benzer sonuçlar ortaya koyuyor ki öğretmenlerin bireysel farklılıkları, öğrenci ihtiyaçlarını ve performansını göz önüne alarak içerik planlaması etkili öğretim

açısından son derece önemlidir. Ancak araştırma bulgularından, katılımcıların OSB tanıli bireyin ihtiyacına göre öğretimsel hedefler planlamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın başka bir sonucu ise katılımcıların bazılarının planlamalarının sistemli ve yazılı olmadığını ortaya koymaktadır. Vural ve Yıkılmış (2008) öğretmenlerin amaçlarda uyarlamalar yaptıklarını ancak bunun planlı olmadığını, ders uygulamaları sırasında plansız gerçekleşebildiğini belirtmişlerdir. Bu araştırma, OSB tanıli kaynaştırma öğrencilerinin son yıllarda sınıflarımızda daha sık görülmesinden dolayı sınıf öğretmenlerinin bu yeni farklılığa teoride hazır ama pratikte hazır olmaması nedeniyle planların uyarlanmasında öğrenci performansının göz ardı edildiği düşünülmektedir.

Araştırma bulguları üçüncü alt probleme ilişkin öğrenme stratejilerinde yapılan uyarlamaları (1) yöntem ve teknikler, (2) akıcılığı sağlamaya yönelik uyarlamalar, (3) ödev, (4) ölçme ve değerlendirme olmak üzere dört ana temada ve 19 alt temada ortaya koymuştur. Bu araştırma problemi bulguları, katılımcıların OSB öğrencilerine yönelik nasıl ders işlediklerini, kullandıkları yöntem ve materyalleri, öğrenciyi sürece etkin katma yöntemlerini, dersin pekiştirilmesi için verilen ödevleri ve son olarak öğrencinin neyi, ne kadar öğrendiğini belirlemek ve süreci yeniden planlamak için ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik uyarlamaları içermektedir.

Katılımcılar ders kazanımlarının öğrenciye aktarımı konusunda genel olarak anlatım yöntemini tercih etmişlerdir. Anlatım yöntemi öğretmenin aktif, öğrencinin pasif olduğu ve öncesinde çok fazla hazırlık gerektirmemesinden dolayı sınıf öğretmenlerinin en sık tercih ettiği yöntemlerden biri olabilir. Araştırma bulguları Batmaz (2017) araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Her iki araştırma bulguları katılımcıların özel eğitim alan bilgisinin yetersizliği, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, kaynaştırma eğitimine yeterince zaman ayıramaması gibi nedenlerle anlatım yöntemini tercih ettiklerini göstermektedir.

Katılımcıların anlatımdan sonra en sık kullandıkları yöntem soru-cevap olmuştur. Soru-cevap tekniği alanyazında (Batmaz, 2017; Vural ve Yıkılmış, 2008) özellikle ÖEG olan öğrencilere hatırlatma, içerik sunumu, karar verme ve değerlendirme aşamalarında öğretmenlerin sık kullandığı yöntemler olarak karşımıza çıkmaktadır. OSB tanıli öğrencilerin yeterlilikleri düşünüldüğünde soru-cevap yöntemi avantajları ve dezavantajları birlikte barındırmaktadır. OSB tanıli öğrencilerin vokal ekolali ve artikülasyon gibi iletişim problemlerin yanı sıra iletişim kurmak istememeleri soru-cevap yönteminin dezavantajlarını oluştursa da katılımcıların da ifade ettikleri gibi soru-cevap yöntemi bireylerin iletişimi başlatma becerisine olmasa da iletişimi sürdürme becerisine olumlu katkılarının ve anlatımı destekleyici olduğu sonucuna varılmıştır. Bu araştırmanın aksine

Vural ve Yıkımlı (2008) öğretmenlerin anlatım yönteminden daha fazla soru-cevap yöntemini kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazında birçok araştırma (Vural & Yıkımlı, 2008)sonucunda ifade edildiği gibi bu araştırmada öğrencilerin ilgisini çekmesi bakımından, öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde sıkça drama yönteminden yararlandığını ortaya koymaktadır.

Katılımcıların en az başvurduğu yöntem müzikle öğretimdir. Müzikle öğretimin, öğrenme süresine ve içeriğin kalıcılığını sağlamaya olumlu sonuçları olduğu katılımcılar tarafından öne sürülmüştür. Katılımcılar OSB tanılı bireylerin ezberleme yeteneklerinin ileri düzeyde olması ve müzikle öğretimin ilgi çekici olması nedeniyle içerik sunumunda bu yöntemi tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu olumlu etkilerine rağmen müzikle öğretimin katılımcılar tarafından fazla tercih edilmeme nedeninin; zamanın yetersizliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma bulguları, katılımcıların ders içeriğinde akıcılığı sağlamaya yönelik farklı yöntemler ortaya koyduklarını göstermektedir. Alanyazındaki araştırmalara bakıldığında Chung ve diğerleri(2007) OSB tanılı bireylerin akran aracılı sosyal beceri eğitiminde pekiştirmenin olumlu etkileri olduğunu; Kargın, Güldenoğlu ve Şahin (2010) ve Erdoğan ve Özbey (2013)öğretmenlerin pekiştireçleri önemli gördüklerini ortaya koymuşlardır.Araştırma bulguları OSB tanılı bireylerin sıradışı yeme alışkanlıkları yaygın olmasına rağmen katılımcıların genellikle birincil olumlu pekiştireçlerin yerine sosyal pekiştireçleri tercih ettiklerini ve pekiştireçlerin OSB tanılı öğrencilerinin motivasyonlarını artırdığını ortaya koymaktadır.

Katılımcıların pekiştireçlerden sonra akıcılığı sağlamak için en sık kullandıkları yöntemler içeriği somutlaştırma, sadeleştirme ve ilgi duyduğu etkinliği sunmadır.Batmaz (2017), Erdoğan ve Özbey (2013) ve Yıkımlı, Aktaş, Karabulut ve Terzioğlu (2018) araştırmalarında benzer sonuçları elde etmiş; öğretmenlerin beceriyi sadeleştirdiğini, öğrenci ilgisine göre etkinlik planlama ve materyallerle içeriği somutlaştırma uyarlamaları yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Somutlaştırma uyarlamalarında materyaller önemli ve vazgeçilmez unsurlardır. Materyallerden faydalanan katılımcıların OSB tanılı öğrenci için yeni bir materyal hazırlamaktan ziyade var olan materyallerde uyarlamalar yaptıkları sonucuna varılmıştır. Dersin içeriğine göre ve genel olarak tüm sınıf için düzenlenen materyallerin görsel ve dokunsal olması nedeniyle OSB tanılı bireylerin ilgisini çektiği, kısmen dikkat sürelerini artırdığı sonucu alanyazındaki araştırmalarla (Erdoğan ve Özbey, 2013; Vural ve Yıkımlı, 2008)benzer sonuçları ortaya koymaktadır. Katılımcıların diğerlerine göre daha az tercih ettikleri uyarlamalar ise derse katılım sağlama, dikkat çekme, dönüt ve yeniden öğretimdir.

Araştırmalar (Parsons ve diğerleri, 2017) derse katılımın öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermesine rağmen katılımcılardan yalnızca üçünün derse katılım uyarlamaları yapması öğretim uyarlamalarında eksiklik olarak nitelendirilmektedir. Genel olarak katılımcılar, akıcılığı sağlamaya yönelik uyarlamaların OSB tanılı öğrencinin olumsuz davranışlarını önleyici etkileri olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırma bulguları, katılımcıların içeriğin kalıcılığını sağlamak için öğrencileri ödevlendirdiğini ortaya koymaktadır. Erdoğan ve Özbey (2013) araştırmalarının aksine katılımcıların tamamı OSB tanılı öğrencilerine ödevler verirken çoğunluğun, akranların ödevlerini görsellerle ve sadeleştirerek farklılaştırmayı tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların bir kısmı uyarlanmış ödevleri öğrenciye verirken bir kısmı ise akranlara verilen ödevlerle birlikte uyarlanmış ödevi verdiğini ifade etmiştir. Katılımcılardan bazıları ise OSB tanılı öğrencisine istediği ödevi seçme fırsatı sunduğunu ifade etmiştir. Moes (1998) OSB tanılı bireylere ödevlerini seçme fırsatı sunulduğunda daha olumlu doğru yanıtlar verdiklerini, daha az davranış problemleri sergilediklerini, ödevi tamamlama oranlarının daha yüksek olduğunu ve daha kısa sürede görevleri tamamladıklarını ifade etmiştir. Ancak bu sonuçların aksine katılımcılar ödevi seçme fırsatı verdiklerinde daha olumlu ve doğru yanıtlar almadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak yine de katılımcıların ödev uyarlamalarında en önemli kriter olarak öğrencinin seviyesine uygun olmasının belirtilmesi BEP'in amacına ulaşmasında önemli bir faktör olarak düşünülmektedir.

İçeriğe yönelik yapılan uyarlamalardan biri de değerlendirmelerdir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin ikisi OSB tanılı öğrencilerine hiç değerlendirme yapmadıklarını, üçü ise ölçme ve değerlendirmede uyarlamalar yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Diğer katılımcılar ise genel olarak değerlendirme tekniklerinde uyarlamalar yapmışlardır. Katılımcıların çoğunluğu soru-cevap yöntemi ile değerlendirme yaptıklarını; soruların kısa, anlaşılır ve öğrenci seviyesinde olmasına dikkat ettiklerini ve gerektiğinde ipuçları verdiklerini ifade etmişlerdir. Yazılı olarak yapılan değerlendirmelerde bu uyarlamalara ek olarak soru sayısının azaltılması, yazı puntosu ve görselleştirme gibi biçimsel uyarlamalara dikkat edilmesi bireysel farklılıklara önem verildiğinin göstergesi olarak düşünülmektedir. Katılımcılardan bazıları ayrıca ders içi performans ve gözlemlere dayalı ölçmeler yaptıklarını belirtmişlerdir.

Erdoğan ve Özbey (2013) öğretmenlerin yalnız ders içi değerlendirme yaptığını, Vural ve Yıkılmış (2008) ise öğretmenlerin farklı ölçme yöntemlerini kullanmasına rağmen öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşip ulaşmadığı konusunda değerlendirme ve dönütlerin yine de yetersiz olduğunu ortaya koymuşlardır. Chaaya (2012) ise öğrencilerinin kazanım beklentilerinin karşılanmasında öğretim ve değerlendirmede

öğretmenlerin esnek uyarlamalar yapmasının öneminivurgulamıştır.Araştırma bulguları, benzer bulgularla katılımcıların öğrenci yetersizliklerini dikkate alarak genel olarak soru-cevap, ders içi performans, ürün dosyası, çoktan seçmeli, doğru yanlış, boşluk doldurma gibi birden fazla yöntemi kullanarak ölçme yaptıklarını ve değerlendirmede esnek davrandıklarını ortaya koymaktadır. Ancak katılımcıların hiçbirinin ölçme sonuçlarına göre içeriği yeniden planlamamış olması planlamaması belirlenen hedeflere ulaşma konusunda endişe verici görülmektedir.

Kurth ve Keegan (2014)sınıf öğretmenlerinin özel eğitim öğretmenlerine kıyasla daha az işlevsel, Vuralve Yıkılmış(2008)ise öğretmenlerin içeriğin sunumundan ziyade yöntem seçiminde uyarlamalar yaptığını belirtmiştir. Bu araştırma bulguları da akıcılığı sağlama, ödev ve ölçme uyarlamalarının yöntem seçimi uyarlamalarına kıyasla sınırlı kaldığını ve daha az işlevsel yöntemlerin kullanıldığını ortaya koymaktadır.

Günümüzde bilgiye ve bilgi teknolojisine ulaşmanın kolaylaşması öğretim faaliyetlerinde teknolojik araçların kullanımını da yaygınlaştırmıştır. Kargın ve diğerleri (2010) ÖEG olan öğrenciler için sınıf öğretmenlerinin farklı duyulara hitap eden eğitim araç gereçlerinin kullanılmasını önemli gördüklerini ifade etmişlerdir. Günümüzde eğitim kurumlarının teknolojik alt yapılarının iyileştirilmesi, ders içeriklerine uygun teknolojik kaynakların ve online materyallerin artması ve tüm bu içerik sunumunun daha fazla duyuya hitap etmesi nedeni ile öğretmenler arasında teknolojik araç ve uygulamaların kullanımı da popülerlik kazanmaktadır.

Alan yazında OSB tanımlı çocuklara teknolojiye dayalı uygulamalar kullanılarak birçok beceri öğretiminin yapıldığı çok sayıda araştırma mevcuttur. Bu araştırmalar video ile model olma yönteminin ve dolayısıyla yardımcı teknolojik araçların olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Charlop-Christy ve diğerleri (2000), Terzioğlu (2017) ve Yavuz (2017)OSB tanımlı öğrencilerde videoyla model olma yönteminin becerinin kazandırılmasında, kalıcılığının korunmasında, başka kişi ya da ortamlara genellemesinde etkili olduğu ve öğrencinin istek ve ilgisinde sürekliliğe neden olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar derse hazırlık, içerik sunumu ve değerlendirme aşamalarında bilgisayar, projeksiyon ve akıllı tahta aracılığıyla çeşitli eğitim platformları ve interaktif oyunları kullandıklarında OSB tanımlı öğrencilerin motivasyonlarının daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma bulguları katılımcıların çoğunluğunun, teknolojik araçların kaynaştırma eğitimde kullanılmasına olumlu baktığını ancak teknolojik araçları içerik öğretiminde sınırlı kullandıklarını ortaya koymaktadır.

Kutlu (2016) ve Öncül (2015) araştırmalarında video modelle öğretim ile canlı model öğretimlerinin etkililiğini ve kalıcılığını karşılaştırmıştır. Kutlu (2016) OSB tanımlı

bireylere beceri öğretiminde sosyal öykü ve video modelli sosyal öykülerin farklılık göstermediğini; Öncül (2015) ise video modelin beceri kazandırma, canlı modelin kalıcılığın sağlama ve iki modelin de genellemede etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmadaki katılımcılardan bazıları Kutlu (2016) ve Öncül'ün (2015)de belirttiği gibi teknolojik araçların kullanımının OSB tanılı bireylerin eğitiminde fark yaratmadığını hatta birebir eğitimin daha olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir.

2019 yılından itibaren tüm dünyada ortaya çıkan Covid-19 salgınının ardından ülkemizde 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim-öğretim dönemlerinde aralıklarla uzaktan eğitime geçilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinin tüm öğrenciler gibi ÖEG olan öğrencilerin eğitimini de olumsuz etkilemiştir. Araştırmanın son sorusu “Uzaktan eğitim sürecinde yapılan uyarlamalar nelerdir?” olmuştur.

Araştırma bulguları katılımcıların yalnızca üçünün uzaktan eğitim sürecinde uyarlamalar yaptığını ortaya koymuştur. Katılımcılardan ikisi OSB tanılı öğrencilerle haftada en fazla iki kez bir araya gelerek ders yaptıklarını belirtmişlerdir. Yüz yüze ders yapan katılımcılar öğrencilerle yüz yüze ders yapmanın yasak olduğu dönemde inisiyatif kullandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri öğrencisi ile bire bir ders yaparken diğer katılımcı tüm sınıfa verdiği uzaktan eğitime OSB tanılı öğrencisiyle birlikte katıldığını ifade etmiştir. Katılımcılardan biri ise öğrencisinin uzaktan eğitim sürecine katılmamasına rağmen ona özel videolar, sunumlar ve ödevler hazırlayarak öğrencisinin eğitimi ile ilgilendiğini ifade etmiştir. Araştırma bulguları, katılımcı sınıf öğretmenlerinin özel bilgi eksikliği ile OSB tanılı öğrencilerin teknolojik yetersizliklerinin bir araya gelmesinin uzaktan eğitim sürecini son derece verimsizleştirdiğini ortaya koymaktadır.

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sınıflarında OSB tanılı kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin yaptıkları eğitsel ve öğretimsel uyarlamaların incelendiği bu araştırmada beş problem cümlesinin altında veriler elde edilmiştir. Bu kısımda araştırma bulgularından varılan sonuçlara yer verilmiş, sonrasında bazı önerilerde bulunulmuştur.

6.1.Sonuçlar

1.Kaynaştırma ortamında öğretmenlerin en sık yaptıkları düzenlemenin sıra düzeni olmasına rağmen OSB olan bireylerin bireysel farklılıkları dikkate alınmadan ve seçme fırsatı sunulmadan gerçekleştirilen sıra uyarlamalarının OSB tanılı öğrencilerin problem davranışlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca bu durumun sınıf atmosferini etkilediği, akranların ve sınıf öğretmenin motivasyonunu düşürdüğü ve öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetmelerinde etkileri olduğunu göstermektedir.

2.Ortama yönelik uyarlamalarda sınıf iklimi oluşturmak için öncül ve sonuç temelli uyarlamaların tercih edilmesinde OSB tanılı öğrencilerin davranış problemlerine odaklanılması, uyarlamaların etkinliğinin yetersiz olduğunu göstermektedir.

3.OSB tanılı öğrencilerin ilgilerini çeken pekiştireçlerin problem davranışı azaltma konusunda olumlu etkileri olmaktadır.

4.Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ortamında etkinlik çizelgesi, kendini yönetme, sosyal öykü ve doğal öğretim stratejilerini problem davranışın azaltılması ve istenilen davranışın kazandırılmasında hiç kullanmamalarının, akran aracılı öğrenmeyi ise plansız kullanmalarının neden olan bilgisi eksikliğinden ileri gelmektedir.

5.Akran aracılı öğrenme ve bağ kurma uyarlamalarının OSB tanılı öğrencilerin sosyal ve iletişim yetersizliklerinin giderilmesi ile davranış problemlerinin ortadan kaldırılması üzerinde olumlu etkileri olmaktadır.

6.İçeriğe yönelik uyarlamalarda sınıf öğretmenlerinin OSB tanılı öğrencilerin hazırbulunuşluğunu dikkate alan planlama sürecinde, öğrencinin bireysel özelliklerinden

daha fazla OSB'nin genel özellikleri hakkında farklı paydaşların görüşlerine başvurmasınedeniyle içerik yeterli işlevsellikteolmamaktadır.

7.Sosyal ve iletişim yetersizlikleri ile kısıtlı ve tekrarlayan davranışlar OSB'nin genel yetersizlikleri olmasına rağmen sınıf öğretmenlerinin sosyal ve davranışa yönelik uyarlamalarının akademik uyarlamalarından az olmasının, içeriğin sunumunda farklı yöntem ve teknikleri sık ve etkili kullanmamalarının sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alan bilgisinin yetersiz olmasından ileri gelmektedir.

8.Okul içi uyarlamaların nicelik ve nitelik bakımından okul sonrası uyarlamalardan daha fazla olmasında OSB tanılı bireylerin eğitiminde okul-öğrenci-veli iş birliğininkurulamamasıönemli etkendir.

9.Kaynaştırma eğitiminde teknolojik araçlar motivasyonu sağlayan, içerik sunumunu ve değerlendirmeyi kolaylaştıran, öğretimin kalıcılığı ve genellenebilirliğini etkileyen unsurlar olmasına rağmen OSB tanılı bireylerin bireysel eğitiminden daha çok tüm sınıf eğitiminde tercih edilmektedir.

10.Teknolojik araçların etkililiği, OSB tanılı bireylerin eğitiminde farklılık göstermektedir.

11.Uzaktan eğitim sürecinde OSB tanılı öğrencilere yönelik uyarlamaların genel eğitim öğrencilerine yönelik uyarlamalardan az olmasına; öğretmenlerin uzaktan eğitim kaynaştırma sürecinde içerik planlama, sunma ve materyallere erişim konusunda yaşadıkları zorluklar, aileden destek görememe ve özel eğitim alanı yetersizlikleri bu uyarlamaların sayıca az olmasına neden gösterilebilir.

12.Sınıf öğretmenlerinin en sık yaptığı uyarlamaların fiziksel uyarlamalar, en az yaptıkları uyarlamaların ise teknolojik araç kullanımına ve içeriğin sunumuna ilişkin uyarlamalar olduğu, okul içi uyarlamaları okul sonrası uyarlamalardan fazla yaptıkları sonucuna varılmaktadır.

6.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak yapılan öneriler, araştırma sonuçlarına ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında bu bölümde sunulmuştur.

6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1.Sınıf öğretmenleri OSB tanılı öğrencilerinin akademik, sosyal yetersizlikleri ile problem davranışlarından dolayı kendilerini yetersiz olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu

nedenle sınıf öğretmenlerine daha işlevsel olabilecek özel eğitim alanı eğitimleri sunulabilir.

2.Sınıf öğretmenleri, kaynaştırma eğitiminde yalnız bırakıldıklarını özellikle OSB tanıli öğrencilerin ailelerinden yeterli desteği görmediklerini ifade etmişlerdir. Bu nedenle aile eğitimleri ile tüm paydaşların kaynaştırmada etkin rol alabileceği işlevsel eğitimler sunulabilir.

3.Sınıf öğretmenleri eğitimdeki tüm paydaşları (idare, veli, akran vb.) OSB bireylerin eğitimine dahil etmesi nitelikli bir kaynaştırma eğitiminin gerçekleşmesinde etkili olabilir.

4.Sınıf öğretmenlerinin sadece fiziksel uyarlamalarla kalmayıp içerik, strateji ve değerlendirme uyarlamaları yapmaları OSB öğrencilerinin akademik, sosyal ve davranış yetersizliklerine olumlu etkiler katabilir.

5.OSB tanıli öğrencilerin yetersizlikleri ve ilgi alanlarının farklılık göstermesi, teknolojik araçların seçiminde ve uygulanmasında bireysel farklılıkların dikkate alınması eğitime olumlu etkileri olabileceğinden sınıf öğretmenlerinin bu seçim ve uygulamayı özenle yapması gerekebilir.

6.2.2. İleride Yapılabilecek Çalışmalara İlişkin Öneriler

1.Çalışmada özellikle sınıf öğretmenlerinin bilgilerini kaynaştırma ortamına nasıl yansıtacaklarına dair bilgi eksikleri olduğunu vurgulaması, ileride OSB tanıli öğrencilerin kaynaştırma eğitimlerinin daha etkili olması için eylem araştırmaları yapılabilir.

2.Öncül temelli ve sonuç temelli uyarlamaların OSB tanıli öğrencilerin eğitimlerindeki etkileri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Ahmetoğlu, E., Burak, Y.ve Acar, İ. H. (2018). Otizmlı öğrencilerin katıldıkları başarılı kaynaştırma / bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen algıları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 501-514.

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (ASHB). (2021). Engelli ve yaşlı istatistiki bilgiler https://www.aile.gov.tr/media/95543/eyhgm_istatistik_bulteni_kasim_2021.pdfadresinden 15 Ocak 2022 tarihinde edinilmiştir.

Akçamete, G., Büyükkarakaya, H. S., Bayraklı, H.ve Yıldırım, E. (2012). Eğitim politikalarının yansımaları genel ve özel eğitim. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 11, 191-208.

Akgül, H. (2010). *Otizmlı çocuklara fotoğraflı etkinlik çizelgesi takip etme becerisi kazandırma*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Akgül, H. C. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu tanılı öğrencilerin stereotip davranışlarına ilişkin öğretmen deneyimleri*.YayınlanmamışYüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi,Eskişehir.

Akyüz, E. (2018). *Çocuk hukuku* (6.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Alpdoğan, Y. (2018). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğun problem davranışlarının azaltılmasında ve dersle ilgilenme davranışlarının arttırılmasında işlevsel iletişim etkililiğinin incelenmesi*.YayınlanmamışYüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi,Bolu.

Alquarini, T. and Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: literature review. *International Journal Of Special Eduation*, 27, 42-59.

Altan, S. (2018). *Herkes için kapsayıcı eğitim*.Ankara: Pegem Akademi..

American Psycological Association (APA). (2018). Autism spectrum disorder. <http://www.apa.org>adresinden 15 Ocak 2022 tarihinde edinilmiştir.

Artzt, A. F. and Armouthomas, E. (1998). Mathematics teaching as problem solving: A framework for studying teacher metacognition underlying instructional practice in mathematics. *Instructional Science*, 5-25.

Ataman, A. (2019). *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim* (5. baskı). Ankara: Vize Basın Yayın.

- Aydın, A. (2003). *Otizmde ilk adım*.İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Baio, J. (2014). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years - autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites. *MMWR*, 1-24.
- Banda, D. R., Grimmer, E. and Hart, S. L. (2009). Activity schedules. *Teaching Exceptional Children*, 41(4), 16-21.
- Batmaz, G. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretimsel düzenlemeler*.Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Batmaz, G.ve Çermik, H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretimsel uyarlamalarda karşılaştıkları engeller ve aldıkları destekler. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5, 27-38.
- Bayhan, P. S., Şipal, R. F.ve Kurt, Z. (2003). Engelli ergenlerin sosyal ilişkilerini oluşturma sürecinde eğitsel ortamların düzenlenmesi. *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi*, 3(1-2), 21-29.
- Baykara, K. (2010). Çocuğun eğitim hakkı. H. Acar ve A.İ. Çoban (Ed.), *Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin 20.Yılında Türkiye'de Çocuk Hakları* içinde (s. 101-118).Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Berndsen, M. and Luckner, J. (2010). Supporting students who are deaf or hard of hearing in general education classrooms: a washington state case study. *Communication Disorders Quarterly*, 33(2), 111-118.
- Bilmez, H. (2014). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara ortak dikkate tepki verme becerisinin öğretimi*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bilsin, E.ve Başsakal, Z. (2014). Dünya'da ve Türkiye'de engelli çocuklar. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 30(2), 65-78.
- Birkan, B. (2015). Otizmi olan çocuklar ve eğitimi. G. Akçamete(Ed.),*Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler* içinde (s. 503-524). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bodur, Ş.ve Soysal, Ş. (2004). Otizmin erken tanısı ve önemi.*Doktor Nöbette Dergisi*,<http://www.doktornobette.com/uploads/yuklemeler/otizm.pdf>adresinden 15 Ocak 2022 tarihinde edinilmiştir.

- Boyraz, D. S. (2016). *Otizmli çocuklara kurallı oyunların öğretiminde aşamalı yardımla öğretim yönteminin etkililiği*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Butter, E. M., Mullick, J. A. and Metz, B. (2006). Eight case reports of learning recovery in children with pervasive developmental disorders after early intervention. *Behavioral Interventions*, 21(4), 227-243.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş.ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Camargo, S. and Bosa, C. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo:revisão critica da literatura. *Psicologia and Sociedade*(21), 65-74.
- Cavkaytar, A.ve Diken, İ. (2007). *Özel eğitime giriş*.Ankara: Kök Yayıncılık.
- Cavkaytar, A., Özkan, Ş. Y., Ergenekon, Y., Adıgüzel, O. C., Çolak, A.ve Kaya, Ö. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu*.Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı.
- Chaaya, R. (2012). *Inclusion of students with autism in general education classrooms*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education of the University.
- Chamberlain, B., Kasari, C.and Rotheram-Fuller, E. (2006). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *J Autism Dev Disord*(37), 230-242.
- Charlop-Christy, M. H., Le, L.and Freeman, K. A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 30(6), 537-552.
- Christensen, D. L., Baio, J., Braun, K. V., Bilder, D., Charles, J. and Constantino, J. N., (2018). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network. *MMWR*, 65 (13), 1-23.
- Chung, K.-M., Reavis, S., Mosconi, M., Drewry, J., Matthews, T. and Tasse, M. J. (2007). Peer- mediated social skills training program for young children with high-functioning autism. *Research in Developmental Disabilities*(28), 423-436.
- Coleman, M. B. (2011). Successful implementation of assistive technology to promote access to curriculum and instruction for students with physical disabilities. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 30(2), 2-12.

- Cömertpay, E. (2018). *Ayırt etme öğretiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların gözleyerek öğrenme becerisini öğrenmeleri üzerindeki etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (4. baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Crosland, K. and Dunlap, G. (2012). Effective strategies for the inclusion of children with autism in general education classrooms. *Behavior Modification*, 36(3), 251-269.
- Çoban, A. İ. (2010). Engelli çocuklar ve hakları. H. Acar ve A.İ. Çoban (Ed.), *Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin 20.Yılında Türkiye'de Çocuk Hakları* içinde (s. 145-154), Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Çolak, A., Vuran, S.ve Uzuner, Y. (2013). Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 33-49.
- Çolak, M.ve Çetin, C. (2014). Öğretmenlerin engelliliğe yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29(1), 191-211.
- Darıca, N., Abidoğlu, Ü.ve Gümüşçü, Ş. (2011). *Otizm ve otistik çocuklar* (5.Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında salamanca bildirisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 91-94.
- Demeris, H., Childs, R. A. and Jordan, A. (2007). The influence of students with special needs included in grade-3 classrooms on the largescale achievement scores of students without special needs. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 609-627.
- Demirtaş, Ş. (2017). *Temel tepki öğretimi yönteminin otizm spektrum bozukluğu bulunan çocukların ifade edici dil becerileri üzerindeki etkililiğinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dib, N. and Sturme, P. (2007). Reducing studentstereotypy by improving teachers' implementation of discrete-trial teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*(40), 339-343.
- Diken, İ. H., Batu, S., Öz, A. Ş., Özokçu, O., Melekoğlu, M. A. ve Pınar, E. S. (2015). *İlköğretimde kaynaştırma* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- DiSalvo, C. and Oswald, D. P. (2002). Peer-mediated interventions to increase the social interaction of children with autism: consideration of peer expectancies. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(4), 198-207.
- Dogan, R. K., King, M. L., Lake, C. M., Mathews, T. L. and Warzak, W. J. (2017). Parent-implemented behavioral skills training of social skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(4), 805-818.
- Dunlap, L., Dunlap, G., Koegel, L. K. and Koegel, R. L. (1991). Using self-monitoring to increase independence. *Teaching Exceptional Children*, 23 (3), 17-22.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2011). Türkiye'de kaynaştırma/ bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu. [http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Turkiyede Kaynastirma Butunlestirme Yoluyla Egitimin Durumu.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Turkiyede_Kaynastirma_Butunlestirme_Yoluyla_Egitimin_Durumu.pdf) adresinden 15 Ocak 2022 tarihinde edinilmiştir.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2016). Türkiye'de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi. [http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG KapsayiciEgitim DurumAnalizi.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_DurumAnalizi.pdf) adresinden 15 Ocak 2022 tarihinde edinilmiştir.
- Ekici, Ö. K. (2015). Dünyada her 68 çocuktan birisi otizmlili doğuyor!. *Bilim Genç Dergisi*, <https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/dunyada-her-68-cocukta-5irisi-otizmlili-doguyor> adresinden 15 Ocak 2022 tarihinde edinilmiştir.
- Elmacı, D. (2019). Türkiye'de koruma altındaki çocuklara yönelik çocuk koruma kuruluşlarındaki değişimler. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 33-59.
- Elmacı, D. ve Bayhan, A. (2015). Okulun çocuk koruma politikası: İngiltere örneği. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 49-59.
- Enç, M., Çağlar, D. ve Özsoy, Y. (1981). *Özel eğitime giriş* (2. Baskı). Ankara: Sevinç Matbaası.
- Erden, G., Akdur, S., Angın, E., Er, E. ve Aslan, B. (2014). Otizm spektrum bozukluğu. Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, <https://ailevecalisma.gov.tr/uploads/eyhgm/uploads/pages/otiz-9ylem-plani-calismalari-2014/otizm-spektrum-bozuklugu-kitabi-2014.pdf> adresinden 15 Ocak 2022 tarihinde edinilmiştir.

- Erdođdu, F.ve Özbey, F. (2013). Bilişim teknolojisi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine ilişkin uygulamaları.*Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 25, 60-85.
- Eripek, S. (1998). *Özel eğitim*.Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Faras, H., Ateeqi, N. A. and Tidmarsh, L. (2010). Autism spectrum disorders. *Annals of Saudi Medicine*, 30(4), 295-300.
- Ferraioli, S. J.and Harris, S. L. (2011). Effective educational inclusion of students on the autism spectrum.*Journal of Contemporary Psychotherapy*(41), 19-28.
- Fırat, Ö. A.ve Odluyurt, S. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda öncöl temelli uygulamalar: alanyazın incelemesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(11), 32-47.
- Gallagher, J. J.and Simeonsson, R. (1982). Educational adaptations for handicapped children. *Peabody Journal of Eucation*, 59(4), 300-322.
- Garrad, T.-A., Rayner, C.and Pedersen, S. (2018). Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 1-10.
- Gillberg, C. (1998). Asperger syndrome and high-functioning autism. *BJ Psycgiatry*172, 200-209.
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Gözün, Ö.ve Yıkımış, N. (2004). İlköğretim müfettişlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 79-88.
- Güçlü, N.ve Bayrakçı, M. (2004). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi ve hiçbir çocuğun eğitimsiz kalmaması reformu.*Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 5(2), 51-64.
- Göl, S. O.ve Vuran, S. (2015). Normal sınıflara devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 169-195.
- Güleç-Aslan, Y., Kırcaali-İftar, G.ve Uzuner, Y. (2009). Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİDEP) ev uygulamasının bir çocukla incelenmesi.*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-25.

- Günşen, M. O. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda basılı ve elektronik ortam metinlerinin okuduğunu anlama becerilerine etkileri*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Gürgür, H. (2013). *İşitme yetersizliğine sahip bireyler*.Ankara: Maya Akademi.
- Güsel, O.ve Vuran, S. (2015). *Değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarını geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel-Özmen, R. (2011). Kaynaştırma ortamlarında öğretimsel düzenlemeler.A. Ataman (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* içinde (s.59-87).Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayımcılık.
- Harrower, J. K. and Dunlop, G. (2001). Including children with autism in general education classrooms: a review of effective strategies. *Behavior Modification*25, 762-784.
- Hoffman, J. V.and Duffy, G. G. (2016). Does thoughtfully adaptive teaching actually exist? a challenge to teacher educators.*TheoryInto Practice*, 55(3), 1-8.
- Hsieh, H.-H., Wilder, D. A.andAbellon, O. E. (2011). The effects of training on caregiver implementation of incidental teaching.*Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(1), 199-203.
- Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H.and Kincaid, D. (2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 150-165.
- Jordan, A., Glenn, C.andMcGhie-Richmond, D. (2010). The supporting effective teaching (set) project: the relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers.*Teaching and Teacher Education*26, 259-266.
- Kaiser, A. P.and Hancock, T. B. (2003). Teaching parents new skills to support their young children's development. *Infants and Young Children*, 16(1), 9-21.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Chils*, 217-250.
- Karabekir, E. P. (2016). *Akıllı tahta aracılığıyla sunulan video modelleöğretimin otizmli çocuklara sosyal tepki davranışlarının öğretimindeki etkililiği*. YayınlanmamışYüksek Lisans Tezi,Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.

- Kargın, T., Güldenoğlu, B.ve Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelemesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2431-2464.
- Kasap, C. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sözel matematik problemi çözme becerisinin kazandırılmasında şema yaklaşımının etkililiği*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Keehn, R. H., Lincoln, A. J., Brown, M. Z.and Chavira, D. A. (2013). The coping cat program for children with anxiety and autism spectrum disorder: a pilot randomized controlled trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(1), 57-67.
- Kelly, S. M.and Smith, D. W. (2011). The impact of assistive technology on the educational performance of students with visual impairments: A synthesis of the research. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 105 (2), 73-86.
- Kırcaali-İftar, G. (2007). *Otizm spektrum bozukluğu*.İstanbul: Daktylos.
- Kırcaali-İftar, G. (2021). Otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklara yönelik yoğun davranışsal uygulama oturumlarına hazırlık işlemi olarak oturum-öncesi eşleştirme. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 12(1), 1-24.
- Kırcaali-İftar, G.ve Batu, S. (2020). *Kaynaştırma* (10. Baskı.). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kirk, S., Gallegher, J. and Coleman, M. R. (2017). *Özel gereksinimli çocukların eğitimi* (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Koçtürk, N. (2018). Çocuk ihmalini ve istismarını önlemede okul çalışanlarının sorumlulukları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 38-47.
- Koegel, R. andKoegel, L. (2019). Pivotal response treatment. R. Lang, T. B. Hancock ve N. N. Singh (Ed.) *Early Invervention for Young Children with Autism Spectrum Disorder* içinde (s. 3-16). Baltimore, Maryland: Brookes Publishing Co.
- Korkmaz-Ersan, V. D.ve Sönmez-Kartal, M. (2020). Sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin uyarlamalar ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Dergisi*, 5(2), 74-100.
- KöşlÜoğlu, B. (2018). Özel eğitimde yasal uyarlamalar. <https://erisilebilirizmir.org/ozel-egitimde-yasal-duzenlemeler/adresinden> 15 Ocak 2022 tarihinde edinilmiştir.
- Kulaksızoğlu, A. (2003). *Farklı gelişen çocuklar* (2. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Kurt, O. (2011). Otistik özellik gösteren çocuklara alıcı dil becerilerinin öğretiminde ayırık deneyimlerle öğretimin jestlerle ve jestsiz sunumunun karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1421-1444.
- Kurth, J. A. and Keegan, L. (2014). Development and use of curricular adaptations for students receiving special education services. *The Journal of Special Education*, 48(3), 191-203.
- Kurth, J. A., Lyon, K. J. and Shogren, K. A. (2015). Supporting students with severe disabilities in inclusive schools: a descriptive account from schools implementing inclusive practices. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(4), 261-274.
- Kutlu, M. (2016). *Otizmli bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız sunumuyla video modelle birlikte sunulmasının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Lafasakis, M. and Sturmey, P. (2007). Training parent implementation of discrete-trial teaching: effects on generalization of parent teaching and child correct responding. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(4), 685-689.
- Lauritsen, M. B. (2013). Autism spectrum disorders. *Eur Child Adoles Psychiatry* 22, 37-42.
- Leach, D. and Duffy, M. L. (2009). Supporting students with autism spectrum disorders in inclusive settings. *Intervention in School and Clinic*, 45(1), 31-37.
- Lee, S.-H., Wehmeyer, M. L., Soukup, J. H. and Palmer, S. B. (2010). Impact of curriculum modifications on access to the general education curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children*, 76(2), 213-233.
- Lerman, D. C., Valentino, A. L. and LeBlanc, L. A. (2016). Discrete trial training. D. C. Lerman, A. L. Valentino and L. A. LeBlanc (Ed.), *Early Intervention for Young Children with Autism Spectrum Disorder* içinde (s. 47-83). Cham Springer.
- Levy, H. M. (2014). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: helping every child reach and exceed standards. *The clearing house: a journal of educational strategies, issues and ideas*, 81(4), 161-164.
- Lombardo, M., Baron-Cohen, S., Belmonte, M. and Chakrabarti, B. (2011). Neural endophenotypes for social behaviour in autism spectrum condition. J. Decety ve J. Cacioppo (Ed.), *The Handbook of Social Neuroscience* içinde (s. 830-847). Oxford: Oxford University Press.

- Lopez, B. (2016). *Antecedent-based interventions for restricted repetitive behaviors in school-aged children diagnosed with autism spectrum disorder*. Senior Honors Thesis . University of North Carolina.
- Lord, C., Cook, E. H., Leventhal, B. L. and Amaral, D. G. (2000). Autism spectrum disorders. *Neuron* 28, 355-363.
- Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education: moving from “why?” to “how?”. *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 22-38.
- Lupart, J. L. (1999). Inching toward inclusion: the excellence/equity dilemma in our schools. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.110.8123&rep=rep1&type=pdf> adresinden 10 Ocak 2021 tarihinde edinilmiştir.
- Lynch, S. L. and Irvine, A. N. (2009). Inclusive education and best practice for children with autism spectrum disorder: an integrated approach. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 845-859.
- Mahoney, G. and Perales, F. (2003). Using relationship-focused intervention to enhance the social- emotional functioning of young children with autism spectrum disorders. *Topic in Early Childhood Special Education*, 23(2), 77-89.
- Mahoney, M. W. (2019). Peer-mediated instruction and activity schedules: tools for providing academic support for students with asd. *Teaching Exceptional Children*, 51(5), 350-360.
- McClannahan, L. E. and Krantz, P. J. (2010). *Otizimli çocuklara konuşma becerilerinin öğretimi: Replikler ve Replik silikleştirme*. B. Birkan (Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). Çocuk gelişimi ve eğitimi özel eğitime giriş. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/%Ö3%96zel%20E%C4%9Fitim%20ve%20Kayna%C5%9Ft%C4%B1rma.pdf adresinden 15 Ocak 2022 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2013). Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı. https://orgm.meb.gov.tr/kitaplar/Butunlestirme_Kapsaminda_Egitim_Uygulamaları_Oğretmen_Kılavuz_Kitabı.pdf adresinden 15 Ocak 2022 tarihinde edinilmiştir.

- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_e_gitim_hizmetleri_yonetmeli_07072018.pdf adresinden 15 Ocak 2022 tarihinde edinilmiştir.
- Mengi, A. (2018). Özel gereksinimli çocukların hakları. Z. Merey (Ed.) *Çocuk Hakları*. içinde (s.226-252). Ankara: Pegem Akademi.
- Merriam, S. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (3.Baskı). S. Turan (Çev). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mesibov, G. B. and Shea, V. (1996). Full inclusion and students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 26(3), 337-346.
- Moes, D. R. (1998). Integrating choicaking opportunities within teacher-assigned academic tasks to facilitate the performance of children with autism. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(4), 319-328.
- Mukaddes, N. M. (2018). İstanbul Çocuk ve Ergen Psikiyatri Enstitüsü. <http://www.inca2014.com/sunular/turkce/Nahit%20Motavalli%20Mukaddes.pdf> adresinden 15 Ocak 2022 tarihinde edinilmiştir.
- National Autism Center. (2018). Autism historical perspective. <http://www.nationalautismcenter.org> adresinden 15 Ocak 2022 tarihinde edinilmiştir.
- National Autism Center. (2020). What does autism look like?. <http://nationalautismcenter.org/autism/what-does-autism-look-like> adresinden 15 Ocak 2022 tarihinde edinilmiştir.
- Olçay-Gül, S. ve Tekin-İftar, E. (2012). Otizm spektrum bozukluğu tanısı olan bireyler için sosyal öykülerin kullanımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(2), 1-20.
- Orhan, S. ve Genç, K. G. (2015). Engellilere yönelik ülkemizdeki özel eğitim hizmet uygulamaları ve örnek ülke karşılaştırılması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 35(2), 115-146.
- Öncül, N. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sembolik oyunların küçük grupla öğretiminde canlı modelle ve video modelle öğretimin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Özaydın, L., İftar, E. T.ve Kaner, S. (2008). Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 15-32.
- Özdemir, H.ve Ruhi, A. C. (2016). *Çocuk hukuku ve çocuk hakları*.İstanbul: Oniki Levha Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2019). Kaynaştırma eğitiminde sosyal uyumun desteklenmesi. A. Ataman (Ed.), *Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitimi* içinde (s. 103-127). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (1997). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf>adresinden 15 Ocak 2022 tarihinde edinilmiştir.
- Özgönel, S. Ö. (2012). *Otizm tanılı kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik bir eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özkaya, B. T. (2013). Yaygın gelişimsel bozukluklardan otizm spektrum bozukluğuna geçiş- DSM-V'te karşımıza çıkacak değişiklikler. *Psikiyatride güncel yaklaşımlar*, 5(2), 127-139.
- Özmen, E. R. (2019). Öğretim ilkeleri ve öğretimsel uyarlamalar. A. Ataman (Ed.), *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitimi* içinde (s. 178-217). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Özyürek, M. (2006). *Engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Parsons, S. A., Vaughn, M., Scales, R. Q., Parsons, A., Davis, S. G.and Pierczynski, M., (2017). Teachers' instructional adaptations: a research synthesis. *Review of Educational Research*, 20(10), 1-38.
- Pedük, Ş. B. (2015). Çocukların hak ettiği eğitimi almalarında onların gelişim haklarını bilen ve dikkate alan okul öncesi öğretmenleri olabilmek. *Milli Eğitim Dergisi*206, 97-105.
- Pehlivan, K. B.ve Acar, Y. B. (2009). Çocuklar ve eğitimde dışlanma. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 20(2), 27-38.
- Pınar, E. S., Melekoğlu, M. A., Yıldız, N. G., Düzkantar, A., Cangı, E. ve Kartal, M. S., (2018). *Tüm öğretmenlik programları için özel eğitime giriş* (s. 131-148). Konya: Eğitim Yayınevi.

- Polloway, E. A., Serna, L., Patton, J. R. and Bailey, J. W. (2014). *Özel gereksinimi olan öğrenciler için öğretim stratejileri*. Ş. Y. Özkan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Preece, D., Symeou, L., Stošić, J., Troshanska, J., Mavrou, K. and Theodorou, E., (2016). Accessing parental perspectives to inform the development of parent training in autism in south- eastren Europe. *European Journal of Special Needs Education*, 32 (2), 1-19.
- Rakap, S., Birkan, B. ve Kalkan, S. (2017). Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğu ve Özel Eğitim, <https://www.tohumotizm.org.tr/wpcontent/uploads/2018/10/tosboÖ2017.pdf> adresinden 15 Ocak 2022 tarihinde edinilmiştir.
- Roberts, J. and Simpson, K. (2016). A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1-13.
- Robertson, K., Chamberlain, B. and Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(2), 123-130.
- Rock, M. L. (2008). Reach: a framework for differentiating classroom. *Preventing School Failure: Alternative Education For Children And Youth*, 52(2), 31-47.
- Selimoğlu, Ö. G. ve Özdemir, S. (2018). Etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programı'nın (ETEÇOM) otizm spektrum bozukluğu sergileyen çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkililiği. *Çocukluk Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 514-555.
- Selimoğlu, Ö. G., Özdemir, S., Töret, H. ve Özkubat, U. (2013). Otizmlı çocuğa sahip ebeveynlerin otizm tanılama sürecince ve tanı sonrasında yaşadıkları deneyimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 129-167.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shindorf, Z. R. (2019). Investigating the effectiveness of parent-implemented interventions in improving the social skills of children with autism spectrum disorder. Montana: University of Montana.
- Smith, T. (2001). Discrete trial training in the treatment of autism. *Focus on Autism and Other Developmental Daisabilities*, 16(2), 86-92.

- Sperry, L., Neitzel, J. and Engelhardt-Wells, K. (2010). Peer-mediated instruction and intervention strategies for students with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Young*, 54(4), 256-264.
- Stewart, K. K., Carr, J. E. and LeBlanc, L. A. (2007). Evaluation of family-implemented behavioral skills training for teaching social skills to a child with asperger's disorder. *Clinical Case Studies*, 6(3), 252-262.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hizmetleri.
- Sucuoğlu, B. (2019). Türkiye'de otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve bütünleştirme. https://www.tohumotizm.org.tr/wpcontent/uploads/2019/09/turkiyede_otizm_spektrum_bozuklugu_olan_cocuklar_ve_butunlestirme.pdf adresinden 15 Ocak 2022 tarihinde edinilmiştir.
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P. ve Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 51-64.
- Swedo, S. E., Baird, G., Cook, E. H., Happé, F. G., Harris, J. C. ve Kaufmann, W. E. (2012). Commentary from the dsm-5 workgroup on neurodevelopmental disorders. *Journal of The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 51(4), 347-349.
- Talas, S. ve Kurt, O. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal öykülerin tekli sunumuyla çoklu sunumunun karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 297-319.
- Terzioğlu, I. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciye tablet bilgisayar ile sunulan video modelle öğretimin sosyal becerilerin kazandırılmasındaki etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Tohum Otizm Vakfı. (2010). Türkiye'de Otizm Spektrum Bozuklukları ve Özel Eğitim, <https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2018/07/ozelegitim.pdf> adresinden 15 Ocak 2022 tarihinde edinilmiştir.
- Tohum Otizm Vakfı. (2019) Otizm spektrum bozukluğu (OSB) şimdi ne olacak? <https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2019/06/2BUSY-1.Otizm-Spektrum-Bozuklug%CC%86u-Pembe-Kitapc%CC%A7%C4%B1Ç13C-64-sayfa.pdf> adresinden 15 Ocak 2022 tarihinde edinilmiştir..

- Tohum Otizm Vakfı. (2019). Down Sendromu, Otizm ve Diğer Gelişim Bozukluklarının Yaygınlığının Tespiti ile İlgili Bireylerin ve Ailelerinin Sorunlarının Çözümü İçin Alınması Gereken Tedbirlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu, <https://www.tohumotizm.org.tr/otizm/otizm-kaynaklari/raporlar/> adresinden 15 Ocak 2022 tarihinde edinilmiştir.
- Tohum Otizm Vakfı. (2020). Otizm Tanımı. <https://www.otizmvakfi.org.tr/otizm-tanimi/16> adresinden 15 Ocak 2022 tarihinde edinilmiştir.
- Tohum Otizm Vakfı. (2020). Otizm Tedavi ve Eğitim. <https://www.otizmvakfi.org.tr/tedavi-ve-egitim/20> adresinden 15 Ocak 2022 tarihinde edinilmiştir.
- Tok, M., Sarı, S.ve Tüfek, G. (2016). Otizm bilinci ve otizimli çocuğu olan ailelerin yaşadığı problemler Anadolu Otizm Vakfında Eğitim Gören Öğrenci Aileleri Örneği. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/51754352/Otizm_Bilinci_ve_Otizimli_Cocugu_Olan_Ailelerin_Yasadigi_Problemler.pdf?1486855687=veresponse-content-disposition=inline%3B+filename%3DOTizm_Bilinci_ve_Otizimli_Cocugu_Olan_Ail.pdfeExpires=1610801188veSignature=Nadresinden 15 Ocak 2022 tarihinde edinilmiştir.
- Tokta, M. C. (2008). *Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinde ses temelli yöntemin okuma yazma öğretimine etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Toprak, Ö. (2015). *Geliştirilmiş bütünleştirici modelin otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların ifade ettikleri kelime ve hece sayısının artırılmasında etkililiği*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Töret, G., Aykut, Ç., Babacan, A.ve Özkubat, U. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda akademik başarı düzeyleri üzerinde kendini izleme stratejisinin etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(2), 125-145.
- Tuncel, E. (2017). *Nesne göstererek ortak dikkat başlatmanın otizimli çocuklara öğretiminde video modellerle öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Turan, C. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video model uygulamalarının etkililik ve verimlilikleri*.Yayınlanmamış Doktora Tezi,Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Uğurlu, N. I.ve Kayhan, N. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirme süreçlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*29, 626-669.
- URL-1,<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/02/20190220-1.htm>adresinden 19 Şubat 2021.
- URL-2, https://www.aile.gov.tr/media/95543/eyhgm_istatistik_bulteni_kasim_2021.pdf adresinden 3 Ocak 2022.
- URL-3, <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html> adresinden 15 Ocak 2022.
- URL-4, <https://otsimo.com/tr/otizme-yonelik-egitim-uygulamaları/> Otizme yönelik eğitim uygulamaları İçimdeki Hazine adresinden 27 Aralık 2018.
- URL-5,<https://www.speechandot.com/what-are-the-types-of-autism-spectrum-disorder/> Otizm Spektrum Bozukluğu Türleri adresinden 14 Haziran 2020.
- URL-6, <http://algiaba.com.tr/wp-content/uploads/2013/11/ulusal-otizm-merkezinin-ulusal-standartlar-raporu.pdf> adresinden 15 Ocak 2022 tarihinde edinilmiştir.
- Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ünlü, M. M. (2018). Enderun ve sanat eğitimi. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 6(14), 141-150.
- Üzümcü, M. (2018). *Din eğitiminde kaynaştırma uygulamaları ve destek eğitim hizmetleri*.Ankara: Grafiker Yayınları.
- Vaughn, M. (2019). Adaptive teaching during reading instruction: A multi-case study. *Reading Psychology*, 40(1), 1-33.
- Vural, M. ve Yikmiş, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin eğitimin uyarlamasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141-159.
- Weiss, M. J.and Harris, S. L. (2001). Teaching social skills to people with autism. *Behavior Modification*, 25(5), 785-802.

- Wilkinson, K. M. (1998). Profiles of language and communication skills in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 4(2), 73-79.
- Wing, L. (2015). *OSB El Kitabı*. İstanbul: Sistem yayıncılık.
- Wing, L., Gould, J. and Gillberg, C. (2011). Autism spectrum disorders in the DSM-V: Better or worse than the DSM-İV. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 768-773.
- Wood, W. (2007). *Teaching students in inclusive settings: Adapting and accommodating insruction*. New Jersey: Prentice Hall.
- Yarım kaya, E., İlhan, E. L. ve Karasu, N. (2017). Akran aracılı uyarlanmış fiziksel aktivitelere katılan otizm spektrum bozukluğu olan bireyin iletişim becerilerindeki değişimlerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(2), 225-252.
- Yavuz, A. A. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara üst geçit kullanarak karşıdan karşıya geçme becerisinin öğretiminde videoyla model olmanın etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yık mış, A., Aktaş, B., Karabulut, A. H. ve Terzioğlu, N. K. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma sürecinde yaptıkları çalışmalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1841-1860.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. ve Melekoğlu, M. A. (2018). Kaynaştırma eğitiminin yasa ve uygulamalardaki durumunun Türkiye ve Avrupa bağlamında değerlendirilmesi. *Osmangazi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 1-17.
- Yılmaz, K. (2019). Eğitimin temel kavramları. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.), *Eğitime giriş içinde* (s. 1-19). Ankara: Pegem Akademi



EKLER

EK-1:Görüşme Soruları

1. Sınıfınızda ki OSB öğrencinizin akademik davranışlarından kısaca bahseder misiniz?
2. OSB öğrencinizin sosyal yeterliliklerinden kısaca bahseder misiniz?
3. OSB öğrencinizin problem davranışlarından kısaca bahseder misiniz?
4. OSB olan öğrencinizin eğitiminde ortama yönelik yaptığınız uyarlamalarda;
 - a. OSB öğrenciniz için sınıf/okul ortamında ne gibi fiziksel uyarlamalar yapıyorsunuz? Bu fiziksel uyarlamaları yapma/yapmama nedenleriniz nelerdir?
5. OSB olan öğrencinizin eğitiminde içeriğe yönelik yaptığınız uyarlamalarda;
 - a. Öğrenci kazanımlarını belirlerken kimlerden nasıl bir destek alıyorsunuz?
 - b. Genel müfredatta OSB öğrenci için ne gibi değişiklikler yapıyorsunuz? (akademik, sosyal başarı ve davranış problemlerine yönelik)
6. OSB olan öğrencinizle öğretim yaparken;
 - a. Programı uygularken hangi yöntem ve stratejilerden yararlanıyorsunuz? Bu yöntem ve stratejileri seçme nedenleriniz nelerdir?
 - b. Öğretim sırasında OSB olan öğrencinizin öğrenme tepkilerine yönelik ne tür uyarlamalar yapıyorsunuz? (Öğrenci beklenen/ beklenilmeyen tepki gösterdiğinde)
 - c. Öğretimde kullandığınız araç-gereç nelerdir? Neden ve ne sıklıkla kullanıyorsunuz?
 - d. OSB olan bireylerin eğitiminde kullandığınız görsel, işitsel ya da dokunsal materyallerle ilgili yaptığınız uyarlamalar nelerdir? Neden bu materyalleri tercih ediyorsunuz ve Ne sıklıkla kullanıyorsunuz?
 - e. Kaynaştırma eğitiminde kullandığınız araç-gereç ve materyallerin OSB olan öğrencilerin eğitimine etkisini nasıl değerlendirirsiniz?
 - f. Öğretim sırasında OSB olan öğrencinize yönelik yararlı ve yardımcı ve öğretim teknolojileri nelerdir?
 - g. Yardımcı teknolojilerin OSB olan bireylerin eğitimine katkısını nasıl değerlendirirsiniz?
 - h. Öğrencinin ilerlemesini, kazanımları değerlendirmek için ne tür değerlendirme tekniklerinden yararlanıyorsunuz?
 - ı. OSB olan öğrencilerinizin sınavlarını hazırlarken nelere dikkat ediyorsunuz?
 - i. Öğrencinize verdiğiniz ödevlerde ne tür uyarlamalar yapıyorsunuz? Ne sıklıkla ödev veriyorsunuz?
7. Sınıf yönetimine yönelik uyarlamalar nelerdir?
 - a. OSB öğrenciniz için sınıf yönetimi konusunda ne gibi uyarlamalar yapıyorsunuz? Bu uyarlamaları yapma nedenleriniz nelerdir?

8. Öğretimsel uyarlamaları yaparken ne tür engellerle karşılaşıyorsunuz? Ne tür destekler alıyorsunuz?

9. Kaynaştırma eğitimi ve OSB öğrencinizin genel eğitime dahil edilmesi konusunda düşünceleriniz nelerdir?

10. OSB olan öğrencilerin Eğitsel ve Öğretimsel uygulamalarında karşılaştığınız problemler nelerdir? Bu problemler karşısında aldığınız destekler/çözüm önerileriniz nelerdir

11.Uzaktan Eğitim sürecinde OSB tanıli öğrencinize yönelik uygulamalarınız nelerdir?

12. Eklemek istediğiniz birşey var mı?



EK-2: Gözlem Formu

Amaç :

Bu gözlemin amacı, sınıf öğretmenin kaynaştırma eğitiminde OSB tanımlı öğrencilerine yönelik yaptıkları eğitsel ve öğretimsel uyarlamaları ortaya çıkarmaktır.

Araştırma soruları:

1. Ortama yönelik yaptıkları uyarlamalar nelerdir?
 - 1.1. Fiziksel uyarlamalar
 - 1.2. Sınıf yönetimi uyarlamaları
2. Öğrenme stratejilerinde yaptıkları uyarlamalar nelerdir?
 - 2.1. Yöntem seçimi
 - 2.2. Akıcılığa yönelik
 - 2.3. Ödevlendirme
 - 2.4. Ölçme ve değerlendirme
3. Teknolojik araçların kullanımına ilişkin yaptıkları uyarlamalar nelerdir?
 - 3.1. Yardımcı teknolojik araçlar
 - 3.2. İnteraktif uygulamalar

Veri Toplama:

İlköğretim 2,3 ve 4. OSB tanımlı kaynaştırma öğrencilerine yönelik sınıf düzeyinde Hayat Bilgisi/ Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Türkçe, Matematik ve Oyun ve Fiziki etkinlikler dersinde sınıf öğretmenin kaynaştırma eğitiminde uyarlamalarını ve kaynaştırma öğrencisine karşı tutumunu keşfetmek için en az beş ders gözlenecektir. Araştırma verisi dört boyutta toplanacaktır.

(1) Sınıf ortamı: Sınıf içindeki fiziksel ortama ilişkin bilgiler (sıra düzeni, kaynaştırma öğrencisinin yeri), sosyal ortama ilişkin bilgiler (öğrenciler ve öğretmenin çeşitli özellikleri, öğrenci sayısı gibi) psikolojik ortama ilişkin bilgiler (öğretmen-öğrenci ilişkisi, davranış biçimleri gibi), kaynaştırma öğrencisi ile etkileşim (kaynaştırma öğrencisi-öğretmen ve kaynaştırma öğrencisi- akran arasındaki etkileşim biçimleri gibi)

(2) Bilişsel ortam: Öğretimin sunumunda kullanılan yöntem, teknikler, akıcılığı sağlamaya yönelik uyarlamalar (dikkat çekme, somutlaştırma, derse katılım gibi.), ödevler, (miktarı, niteliği, tasarımı, düzeni, içeriği gibi), ölçme ve değerlendirme (türü, yöntem, tekniği, biçimsel özellikleri gibi)

(3)Yardımcı teknolojik araçlar (Bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta gibi), yardımcı teknolojik araçların kullanımı (nedeni, süresi, öğrenciye etkisi gibi)

Gözlem Notlarının Analizinde Kullanılacak Kodlama Listesi

Aşağıda yer alan kodlar, gözlemi yapan kişinin sınıf içinde öncelikle dikkat etmesi gereken boyutları daha belirgin bir biçimde ortaya koymaktadır. Bu kodlar gözlem sürecinde elde edilen verilere göre gözden geçirilebilir, ekleme ve çıkarmalara yapılabilir.

1. Ortam Uyarlamaları

Sıra düzeni

OSB öğrencisinin yeri ve yanı

Öğrenci sayısı

Sınıfın fiziki görünümü

Ses, ışık faktörler

OSB tanılı öğrenci ile öğretmen etkileşimi

OSB tanılı öğrenci ile akran arasındaki etkileşim biçimleri gibi)

2.Öğretim Strateji Uyarlamaları

Yöntem, teknikler

Birebir ilgilenme

İlgi duyduğu etkinlik

Somutlaştırma

Derse katılım sağlama

Dikkat çekme

Sadeleştirme

Gömülü öğretim

Birincil olumlu pekiştirme

İkincil olumlu pekiştirme

Dönüt

Açıklama

Yeniden ifade etme

Ödev miktarı

Ödev- ders ilişkisi

Ödevin biçimsel özellikleri

Soru sorma

Soru sorma tekniği

Teknolojik araçlar

Ne amaçla kullanıldı

Ne kadar kullanıldı

OSB tanılı öğrencinin katılımı

OSB tanılı öğrencinin dikkati



EK-3: Anket İzni

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı :E-47526769-302.08.01-11987

07.04.2021

Konu :Araştırma, Uygulama, Ölçek Anket İzni
(Melek AKKUŞ)

SAKARYA VALİLİĞİNE
(İl Milli Eğitim Müdürlüğü)

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 188001005 nolu öğrencisi Melek AKKUŞ, “Sınıf öğretmenlerinin otizm tanımlı kaynaştırma öğrencilerine yönelik eğitsel ve öğretimsel düzenlemeleri” konulu tez çalışması kapsamında 01.04.2021-30.06.2021 tarihleri arasında Dr. Öğretim Üyesi Davut ELMACI’nın danışmanlığında Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenler ile anket çalışması yapmayı planlamaktadır.

Söz konusu anket çalışmasının yapılabilmesi için gerekli izinlerin verilmesi konusunda gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Süleyman ELMACI
Rektör

Ek:Araştırma, Uygulama, Ölçek Anket İzni. (Melek AKKUŞ) (41 sayfa)

EK-4: Etik Kurul İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.04.2021-11494



T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Bilim Etik Kurulu
Sosyal Bilimler Etik Kurulu

Sayı : E-30640013-108.01-11494
Konu : Etik Kurul İzin Belgesi

REKTÖRLÜK MAKAMINA
Sayın Dr. Öğr. Üyesi Davut ELMACI
Öğretim Üyesi

İlgi : 15.03.2021 tarihli ve 162 sayılı yazı.

"Sınıf öğretmenlerinin otizm tanılı kaynaştırma öğrencilerine yönelik eğitsel ve öğretimsel düzenlemeleri" adlı tez araştırmanız Sosyal Bilimler Etik Kurulu tarafından bilimsel araştırma etiği yönünden incelendi ve değerlendirildi. Konu ile ilgili kurul görüşü ektedir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Doç.Dr. Songül KEÇECİ KURT
Etik Kurul Başkanı

Ek:

- 1- Dr. Davut Elmacı 2 Başvuru Değerlendirme (1 sayfa)
- 2- Melek AKKUŞ (12 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BERA456KY Pin Kodu :76802

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/amasya-universitesi-ebys>

Adres: Akbük Mah. Muhsin Yazıcıoğlu Cad. No:7 Merkez/Amasya

Telefon:2600060 Faks:2600059

e-Posta:genelsekreterlik@amasya.edu.tr Web:<http://www.amasya.edu.tr/idiari/etik-kurulu/bilim-etik-kurulu.aspx>

Kep Adresi:amasyauniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Songül KEÇECİ KURT

Unvanı: Etik Kurul Başkanı

Tel No: 1



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ÖZGEÇMİŞ**KİŞİSEL BİLGİLER**

Adı Soyadı : Melek AKKUŞ

Doğum Yeri :

Doğum Tarihi :

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : Gazi Üniversitesi/Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi : Amasya Üniversitesi/ Sınıf Eğitimi

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

BİLİMSEL FAALİYETLERİ

a) Yayınlar (-SCI -Diğer)

b) Bildiriler (-Uluslararası –Ulusal)

c) Katıldığı Projeler

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl : 2005-2010 Tutak / AĞRI - Sınıf Öğretmeni

2010-2013 Dilovası / KOCAELİ – Sınıf Öğretmeni

2013-2018 İzmit / KOCAELİ – Sınıf Öğretmeni

2018-2019 Körfez / KOCAELİ – Sınıf Öğretmeni

2019- Kaynarca / SAKARYA – Sınıf Öğretmeni

İLETİŞİM

E-posta Adresi :