

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU
OLAN ÇOCUKLARA İLETİŞİM
BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINA
İLİŞKİN ÖZEL EĞİTİM
ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞ VE
ÖNERİLERİNİN BELİRLENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Onur SERT

Eskişehir 2018

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA İLETİŞİM
BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINA İLİŞKİN ÖZEL EĞİTİM
ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİNİN BELİRLENMESİ**

Onur SERT

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi Programı

Uygulamalı Davranış Analizi Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eylül 2018

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Onur SERT'in "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara İletişim Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüş ve Önerilerinin Belirlenmesi" başlıklı tezi 03 Ağustos 2018 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca toplanan Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi Anabilim Dalında, yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç.Dr.Yasemin ERGENEKON

Üye : Prof.Dr.Elif TEKİN İFTAR

Üye : Prof.Dr.Arzu ÖZEN

Üye : Dr.Öğr.Üyesi Nuray ÖNCÜL

Üye : Dr.Öğr.Üyesi Özgül ALDEMİR FIRAT

Prof.Dr.Metin COŞKUN
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA İLETİŞİM BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINA İLİŞKİN ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİNİN BELİRLENMESİ

Onur SERT

Uygulamalı Davranış Analizi Anabilim Dalı

Otizimde Uygulamalı Davranış Analizi Programı

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eylül 2018

Danışman: Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON

Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı okullarda çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarındaki Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklara iletişim becerilerini kazandırırken neler yaptıklarına ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesidir. Araştırma çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden dokuz özel eğitim öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik desenle gerçekleştirilmiş, veriler yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin sözel iletişim becerisi olmayan çocuklar için alıcı dil, taklit, ses çıkarma, jest kullanımı gibi amaçlar, sözel iletişim becerisi olan çocuklar için ise bağlama uygun konuşma, sesletim ve artikülasyona yönelik amaçlar belirlediklerini ve bu amaçlar üzerinde çalıştıklarını göstermektedir. Öğretmenler iletişim becerilerini öğretmek için Uygulamalı Davranış Analizine (UDA) dayalı yöntemleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Bulgular öğretmenlerin hem iletişim becerilerini kazandırma hem de edinilen becerilerin kalıcılığını ve genellemesini sağlamada çeşitli güçlükler yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmenler yaşadıkları güçlüklerin ailelerden, kendilerinden ve dış etmenlerden kaynaklı nedenleri olduğunu ve güçlükleri çözmek için çeşitli yollara başvurdıklarını söylemişlerdir. Öğretmenler iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik farklı önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Sözcükler: Otizm Spektrum Bozukluğu, İletişim becerilerinin öğretimi, Özel eğitim öğretmenleri, Öğretmen görüşleri, Yarı-yapılandırılmış görüşme.

ABSTRACT

DETERMINING THE OPINIONS AND SUGGESTION OF SPECIAL TRAINING TEACHERS IN RESPECT OF PROVIDING COMMUNICATION SKILL TO THOSE CHILDREN WHO HAVE AUTISM SPECTRUM DISORDER

Onur SERT

Department of Applied Behaviour Analysis

Program in Applied Behaviour Analysis in Autism

Anadolu University, Graduate School of Social Sciences, September 2018

Supervisor: Assoc. Prof. Yasemin ERGENEKON

The purpose of this study is to determine views and suggestions of the special education teachers, who work in the school of Ministry of National Education (MoNE), pertaining to the activities they exercised while providing communication skills to the students with autism spectrum disorders (ASD) in their classrooms. The study has been carried out with nine special education teachers who have accepted to cooperate voluntarily. The study has been conducted with one of qualitative research approaches; phenomenological pattern, and data have been collected through semi-structured interview technique. The data has been analysed by means of contents analysis. Findings suggest that the teachers determined objectives such as receptive language, imitation, phonation, utilisation of gesture for the nonverbal students with ASD; and context-sensitive speech, pronunciation and articulation for the students with ASD who have verbal communication skill. Teachers have declared that they have utilised the methods based on Applied Behaviour Analysis (ABA). Findings reveal that they experience several difficulties in studying communication skills as well as in ensuring maintenance and generalization of the acquired skills. Teachers have declared that the difficulties they have experienced stemmed from the families, from themselves and outer factors, and they have resorted to various means to overcome the difficulties. Teachers offered different suggestions while planning to teach communication skills.

Keywords: Autism spectrum disorder, Teaching of communication skill, Special education teachers, Opinions of teachers, Semi-structured interview.

TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitimim boyunca gereksinim duyduğum anlarda desteğini benden esirgemeyen, özel eğitim alanına farklı açıdan bakmam konusunda bana hep yardımcı olan, destekleyen ve sabır gösteren danışmanım Doç. Dr. Yasemin Ergenekon’a sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmamın gerçekleşebilmesi için bana zaman ayıran, yaşadıkları deneyimleri ve bilgileri içtenlikle paylaşan değerli özel eğitim öğretmenlerine sonsuz teşekkür ederim. Onlar olmasaydı bu araştırma gerçekleşmezdi. Araştırmamın hazırlık sürecinde pilot görüşmelere katılan, yaşadıkları deneyimleri ve bilgileri içtenlikle paylaşan özel eğitim öğretmenlerine çok teşekkür ederim. Özel eğitim alanındaki serüvenimde hayatlarına ufak da olsa dokunmaya çalıştığım ve her birisinden farklı şeyler öğrendiğim özel gereksinimli öğrencilerime ve ailelerine teşekkürü borç bilirim.

Araştırmanın verilerinin toplanması sürecinde bir öğretmene sağlanabilecek tüm kolaylıkları sağlayan ve liderlikleriyle her zaman rahat çalışma imkânı yaratan Adapazarı ENKA İlkokulu Müdürü Dr. Özlem Mecit Özkan ve Adapazarı ENKA İlkokulu Müdür Yardımcısı Eser Sunter’e ne kadar teşekkür etsem azdır.

Sadece meslek hayatımda değil, adımın konulduğu ilk günden beri onu hak etmem için emeklerini ve dualarını esirgemeyen canım anneme ve babama, tüm bu süreçte destekleriyle yanımda olan kız kardeşim Sema Bulut’a çok teşekkür ederim. Son olarak, araştırmam süresince desteğini benden esirgemeyen ve hep yanımda olmaya çalışan biricik eşim Nida Sert’e ve yoğun çalışmalarımın dolayısıyla bazen heyecanını bile zaman zaman yaşayamadığım, istemeden ihmal ettiğim, dört gözle yolunu gözlediğim kızım Nur Dila Sert’e sonsuz teşekkürler...

Onur SERT
Eskişehir 2018

03/09/2018

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

Onur SERT

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	xviii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xix
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xx
1. GİRİŞ	1
1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu	1
1.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve İletişim Becerileri.....	3
1.3. Türkiye’de OSB Olan Çocuklara Hizmet Sunan Personel ve Özellikleri	6
1.4. OSB Olan Çocuklara İletişim Becerileri Kazandırırken Kullanılan Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar.....	9
1.4.1. OSB olan çocuklara iletişim becerisi kazandırmada kullanılan gelişimsel yaklaşıma dayalı uygulamalar	11
1.4.1.1. <i>Floortime uygulamaları</i>	11
1.4.1.2. <i>Etkileşime duyarlı öğretim uygulamaları</i>	11
1.4.2. OSB olan çocuklara iletişim becerisi kazandırmada kullanılan davranışsal yaklaşıma dayalı yapılandırılmış öğretim uygulamaları	12
1.4.2.1. <i>Ayrık denemelerle öğretim</i>	13
1.4.2.2. <i>Bekleme süreli öğretim</i>	13

	<u>Sayfa</u>
1.4.2.3.Sözel davranış	14
1.4.2.4.Replikli öğretim ve replik silikleştirme	14
1.4.3. OSB olan çocuklara iletişim becerisi kazandırmada kullanılan davranışsal yaklaşıma dayalı doğal öğretim uygulamaları	15
1.4.3.1.Fırsat öğretimi	15
1.4.3.2.Etkinlik temelli öğretim	16
1.4.3.3.Talep etme-model olma	17
1.4.3.4.Temel tepki öğretimi	18
1.5.OSB Olan Çocuklara Sözel Olmayan İletişim Becerilerinin Öğretiminde Kullanılan Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemleri.....	19
1.5.1. İşaret dili	20
1.5.2. Resim değiş tokuşuna dayalı iletişim sistemi (Picture Exchange Communication System PECS)	21
1.5.3. Konuşma üreten sistemler	22
1.6.OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik olarak öğretmen ve/veya öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemeye yürütülen araştırmalar.....	23
1.7. Problem	27
1.8.Amaç	29
1.9.Önem	29
2. YÖNTEM	32
2.1.Araştırma Modeli	32
2.2.Katılımcılar	34
2.2.1. Araştırmaya katılan öğretmenler ve özellikleri	34
2.2.2. Araştırmacı	35
2.3.Verilerin Toplanması	36

	<u>Sayfa</u>
2.3.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	36
2.3.1.1. Görüşmeler	36
2.3.1.1.1. <i>Görüşme Klavuzu</i>	36
2.3.1.1.2. <i>Görüşme ilkeleri</i>	37
2.3.1.1.3. <i>Etik İlkeler</i>	38
2.3.1.1.4. <i>Görüşme sorularının hazırlanması ...</i>	39
2.3.1.1.5. <i>Pilot görüşmelerin yapılması</i>	40
2.3.1.2. Demografik Bilgi Formu	42
2.3.1.3. Araştırmacı günlüğü	42
2.3.2. Veri toplama süreci	42
2.4. Verilerin Analizi	43
2.4.1. Analiz öncesi hazırlıklar	44
2.4.1.1. <i>Ses kayıtlarının yedeklenmesi ve verilerin dökümü</i>	45
2.4.1.2. <i>Verilerin ayrıntılı analiz formuna işlenmesi ve</i> <i>paragraflara ayrılması</i>	45
2.4.1.3. <i>Analiz öncesinde gerçekleştirilen inanırılık</i> <i>çalışmaları</i>	45
2.4.2. Verilerin içerik analizi yoluyla analiz edilmesi.....	46
2.4.2.1. <i>Verilerin kodlanması</i>	46
2.4.2.2. <i>Tema ve alt-temaların oluşturulması</i>	47
2.4.2.3. <i>Veri analizi sırasında gerçekleştirilen inanırılık</i> <i>çalışmaları</i>	47
2.4.2.4. <i>Tema ve alt-temaların yazılması</i>	48
2.4.2.5. <i>Tema ve alt-temaların okunması ve gerekli</i> <i>düzeltilmelerin yapılması</i>	48
3. BULGULAR.....	49

	<u>Sayfa</u>
3.1.OSB Olan Çocuklar ve İletişim Becerileri.....	49
3.1.1. OSB olan çocukların iletişimsel özellikleri.....	49
3.1.1.1. İletişim becerilerinin zayıf olması	49
3.1.1.2. Çevresindeki kişilerle iletişim kuramaması	50
3.1.2. OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasının önemi	50
3.1.2.1. Çocuğun bağımsızlaşması	50
3.1.2.2.Kendini ifade edebilmesi	50
3.1.2.3.Çocuğun sosyalleşebilmesi	51
3.2. İletişim Becerileriyle İlgili Amaç Belirleme	51
3.2.1. Amaç belirlemeden önce yapılan çalışmalar	52
3.2.1.1.Performans belirleme.....	52
3.2.2. Sözel iletişim becerisi olmayan çocuklar için belirlenen amaçlar	52
3.2.2.1. Ses çıkarmaya yönelik amaçların belirlenmesi	52
3.2.2.2. Alıcı dil becerilerini kazandırmaya yönelik amaçların belirlenmesi	52
3.2.2.3.Taklit becerilerini kazandırmaya yönelik amaçların belirlenmesi	53
3.2.2.4.Jest kullanımına yönelik amaçların belirlenmesi ...	53
3.2.3. Sözel iletişim becerisi olan çocuklar için belirlenen amaçlar	53
3.2.3.1. İletişim becerilerini bağlama uygun kullanmaya yönelik amaçların belirlenmesi	53
3.2.3.2. Sesletim ve artikülasyon becerilerini geliştirmeye yönelik amaçların belirlenmesi	54
3.3. Öğretim İçin Yapılan Çalışmalar ve Çalışmaların Nedenleri	54

	<u>Sayfa</u>
3.3.1. Sözel iletişim becerisi olan çocuklar için yapılan öğretim çalışmaları	55
3.3.1.1. <i>UDA'ya dayalı yöntemler kullanılarak öğretim yapılması</i>	55
3.3.1.2. <i>Öğrencinin ilgisini ve dikkatini çekmeye çalışma</i>	55
3.3.1.3. <i>Çevresel düzenlemelerin yapılması</i>	56
3.3.1.4. <i>Ayna karşısında çalışma yapılması</i>	56
3.3.2. Sözel iletişim becerisi olmayan çocuklar için yapılan öğretim çalışmaları.....	56
3.3.2.1. <i>Alıcı dil becerilerini kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılması</i>	56
3.3.2.2. <i>Oral-motor egzersizler yapılması</i>	57
3.3.2.3. <i>Ses çıkarmaya yönelik çalışmalar yapılması</i>	57
3.3.2.4. <i>Taklit becerilerini kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılması</i>	57
3.3.2.5. <i>Performansı iyi olan akranların model olarak kullanılması</i>	58
3.3.3. İletişim becerilerini öğretirken izlenen yolun tercih edilme nedenleri	58
3.3.3.1. <i>Çocuğun bireysel farklılıklarının dikkate alınması</i>	58
3.3.3.2. <i>Önkoşul beceri olması</i>	58
3.3.3.3. <i>Bağlama uygun olması</i>	59
3.3.3.4. <i>Uygulanmasının kolay olması</i>	59
3.3.3.5. <i>Motivasyon sağlaması</i>	60
3.3.3.6. <i>Deneme-yanılma yoluyla çalışılması</i>	60

	<u>Sayfa</u>
3.4.Kalıcılık ve Genellemeyi Sağlamak İçin Öğretmenlerin Yaptığı Çalışmalar	60
3.4.1. OSB olan çocuklara öğretilen iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesini sağlamak için yapılan çalışmalar	61
3.4.1.1.Genelleme için farklı kişi ve ortamları kullanma ..	61
3.4.1.2.Aileye kalıcılık ve genellemeyi sağlamak için ne yapacağı konusunda bilgi verme	61
3.4.1.3.Tekrarlara yer verme	62
3.4.1.4.Günlük rutinleri kullanma	62
3.5.İletişim Becerileriyle İlgili Yaşanan Güçlükler.....	63
3.5.1. OSB olan çocuklara iletişim becerileriyle ilgili amaçların öğretiminde yaşanan güçlükler	64
3.5.1.1.Çocuğun öğrenmeye hazırlık becerilerinin yetersiz olması	64
3.5.1.2.Ailelerin eğitim sürecine aktif olarak katılmaması	64
3.5.1.3.Çocuğun problem davranışlarının öğretimi kesintiye uğratması	65
3.5.1.4.Öğretmenlerin iletişim becerilerinin öğretimi konusunda kendilerini yetersiz görmesi	65
3.5.1.5.Sınıflarda iletişim becerileri için model olabilecek akranların olmaması.....	66
3.5.1.6.İpucu bağımlılığı	66
3.5.2. OSB olan çocuklara öğretilen iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesinin sağlanmasında yaşanan güçlükler	66
3.5.2.1.Ailelerin iletişim becerilerine ilişkin bilgi eksikliklerinin olması	66

	<u>Sayfa</u>
3.5.2.2. <i>Ailelerin aşırı korumacı tutum nedeniyle her şeyi çocuğun yerine yapması</i>	67
3.5.2.3. <i>Öğretmenlerin iletişim becerilerinin öğretimini planlama ve uygulamadaki eksiklikleri nedeniyle sonraki aşamalarda sıkıntılar yaşaması</i>	68
3.5.2.4. <i>OSB olan çocukların problem davranışlar sergilemesi</i>	68
3.5.2.5. <i>Çocukların öğrendikleri becerileri genellemede sorun yaşaması</i>	68
3.6. <i>İletişim Becerileriyle İlgili Yaşanan Güçlüklerin Nedenleri</i>	69
3.6.1. <i>OSB olan çocuklara iletişim becerilerini öğretirken yaşanan güçlüklerin nedenleri</i>	70
3.6.1.1. <i>Ailelerden kaynaklanan güçlüklerin nedenleri</i>	70
3.6.1.1.1. <i>Ailelerin çocuklarının eğitimi konusunda yeterli bilince sahip olmaması</i>	70
3.6.1.2. <i>Öğretmenlerden kaynaklanan güçlüklerin nedenleri</i>	70
3.6.1.2.1. <i>Öğretmenin problem davranışlarla baş etmede zorlanması</i>	70
3.6.1.2.2. <i>Öğretmenin kendini geliştirmek için düzenlenen eğitimlere katılamaması ...</i>	71
3.6.1.2.3. <i>Öğretmenin öğretimle ilgili yaşanan sorunları çocuğun tanısıyla ilişkilendirmesi</i>	71
3.6.1.2.4. <i>Öğretmenin çocuğun dikkatini ve ilgisini sürdürmede zorlanması</i>	72
3.6.1.2.5. <i>Çocukların ipuçlarına bağımlı hale gelmesi</i>	72

	<u>Sayfa</u>
3.6.1.3. <i>Diğer etmenlerden kaynaklanan güçlüklerin nedenleri</i>	72
3.6.1.3.1. <i>Verilen eğitim süresinin kısıtlı olması .</i>	72
3.6.1.3.2. <i>Grup eğitiminin OSB olan çocuklar için uygun olmaması</i>	72
3.6.1.3.3. <i>Sınıfın fiziksel ortamının öğretim için uygun olmaması</i>	73
3.6.2. OSB olan çocuklara öğretilen iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesinin sağlanmasında yaşanan güçlüklerin nedenleri	73
3.6.2.1. <i>Ailelerden kaynaklanan güçlüklerin nedenleri</i>	73
3.6.2.1.1. <i>Ailelerin bilgi eksiklikleri nedeniyle çocuklarının eğitiminde aktif rol alamaması</i>	73
3.6.2.2. <i>Öğretmenlerden kaynaklanan güçlüklerin nedenleri</i>	74
3.6.2.2.1. <i>Öğretmenlerin iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesini sağlamada kendilerini yetersiz görmesi</i>	74
3.6.2.2.2. <i>Öğretmenin kalıcılık ve genellemeyle ilgili yaşanan sorunları çocuğun tanısıyla ilişkilendirmesi</i>	74
3.6.2.2.3. <i>Eğitimciler arasında iletişimsizlik olması</i>	74
3.6.2.3. <i>Diğer etmenlerden kaynaklanan güçlüklerin nedenleri</i>	75
3.6.2.3.1. <i>OSB olan çocuklara yönelik toplumun olumsuz bakış açısına sahip olması ...</i>	75

	<u>Sayfa</u>
3.6.2.3.2. Öğrenci gruplarının homojen şekilde oluşturulmaması	75
3.7.Yaşanan Güçlüklerin Çözümüne Yönelik Öğretmenlerin Yaptıkları Çalışmalar	76
3.7.1. Öğretmenlerin OSB olan çocuklara iletişim becerilerini öğretirken yaşadıkları güçlükleri çözmek için yaptıkları çalışmalar	76
3.7.1.1.Aileleri sürece dâhil etmeye çalışma	76
3.7.1.2.Öğretime okuldaki diğer kişileri dâhil etme	77
3.7.1.3.Çocukların ilgileri doğrultusunda etkinlikler yapma	77
3.7.1.4.Mezun olduğu üniversitedeki hocalarına danışma .	78
3.7.1.5.Farklı kaynakları araştırma ve okuma	78
3.7.1.6.Öğretimde uyarlamalar yapma	78
3.7.2. Öğretmenlerin OSB olan çocuklara öğrettikleri iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesini sağlamada yaşadıkları güçlükleri çözmek için yaptıkları çalışmalar	79
3.7.2.1.Aileleri sürece ilişkin bilgilendirme	79
3.7.2.2.Akran etkileşimi için fırsatlar yaratma	79
3.7.2.3.Ev ziyaretleri yapma	80
3.7.2.4.Ailelerin sınıfta gözlem yapmasını sağlama	80
3.7.2.5.Çocuğa hizmet sunan diğer öğretmenlerle iletişime geçme	80
3.7.2.6.İnternette araştırma yapma	81
3.7.2.7.Öğretmenin herhangi bir şey yapmaması	81
3.8.İletişim Becerilerine Yönelik Öğretmenlerin Önerileri	81
3.8.1. Öğretmenlerin iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik eğitim alması	82

	<u>Sayfa</u>
3.8.2. Öğretmenlerin iletişim becerilerini kazandırmak için sistematik öğretim sunması	82
3.8.3. Ailelerin bilinçlenmesi için çalışmalar yapılması	83
3.8.4. İletişim becerilerine yönelik ders saatlerinin arttırılması	83
3.8.5. Öğretim materyallerinin etkili ve verimli kullanılması ...	84
3.8.6. Öğretime okuldaki diğer kişileri dâhil etme	84
3.8.7. Sosyal medyada platform oluşturma	85
3.8.8. OSB alanına özgü öğretmen yetiştirilmesi	85
3.8.9. Okullarda dil ve konuşma terapistinin istihdam edilmesi	85
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	86
4.1.Sonuç	86
4.2.Tartışma	87
4.2.1. Özel eğitim öğretmenlerinin OSB ve iletişim becerileriyle ilgili görüşlerine ilişkin bulguların tartışılması	87
4.2.2. Özel eğitim öğretmenlerinin iletişim becerileriyle ilgili amaç belirleme, öğretim sunma, kalıcılık ve genellemeye ilişkin görüşleriyle ilgili bulguların tartışılması	89
4.2.2.1.İletişim becerileriyle ilgili amaç belirlemeye ilişkin bulguların tartışılması.....	89
4.2.2.2.Öğretim için yapılan çalışmalar ve nedenlerine ilişkin bulguların tartışılması	91
4.2.2.3.İletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesini sağlamak için yapılan çalışmalarla ilgili bulguların tartışılması	94

	<u>Sayfa</u>
4.2.3. Özel eğitim öğretmenlerinin iletişim becerilerinin ediniminde, kalıcılık ve genellemesinde yaşanan güçlüklerle ve nedenlerine ilişkin görüşleriyle ilgili bulguların tartışılması	95
4.2.3.1.İletişim becerilerinin ediniminde, kalıcılık ve genellemesinde yaşanan güçlüklerle ilişkin bulguların tartışılması	95
4.2.3.2.İletişim becerilerinin ediniminde, kalıcılık ve genellemesinde yaşanan güçlüklerin nedenlerine ilişkin bulguların tartışılması	96
4.2.4. Özel eğitim öğretmenlerinin iletişim becerilerinin öğretiminde, kalıcılık ve genellemesinde yaşanan güçlüklerin çözümüne yönelik yaptıkları çalışmalarla ilgili bulguların tartışılması	98
4.2.5. Özel eğitim öğretmenlerinin iletişim becerilerinin öğretimine, kalıcılık ve genellemesine yönelik önerileriyle ilgili bulguların tartışılması	100
4.3.Sınırlılıklar	101
4.4.Öneriler	101
4.4.1. Uygulamaya yönelik öneriler	101
4.4.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	102
KAYNAKÇA	103
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLOLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler	35
Tablo 2.2. Pilot görüşmelere ilişkin bilgiler	41
Tablo 2.3. Görüşme takvimi	43
Tablo 3.1. OSB Olan Çocuklar ve İletişim Becerileri	49
Tablo 3.2. İletişim Becerileriyle İlgili Amaç Belirleme	51
Tablo 3.3. Öğretim İçin Yapılan Çalışmalar ve Çalışmaların Nedenleri	54
Tablo 3.4. Kalıcılık ve Genellemeyi Sağlamak İçin Öğretmenlerin Yaptığı Çalışmalar	61
Tablo 3.5. İletişim Becerileriyle İlgili Yaşanan Güçlükler	63
Tablo 3.6. İletişim Becerileriyle İlgili Yaşanan Güçlüklerin Nedenleri	69
Tablo 3.7. Yaşanan Güçlüklerin Çözümüne Yönelik Öğretmenlerin Yaptıkları Çalışmalar	76
Tablo 3.8. İletişim Becerilerine Yönelik Öğretmenlerin Önerileri	81

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. Veri analizi süreci	44

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
KHK	: Kanun Hükmünde Kararname
CDC	: Centers for Disease Control and Prevention (Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi)
DSM	: Diagnostic and Statistical Manuel of Mental Disorders (Ruhsal Bozuklukların Tanımsal ve Sayımsal El Kitabı)
NGG	: Normal Gelişim Gösteren
UDA	: Uygulamalı Davranış Analizi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TTKB	: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
APA	: American Psychological Association (Amerikan Psikyatri Birliği)
NPDC	: The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders (Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Gelişim Merkezi)
NAC	: National Autism Center (Ulusal Otizm Merkezi)
ADÖ	: Ayrık Denemelerle Öğretim
SD	: Sözel Davranış
ETÖ	: Etkinlik Temelli Öğretim
FÖ	: Fırsat Öğretimi
ADİ	: Alternatif ve Destekleyici İletişim
PECS	: Picture Exchange Communication System-PECS (Resim Değiş Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi)
EYDE	: Erken Yoğun Davranışsal Eğitim
OÇİDEP	: Otistik Çocuklar İçin Erken Yoğun Davranışsal Eğitim Programı
OÇEM	: Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi
AAUFA	: Akran Aracılı Uyarlanmış Fiziksel Aktivite
ABLRS-R	: The Assessment of Basic Language and Learning Skills-Revised (Temel Dil ve Öğrenme Becerilerinin Değerlendirilmesi)

1. GİRİŞ

Çevremizde yaşayan bireylerin birbirine benzeyen birçok özelliğinin yanında dikkatli incelendiğinde birbirlerinden farklı pek çok yönünün de olduğu görülmektedir (Kırcaali-İftar, 1998, s. 3). Bireyler arasındaki farklılıklar tarih boyunca süregelen ve insanların dikkatini çekmiştir (Özyürek, 2005, s. 26). Bireyler arasındaki bu farklılıklar; dikkat, öğrenme, algı, kaygı gibi alanlarda ortaya çıkmakta ve genel olarak bedensel, bilişsel ve duyuşsal olarak gruplanmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998, s. 3). Söz konusu farklılıklar sonucunda bireyin gereksinimleri de farklılaşmaktadır (Çıkılı, 2014, s. 174; Özyürek, 2005, s. 30). Bireysel farklılıklar belirli sınırlar içinde olursa bireyler genel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedirler. Genel eğitim hizmetlerinden yararlanamayacak kadar bireysel farklılıklara sahip bireyler için ise özel eğitim hizmetleri gerekli olmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998, s. 3).

Özel eğitim, 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname’de (KHK) ve benzer şekilde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2018) “özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ve sosyal gereksinimlerini karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel tarafından özel olarak hazırlanmış program ve öğretim yöntemlerini bu bireyler için uygun ortamlarda kullanılarak yapılan eğitim süreci” olarak tanımlanmıştır (¹<http://www.resmigazete.gov.tr/Eskiler/2006/05/20060531-2.htm> Erişim Tarihi: 18.07.2018). 573 sayılı KHK’da (1997) çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından farklılık gösteren bireyler özel gereksinimli birey olarak tanımlanmıştır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2018) özel gereksinimli bireyler 11 başlık altında sınıflanmıştır. Bu başlıklar altında yer alan yetersizlik gruplarından biri de otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerdir. İlerleyen başlıkta OSB ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

1.1.Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)

OSB, hem dünyada hem de ülkemizde son yıllarda adı oldukça sık duyulan, tarihsel gelişimine bakıldığında son 70 yıllık dönemi kapsayan, görülme sıklığı son 20 yılda çok önemli artış gösteren bir yetersizliktir. Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) bulunan Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi’nin (Centers for Disease Control and Prevention-CDC) 2014 verilerine göre OSB her 59 çocuktan birini etkileyen nöro-gelişimsel bir yetersizlik ve özel eğitim kategorisidir (²<https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html> Erişim Tarihi: 11.06.2018). OSB karmaşık bir gelişimsel yetersizlik

olup belirtileri genellikle erken çocukluk döneminde ortaya çıkmakta, bireyin iletişim kurma ve başkalarıyla etkileşim kurma yeteneğini etkilemektedir (The Autism Society of America, 2018, ³<http://www.autism-society.org/what-is/>Erişim Tarihi: 19.06.2018). Ruhsal Bozuklukların Tanımsal ve Sayımsal El Kitabı'na (Diagnostic and Statistical Manuel of Mental Disorders-DSM-5) göre OSB, belirtileri erken çocukluk çağında başlayan ve günlük yaşam etkinliklerini sınırlandıran ya da olumsuz olarak etkileyen, karşılıklı sosyal iletişim ve etkileşimde yetersizlikler, sınırlı ve yineleyici davranış örüntüleri, ilgiler ve etkinliklerle kendini gösteren ve nöro-gelişimsel bozuklukları içine alan bir tanı grubudur (APA, 2013, s. 53).

OSB olan çocukların birçoğunda normal gelişim gösteren (NGG) akranlarından farklı olarak sosyal etkileşim, dil ve iletişim becerilerinde yetersizlikler ile sınırlı-yinelenen ilgi ve davranışlar ortak özellikler olarak gözlenmektedir (Çolak, 2016, s. 46; Heflin ve Alaimo, 2007, s. 3; Kırcaali-İftar, 2015, s. 22; Webber ve Scheuermann, 2008, s. 3). OSB olan çocukların sınırlı/yineleyici ilgi ve davranışlarına bakıldığında, yoğun ve sıra dışı ilgilere sahip olma; işlevsel olmayan düzen ve rutine aşırı bağla olma; sıra dışı el ve beden hareketleri sergileme; nesnelerin duyuşal özellikleriyle aşırı ilgilenme; nesneleri sıra dışı amaçlar için kullanma; nesne takıntısına sahip olma; tat, koku, ses ve dokunsal uyarılara aşırı tepki verme ya da tepkisiz kalma; geçişlerde aşırı tepki gösterme ve öfke nöbetleri sergileme gibi özelliklere sahip oldukları görülmektedir (Çolak, 2016, s. 47; Kırcaali-İftar, 2015, s. 28; Motavalli-Mukaddes, 2013, s. 24; NAC, 2015, s. 11).

OSB olan çocukların sosyal etkileşim, dil ve iletişim alanında yaşadığı yetersizliklere bakıldığında ise bu çocukların göz kontağı kurmama, sınırlı ya da sıra dışı göz kontağı kurma; konuşurken jest ve mimik kullanmama ya da yetersiz jest, mimik kullanma; başkalarına yaklaşımda ve kendi sesini kullanmada sıra dışı özellikler sergileme; arkadaş edinememe, akran etkileşiminde bulunamama ve yalnızlığı yeğleme; sözel övgülere tepki vermememe; başkasının ilgisini çekmek için girişimde bulunmama ve başkası tarafından kendisine yöneltilen ilgi karşısında tepkisiz kalma; başkalarının duygularını anlamada yetersiz kalma; iletişim kurarken sadece özel ilgilere ve ihtiyaçlara yönelik girişimde bulunma gibi davranışları sergileme biçiminde özellikler gösterdikleri görülmektedir (Çolak, 2016, s. 46; Kırcaali-İftar, 2015, s. 28; Motavalli-Mukaddes, 2013, s. 23-24; NAC, 2015, s. 11).

OSB'nin tanı ölçütleri arasında yer alan ve OSB olan çocukların sorun yaşadığı en temel alanlardan birisi iletişim becerileridir. İzleyen başlıkta iletişimin ne olduğu ve OSB olan çocukların iletişim becerileriyle ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

1.2. OSB Olan Çocuklar ve İletişim Becerileri

İletişim, bir amaç olup bu amacı gerçekleştirmek için uygun bir araç kullanarak bireyin düşüncesinin karşısındaki kişide karşılık bulma çabasıdır (Konrot, 2007, s. 228). İletişim kaynak, alıcı ve mesaj olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. İletişimde amaç, uygun aracı kullanarak karşımızdaki kişiye herhangi bir biçimde mesajın iletilmesi sürecidir (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012, s. 359; Kirk, Gallagher ve Colema, 2017, s. 288; Konrot, 2007, s. 228). Bu süreçte ihtiyaç ve gereksinimlerin tam anlamıyla karşılanabilmesi için hem kaynağın hem de alıcının mesajların etkili bir şekilde iletildiğinden ve anlaşıldığından haberdar olması gerekmektedir (Bernstein, 2012, s. 4).

İletişim kurma gereksinimi insanoğlunun doğumla birlikte getirdiği bir özelliktir (Toğram, 2004, s. 3). İnsanların ihtiyaçlarını karşılamak, edindiği bilgi ve düşünceleri başkalarına aktararak onları etkilemek, edinilen bu bilgi ve düşünceleri onlarla paylaşmak, onlardan çeşitli dönütler almak ve başkalarından etkilenmek üzere iletişim girişiminde bulunduğu söylenebilir (Topbaş, 2011, s. 14). Fidan (2012, s. 28) insanların iletişim kurma amaçlarını; var olma, haberleşme, paylaşma, etkileme, yönlendirme, eğlenme ve mutlu olma biçiminde sıralamıştır. Bu amaçların ortak özelliklerinin yaşamı sürdürme ve sosyalleşme olduğu söylenebilir.

İletişim, dil ve konuşmayı da içeren ve birbirleriyle kesişen becerilerden oluşan semsiye bir terim olarak düşünülebilir (Topbaş, 2003, s. 2). İletişim girişimlerinin şekli ise iletişim becerilerini oluşturmaktadır. İletişimin mesaj, yazı, resim gibi birçok yolu mevcut iken jestlerin ve mimiklerin kullanıldığı biçimi de vardır. İletişim becerileri ise sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerinden oluşmaktadır (Kirk vd., 2017, s. 289; Motavalli-Mukaddes, 2013, s. 24).

Sözel olmayan (sözsüz) iletişim, iletişim sürecinde kendiliğinden yer alan ses tonlaması, jest ve mimikler, beden hareketleri, yüz ifadeleri ve göz kontağı gibi sözel olmayan öğeleri içeren ve iletişim kodlarıyla gerçekleştirilen iletişim şeklidir (Fidan, 2012, s. 133). Sözel iletişim ise yaşamda en çok yer alan ve öncelikli olarak kullanılan iletişim şeklidir (Fidan, 2012, s. 83; Kirk vd., 2017, s. 288). Bu iletişim şeklinde dil etkin bir şekilde iletişim aracı olarak kullanılmaktadır (Topbaş, 2003, s. 9). Sözel iletişim;

duygu aktarımı yapmayı, verilen mesajın karşıdaki kişi tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını veya anlaşılma derecesini rahatlıkla değerlendirmeyi, anında ve uygun dönütler vermeyi sağlar (Fidan, 2012, s. 86).

NGG bireylerde iletişim becerilerinin gelişimi hayat boyunca düzenli ve öngörülebilir şekilde sürer. NGG bireyler çevrelerindeki kişilerle iletişim kurmak için oldukça güdülenmiş ve programlanmıştır (Kirk vd., 2017, s. 291; Stoel-Gammon, 2002, s. 156). NGG bir çocuğun iletişim becerilerindeki gelişimine bakıldığında çocukta ağlama, çığlık atma ve jestlerden sonra mırıldanma ve agulama başlar. Çocuk bir yaşına geldiğinde belirgin seslerin tekrarından oluşan anlamlı kelimelerin başlamış olması, iki yaşına geldiğinde en az iki kelimelik cümleler kurabilmesi, dört yaşına geldiğinde iyi bir anlatıma sahip olması ve altı yaşına geldiğinde ise konuşmasının NGG bir yetişkin seviyesine gelmesi beklenir (Kelly, 2011'den akt. Motavalli-Mukaddes, 2013, s. 24; Kirk vd., 2017, s. 283). Bazı çocuklar ise sahip oldukları yetersizlikler ve kısıtlı etkileşimlerinden dolayı iletişim becerilerinde sınırlılıklara sahip olabilirler (Downing ve Falvey, 2018, s. 1). İletişim, OSB olan çocuklarda çocuğun konuşup konuşmadığına bakılmaksızın ana problemi oluşturmakta, iletişim becerileri alanında yaşanan yetersizlikler OSB'nin tanı ölçütleri arasında yer alan ve aynı zaman da OSB'nin şiddetini belirleyen önemli bir değişken olmaktadır (Ökcün-Akçamuş, 2016, s. 163; Rita, 2013, s. 72). OSB olan çocuklar dil gelişiminde gecikme ile alıcı ve ifade edici dil becerilerinde sınırlılıklar yaşamaktadırlar (Karasu, 2009, s. 714). Altı ayı geçtiği halde başkalarına gülümsememek, 12 ayı geçtiği halde işaret parmağıyla nesneleri göstermemek, babıldamamak ve agulamamak, bir yaşını geçtiği halde anlamlı tek bir sözcük söylememek, iki yaşını geçtiği halde iki kelimeden oluşan cümlecikler kuramamak gibi birçok davranış OSB'nin erken belirtileri arasında yer alan iletişim becerileriyle ilişkili yetersizliklerdir (Çolak, 2016, s. 41-42; Kırcaali-İftar, 2015, s. 27; Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012, s. 329; NAC, 2015, s. 11).

OSB olan çocukların sözel olmayan iletişim becerinde göz kontağı kurma, işlevsel olarak jest kullanma gibi sınırlılıklar göze çarpmaktadır (Rakap, Birkan ve Kalkan, 2017, s. 19). Ayrıca, OSB olan çocukların sözel iletişim becerilerinde dil gelişiminde gecikme, takvim yaşına uygun dil becerilerine sahip olmama, konuşmayı başlatma, sürdürme ve sonlandırmada zorluk, karşılıklı konuşmada zorluk, konuşma sırasında sıra dışı, anlamsız, kendince türetilmiş ve bağlama uygun olmayan sözcük ve sözcük tekrarlarını kullanma, sıra dışı ya da yineleyici dil kullanma, kendisinden üçüncü tekil kişi olarak söz etme,

soyut kavramları anlamakta zorlanma, sıra dışı ses kalitesine sahip olma, şahıs zamirlerini hatalı kullanma gibi özellikler gösterdikleri, yaklaşık %25 ile 30'unun yaşamları boyunca hiç konuşmadığı ya da işlevsel konuşma becerilerine sahip olmadığı, yarısına yakınının da akıcı konuşma becerilerine sahip olmadıkları bilinmektedir (Çolak, 2016, s. 47; Genç-Tosun, 2016, s. 2; Kırcaali-İftar, 2007, s. 22-24; 2012, s. 32; 2015, s. 28; Rakap, Birkan ve Kalkan, 2017, s. 19). Ayrıca, OSB olan çocukların %20-30'u 12-30. aylar arasında öğrendiği dil ve iletişim becerilerini aniden ya da zaman içinde kaybedebilmektedir (Korkmaz, 2017, s. 49). OSB olan çocukların sahip oldukları iletişim becerileri birbirinden farklı olsa da bu çocuklar çeşitli düzeylerde iletişimsel yetersizliklere sahiptirler (Kelly, 2011'den akt. Motavalli-Mukaddes, 2013, s. 24).

Sözel iletişim becerilerine sahip OSB olan çocuklar dilin yapısındaki düşünce-anlam ilişkisini inceleyen semantik, dilin nasıl kullanıldığı ve bir konuşmacının ne tür dilsel eylemler yerine getirdiğini araştıran pragmatik ve soyut kavramlarla ilgili yetersizliklere sahiptirler (Motavalli-Mukaddes, 2013, s. 24). Ayrıca OSB olan çocuklar, konuşulan kelimeleri anlık ya da gecikmeli olarak tekrar etme, cümle kurarken bağlaçları kullanmama, ses tonu ve sesin prozodisine (kelimelerin taşıdıkları seslerin değerlerine ve hecelerin taşınması gereken seslere göre söylenmesi) dikkat etmeme gibi sözel iletişim problemlerine de sahiptirler (Çiyiltepe, 2007, s. 214). OSB olan çocukların sözel iletişim becerilerinde sahip oldukları yetersizliğin yanında, sözel olmayan iletişim becerilerinde de yetersizlik ya da atipik jest ve mimik kullanımı yaygın olarak görülmektedir.

İletişim becerilerindeki yetersizlikler OSB olan çocukların yaşadığı birçok sorunun da kaynağını oluşturmaktadır (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012, s. 329). OSB olan çocuklar iletişim becerilerindeki yetersizlikler nedeniyle çeşitli davranış problemleri sergileyebilmektedirler. İletişim becerilerinin sınırlı olduğu durumlarda problem davranışların görülme olasılığı artarken iletişim becerileri geliştirildiğinde problem davranışların görülme olasılığı da azalmakta, doğal olarak çocukta ve çevresindeki bireylerde önemli bir rahatlama sağlanmaktadır (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012, s. 348; Kraijer, 2000, s. 39-40; Kurt, 2011, s. 1421; Sigafos, 2000, s. 168). OSB olan çocuklara iletişim becerilerini kazandırmak; çocuğun bilgi edinmesinde, ilişki kurmasında, tercih belirtmesinde ve bağımsızlaşmasında önemli bir rol oynar (Webber ve Scheurmann, 2008, s. 179). İletişim becerilerinin kazandırılmasıyla OSB olan çocukların problem davranışlarının işlevlerinin yerine geçecek sosyal açıdan kabul edilebilir davranışların

artması sağlanacaktır. Sıralanan tüm bu nedenlerden dolayı OSB olan çocuklara iletişim becerilerini kazandırmak son derece önemlidir.

OSB olan çocuklar davranış ve öğrenme özellikleri gereği iletişim ve diğer alanlardaki bilgi, beceri ve davranışların ediniminde ve geliştirilmesinde doğrudan öğretme, özel programlara ve ortamlara ihtiyaç duymaktadırlar (Rita 2013, s. 88; ⁴<http://www.tohumotizmportali.org/icerik/etkilesim-ve-ozbakimbecerilerikazandirmak/baskalariyla-iletisim-kurma-ve-sohbet-etme/otizmli-cocuklarda-iletisim> Erişim Tarihi: 11.06.2018). Bu ihtiyacın karşılanmasında onlara hizmet sunan personelin nitelikleri öne çıkmaktadır. Bu nedenle, özel eğitim ve OSB alanında çalışacak personelin öğretmenlik formasyonunun yanında özel gereksinimli bireylerin özellikleri, davranış yönetimi, bu bireylerin eğitiminde kullanılan bilimsel dayanaklı yöntemler ve uygulamalar konusunda bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu niteliklere sahip bir personel, hizmet sunduğu grubun gereksinimlerini daha iyi belirleyerek etkili öğretim sunabilecektir (Özen ve Ergenekon, 2013, s. 107; Ergenekon, 2005, s. 1; Kargın, 1997, s. 42-43). İlerleyen başlıkta ülkemizde OSB olan çocuklara hizmet sunan personel ve özellikleriyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

1.3. Türkiye’de OSB Olan Çocuklara Hizmet Sunan Personel ve Özellikleri

OSB olan çocuklar yalnızca Türkiye’de değil, dünyanın hemen her yerinde özel eğitim hizmetlerinden en az yararlanan özel gereksinimli öğrenci grubunu oluşturmaktadır. OSB olan çocuklarla çalışacak özel eğitim öğretmenleri, temel düzeyde sınıf yönetimi, etkili öğretim ve bireyselleştirme gibi özel eğitim bilgi ve becerisine sahip olmalıdırlar (Rakap, Birkan ve Kalkan, 2017, s. 63). Simpson (2004, s. 140) OSB olan çocuklarla çalışacak özel eğitim öğretmenlerinin sahip olmaları gereken özel nitelikleri ve bilmeleri gereken uygulamaları; (a) OSB tanıli çocukların özellikleri ve gereksinimleri, (b) sosyal etkileşim becerisi kazandırma yöntemleri ve uygulamaları (örneğin, sosyal öyküler, videoyla model olma), (c) iletişim becerisi kazandırma yöntemleri ve uygulamaları (örneğin, fırsat öğretimi, yanlışsız öğretim, PECS, replikli öğretim), (d) bağımsız yaşam becerisi kazandırma yöntemleri ve uygulamaları (örneğin, etkinlik çizelgeleri, toplum temelli öğretim), (e) duyuşsal ve çevresel düzenlemeler (örneğin, görsel stratejiler, rutinler) ve (f) olumlu davranışsal destek biçiminde sıralamıştır. Simpson’ın (2004, s. 140) sıraladığı özel eğitim öğretmenlerinin sahip olmaları gereken özel nitelikler ve bilmeleri gereken uygulamaların çoğu, OSB olan

çocuklarla çalışırken etkili olan ve bilimsel dayanakları en yüksek uygulamalar arasında yer almaktadır. Söz edilen bilimsel dayanaklı bu uygulamalar, Uygulamalı Davranış Analizi'ne (UDA) dayalı olarak geliştirilmiş uygulamalardır (NAC, 2009, s. 43; Tohum Otizm Vakfı, 2010, s. 38).

OSB'den orta ve ileri derecede etkilenmiş çocuklara yönelik eğitim çalışmaları, çok farklı biçim ve içeriklerde çalışmayı gerektirebilmektedir. Örneğin OSB tanılı pek çok çocuk çok erken yaşta, bire-bir, yoğun ve kesintisiz davranışsal eğitim aldığı anda en hızlı ilerlemeyi gösterebilmektedir. OSB olan bazı çocuklara ise grup içinde çok yoğun bire-bir davranışsal eğitim verilmesi gerekebilmektedir. Tüm bu özellikler, OSB tanılı çocuklarla çalışacak öğretmenlerin bilgi ve beceri açısından çok özel donanımlara sahip olmalarını gerektirmektedir (Tohum Otizm Vakfı, 2010, s. 38).

Ülkemizde OSB alanında ilk kurumsal gelişme Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde 2011 yılında açılan ve hala bu alanda ilk ve tek olma özelliğini taşıyan Uygulamalı Davranış Analizi Anabilim Dalına bağlı *Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi Yüksek Lisans Programı*'dır. Programda, OSB ve UDA alanında ileri düzeyde akademik eğitim sunulmaktadır. Programda, OSB olan çocuklara yaşamları boyunca gerekli olan becerileri UDA'ya dayalı yöntem, teknik ve uygulamaları kullanarak sunacak uzman yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Tekin-İftar, 2014, s. 28-29). Programın yeni olması nedeniyle mezun durumundaki uzman sayısı son derece azdır. Ülkemizde OSB olan çocuklara öğretmen ya da uzman yetiştirmeye yönelik bir lisans programı yoktur. Dolayısıyla, Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan mezun olan özel eğitim öğretmenleri OSB olan çocuklarla da çalışmak durumundadırlar (Rakap, Birkan ve Kalkan, 2017, s. 63; Tohum Otizm Vakfı, 2010, s. 38; Erişim tarihi: 20.05.2016). Yeni bir gelişme olarak Yükseköğretim Yürütme Kurulu'nun 23.03.2017 tarihli ve 2547 sayılı Kanun'un 288 sayılı Kanun'la değişik 7/d-2 maddesi uyarınca Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde Otizm Spektrum Bozukluğu Anabilim Dalı'nın açılması uygun görülmüştür.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın yayımladığı Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları Çizelgesi'ne (2014, s. 3-4) göre özel eğitim alanına Özel Eğitim Öğretmenliği, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Öğretmenliği, İşitme Engelliler Öğretmenliği ve Görme Engelliler Öğretmenliği Programlarında lisans derecesine sahip olan öğretmenler atanır. Bu alanlardan mezun olan öğretmenler OSB olan çocuklara hizmet sunan eğitim

kurumlarında da görevlendirilirler. Bunun yanında, özel eğitim alanında yukarıda belirtilen alanların öğretmen ihtiyacını karşılayamaması üzerine bu alana, öğretmenlik alanları mezunu olup özel eğitim (görme, işitme ve zihinsel engelliler) alanında tezli/tezsiz yüksek lisans veya doktora mezunları atanırlar. Ayrıca, sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta iken 540 saatlik “Zihin Engelliler Sınıfı Öğretmenliği Eğitimi Programı”nı başarıyla tamamlayanların, zihin engelliler sınıfı alanına eğitim kurumlarının ihtiyacına göre alan değişikliği yapılabilir.

Ülkemizde özel eğitim lisans programlarından mezun olan öğretmenlerin akademik becerilerin öğretimi, dil, konuşma ve OSB alanlarında, öğretmen adaylarının ise bu konuların yanı sıra, davranış sorunları ve sınıf yönetimi konularında kendilerini yetersiz gördüklerini ortaya koyan araştırma bulguları bulunmaktadır (Ergül, Baydık ve Demir, 2013, s. 510). Ergenekon (2005, s. 229) ülkemizdeki özel eğitim öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yılında karşılaşmış oldukları güçlükleri belirlemiştir. Araştırmanın bulguları ilk yılını çalışan özel eğitim öğretmenlerinin davranış ve sınıf yönetimi ile öğretimi planlama ve yürütme konularında zorluk yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Ergenekon, Özen ve Batu (2008, s. 878) özel eğitim bölümü son sınıfta okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşlerini ve önerilerini incelemiştir. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının kavram öğretim programı hazırlama ve uygulamayı en kolay, davranış değiştirme programı hazırlama ve uygulamayı en zor uygulamaya geçirdiklerini göstermektedir. Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin yaşadığı sorunları ve ihtiyaçları belirlemeye ve çözüm önerileri geliştirmeye dayalı bir başka araştırmada da alanda çalışan öğretmenlerin OSB, dil ve iletişim becerileri konularında sorunlar yaşadığı ortaya konmuştur (Güleç-Arslan, Özbey, Sola-Özgüç ve Cihan, 2014, s. 652).

Ülkemizde OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasında özel eğitim alanında çalışan öğretmenler ve uzmanlarla birlikte sorumlu olan diğer bir meslek grubu da dil-konuşma terapistleridir (Savaş ve Toğram, 2013, s. 1). Ancak ülkemizde dil ve konuşma terapistleri, OSB olan çocukların devam ettiği okullarda istihdam edilmemekte, sadece hastaneler ve özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde hizmet sunmaktadırlar (Rakap, Birkan ve Kalkan, 2017, s. 75). İletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik olarak tanı ve terapide önemli görevler üstlenebilecek olan dil ve konuşma terapistlerinin OSB olan çocukların devam ettikleri okullarda istihdam edilmiyor olmaları ülkemiz açısından önemli bir sorundur. OSB olan çocuklarla çalışacak

dil ve konuşma terapistlerinin dil-konuşma konusunda yetkin olmanın yanı sıra, OSB olan çocukların kendilerine özgü özellikleri nedeniyle özelleşmiş donanımlara da sahip olmaları gereklidir (Tohum Otizm Vakfı, 2010, s. 44). Ancak dil ve konuşma terapistliğine yönelik programlarda OSB ile doğrudan ilişkili derslerin yer almadığı, ayrıca OSB ile bir şekilde ilişkili derslerin sayısının, bu derslerde OSB'nin ele alınma süresinin ve klinik eğitim boyunca çalışılan OSB olan çocuk sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra dil ve konuşma terapistlerinin çok büyük bir kısmı, OSB olan çocuklar için uygun müdahale hedefleri belirleme ve bu çocuklara eğitim sunma konularında kendilerini yeterli hissetmemekte, ayrıca “OSB” konusunda eğitim ve klinik deneyimlerini yeterli görmemektedirler (Savaş ve Toğram, 2013, s. 192).

OSB olan çocuklar dil, iletişim ve konuşma becerilerinde çeşitli sınırlılıklar ve güçlükler yaşamaktadırlar. Yapılan araştırmalar iletişim sorunu olan çocuklara mutlaka etkili yöntem/uygulamalar kullanılarak işlevsel iletişimin öğretilmesi gerektiğini göstermektedir. Alanyazında OSB olan çocuklara sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerini kazandırmaya yönelik çeşitli müdahaleler geliştirilmiştir. İzleyen başlıkta OSB olan çocuklara hizmet sunan kişiler tarafından iletişim becerilerini kazandırırken kullanılabilecek uygulamalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.4. OSB Olan Çocuklara İletişim Becerileri Kazandırılırken Kullanılan Uygulamalar

OSB olan çocuklara iletişim becerisi kazandırmaya yönelik olarak yürütülen uygulamalar alanyazında “gelişimsel yaklaşıma dayalı uygulamalar” ve “davranışsal yaklaşıma dayalı uygulamalar” olarak gruplanabilmektedir. Gelişimsel yaklaşıma dayalı olarak yürütülen uygulamalarda çocuk oyun bağlamında etkileşime ve paylaşımaya yönlendirilirken davranışsal yaklaşım temel alınarak gerçekleştirilen uygulamalarda çocuğun iletişim beceri düzeyi belirlenerek UDA'ya dayalı öğretim yöntemleriyle ya da uygulamalarıyla iletişim becerilerinin öğretimi gerçekleştirilmektedir (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012, s. 332). OSB olan çocuklar için yaşamsal öneme sahip olan iletişim becerilerinin öğretiminde öğretmenlerin/uygulamacıların bilimsel dayanaklı uygulamalara yer vermesi son derece önemlidir.

Bilimsel dayanaklı uygulama, vaat ettiği sonuçları gerçekten sağladığına ilişkin hakemli bilimsel dergilerde yayımlanmış yeterli düzeyde ve benzer sonuçları veren tam ya da yarı-deneyisel araştırma bulgusuna sahip uygulama olarak tanımlanabilir (Kurt,

2012, s. 90). OSB olan çocuklara sunulan eğitim hizmetlerinin nitelikli olması son derece önemlidir. Nitelikli uygulamalar ise en iyi uygulamalardan oluşmaktadır. Bir uygulamanın en iyi olabilmesi için etkililiğinin kanıtlarla desteklenmiş olması gerekir (Yücesoy-Özkan, 2015, s. 158).

ABD’de kurulmuş olan OSB Ulusal Gelişim Merkezi (The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders-NPDC, 2014, s. 5) ve Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center-NAC, 2009, s. 2; 2015, s. 10) adlı iki kuruluş OSB ile ilgili bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesi ve ortaya çıkan sonuçların yayımlanması konusunda önemli çalışmalar yürütmektedirler. OSB ile ilgili olarak NPDC’nin son çalışma raporu 2014 yılında yayımlanmıştır. Çalışmanın sonunda 27 uygulamanın bilimsel dayanaklı uygulama olduğu, 24 uygulamanın deneysel olarak desteklenen diğer uygulamalar ve 13 uygulamanın da kendine özgü uygulama paketi olduğu sonucuna ulaşılmıştır NAC tarafından sonuncusu 2015 yılında yayımlanan raporda ise bilimsel dayanağı olan 14, umut vaat eden 18 ve bilimsel dayanağı olmayan 13 uygulama olduğu belirtilmiştir. NAC’e (2015) göre bilimsel dayanağı olan 14 uygulama; davranışsal uygulamalar, bilişsel davranışsal müdahale paketi, küçük çocuklar için yoğun kapsamlı davranışsal müdahale, dil terapisi, model olma, doğal öğretim stratejileri, aile eğitimi, akran eğitimi paketi, temel tepki öğretimi, çizelgeler, replik silikleştirme, kendini yönetme, sosyal davranışsal paket, öykü temelli müdahale olarak sıralanmıştır. NPDC (2014) tarafından yayımlanan raporda ise akran aracılı uygulama, anne-babalar tarafından gerçekleştirilen uygulamalar, ayırık denemelerle öğretim, ayrımlı pekiştirme, beceri analizi, bekleme süreli öğretim, bilişsel davranışsal uygulamalar, doğal öğretim uygulamaları, egzersizler, görsel destekler, ipucu sunma, işlevsel davranış değerlendirilmesi, işlevsel iletişim öğretimi, kendini yönetme, model olma, öncüllere dayalı uygulamalar, pekiştirme, replikli öğretim, resim değiş tokuşuna dayalı iletişim sistemi (PECS), sosyal beceri öğretimi, sosyal öyküler, sönme, teknoloji destekli uygulamalar, temel tepki öğretimi, tepkiyi durdurma ve yeniden yönlendirme, video modellerle öğretim, yapılandırılmış oyun grupları olmak üzere 27 uygulama OSB olan çocuklara çeşitli becerilerin kazandırılmasında kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamalar olarak ifade edilmiştir (NAC, 2015, s. 42; Wong vd., 2014, s. 27; Yücesoy-Özkan, 2015, s. 126).

Bu çalışmada OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasında kullanılan uygulamalar gelişimsel ve davranışsal yaklaşıma dayalı uygulamalar başlıkları

altında ele alınmış ve sunulan uygulamaların bilimsel dayanaklarına ilişkin de bilgi verilmiştir.

1.4.1. OSB olan çocuklara iletişim becerisi kazandırmada kullanılan gelişimsel yaklaşıma dayalı uygulamalar

Gelişimsel yaklaşıma dayalı olarak yürütülen uygulamalar, adından da anlaşılacağı gibi OSB olan çocukların gelişim süreci içerisinde bulunduğu bilişsel ve duyuşsal özelliklere odaklanarak iletişim becerilerinin gelişimini bu çerçevede desteklemeyi hedefleyen uygulamalardır (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012, s. 332). Bu başlıkta gelişimsel yaklaşıma dayalı uygulamalar içerisinden görece olarak bilimsel dayanakları yüksek olan ve ülkemizde de uygulama ortamlarında kullanılan floortime ve etkileşime duyarlı öğretim hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

1.4.1.1. Floortime uygulamaları

Gelişimsel, Bireysel-Farklı, İlişki Temelli Model-DIR (Developmental, Individual-Difference, Relationship-Based Model-DIR), çocuğun hem gözlenebilen davranışlarını hem de geçmiş yaşantılarını dikkate alan bir modeldir. DIR özellikle özel gereksinimli çocuklarla kullanılır ve davranışları arttırma ya da söndürme yerine ilişki kurma ve başlatmaya odaklanır. Bu özelliğiyle de UDA'dan ayrılır.

Floortime, DIR modeli içinde kullanılan belirli bir terapi uygulamasıdır. En temel ifadesiyle floortime çocukla amaca uygun olarak ve etkileşimi arttırmak için oyun oynamaktır. Floortime uygulaması, okulöncesi dönemdeki çocukların gelişimsel ve bireysel farklılıklarına odaklı ilişki temelli bir modeldir. Programın temelinde çocuğun hâlihazırdaki gelişimsel düzeyinin belirlenmesi ve uygulamacıların bu düzeye uygun yaşantılar oluşturması hedeflenmektedir (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012, s. 333). Planlanan etkinlikler oyun içine gömülerek uygulanmaktadır. Floortime uygulamasında; (a) çocuğun liderliğini izleme, (b) çocuğun doğal ilgilerini dikkate alarak gelişimsel düzeyine uygun etkileşimlerde bulunma, (c) iletişim çemberleri açma ve kapatma, (d) iletişim çemberini genişletme, (e) çocuğun etkileşimsel yaşantısını genişletme, (f) etkileşimde kullanılan işleme ve devinim dağarcığını genişletme, (g) etkileşimi çocuğun işitsel, görsel, uzamsal, devinsel planlama ve sıralama, duyuşsal modülasyon işleme özelliklerine göre ayarlama ve (h) eşzamanlı olarak bütün gelişim alanlarını hedefleme gibi ilkelerle OSB olan çocuklara iletişim becerisi kazandırmak hedeflenmektedir (Greenspan ve Wieder, 1999, s. 2-3; Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012,

s. 333). Floortime, NPDC tarafından yayımlanan raporlarda yer almazken NAC tarafından yayımlanan raporda bilimsel dayanağı olmayan uygulama olarak nitelendirilmiştir (NAC, 2015, s. 72; Wong vd., 2014, s. 20-21). Odom ve meslektaşları (2008; 2010, s. 335) tarafından yapılan derleme çalışmasındaki değerlendirme sonuçlarında ise floortime 30 üzerinden 19 puan almıştır (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012, s. 335).

1.4.1.2. Etkileşime duyarlı öğretim uygulamaları

Etkileşime duyarlı öğretim (RT: Responsive Teaching) uygulamaları, okulöncesi dönemdeki çocukların anne-babalarına, çocuklarının iletişim becerilerini geliştirmelerine destek sunmaları amacıyla geliştirilmiş bir programdır. Etkileşime duyarlı öğretim; bilişsel, iletişimsel ve sosyal-duyuşsal işlev alanlarında 16 kritik beceriye vurgu yaparak bu becerilere yönelik 66 stratejiyi ailelere kazandırmayı hedeflemektedir (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012, s. 335).

Etkileşime duyarlı öğretim uygulamalarının hedefi, anne-babaların çocuklarıyla birlikte daha etkileşime dayalı bir ilişki geliştirmelerini sağlamaktır. Anne-babalara eğitim sunulan bu programdaki hedef, ebeveynlerin bu programdan edinmiş oldukları becerileri günlük yaşama transfer etmeleridir. Programda bu duruma yönelik eylem planları vardır (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012, s. 336). Etkileşime duyarlı öğretim uygulamaları, NPDC tarafından yayımlanan raporlarda yer almazken NAC tarafından yayımlanan raporda umut vaat eden uygulama olarak nitelendirilmiştir (NAC, 2015, s. 71; Wong vd., 2014, s. 20-21). Odom ve meslektaşları (2008; 2010) tarafından yapılan derleme çalışmasındaki değerlendirme sonuçlarında ise etkileşime duyarlı öğretim uygulamaları 30 üzerinden 14 puan almıştır (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012, s. 336).

1.4.2. OSB olan çocuklara iletişim becerisi kazandırmada kullanılan davranışsal yaklaşıma dayalı yapılandırılmış öğretim uygulamaları

OSB olan çocuklara davranışsal yaklaşımı temel alarak iletişim becerileri öğretmeyi hedefleyen uygulamalar UDA temel alınarak geliştirilmiş uygulamalardır. Bu uygulamalar, yapılandırılmış ve doğal öğretim uygulamaları olarak iki ayrı başlık altında incelenebilir (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012, s. 337; Kırcaali-İftar, 2015, s. 129-131). Aşağıda önce OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin öğretiminde sıklıkla kullanılan “yapılandırılmış öğretim uygulamalarına”, sonra “doğal öğretim uygulamalarına” ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Yapılandırılmış öğretim uygulamaları arasında ayırık

denemelerle öğretim (ADÖ), bekleme süreli öğretim, sözel davranış ile replikli öğretim ve replik silikleştirme yer almaktadır.

1.4.2.1. Ayrık denemelerle öğretim (ADÖ)

OSB olan çocuklar öğrenme ve yönergeleri yerine getirme konusunda NGG akranlarından farklılıklar göstermektedir. OSB olan çocuklara öğretim yapılırken becerilerin küçük parçalara bölünmesi ve sistematik bir şekilde öğretilmesi gereklidir (De Boer, 2013, s. 3). Bu nedenle, ADÖ OSB olan çocuklara iletişim becerisi öğretmeyi hedefleyen ve sıklıkla kullanılan uygulamalardan birisidir. ADÖ, UDA ilkelerini temel alan planlı, kontrollü ve yetişkinin liderliğinde, yapılandırılmış ortamlarda gerçekleştirilen, başlangıcı ve sonu kolayca ayırt edilebilen davranışların öğretiminde tekrarlı denemelerle bire-bir gerçekleştirilen bir öğretim uygulamasıdır (Yücesoy-Özkan, 2015, s. 133; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2012, s. 290). ADÖ, öncül-davranış-sonuç (ÖDS) ilkesini temel alır ve bu sistem üzerine oluşturulmuştur (De Boer, 2013, s. 3). Öğretim sırasında yer alan her bir deneme; davranış öncesi uyaran (Ö), hedef davranış (D) ve sonuç (S) olmak üzere üç bileşenden oluşur (De Boer, 2013, s. 4; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2012, s. 290). Son yıllarda ADÖ yanlışsız öğretim şeklinde yürütülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, yanlışsız öğretim şeklinde yürütülen ADÖ uygulamalarının OSB olan çocuklara hem alıcı hem de ifade edici dil becerilerinin öğretiminde etkili olduğu görülmektedir (Kırcaali-İftar, 2015, s. 103). ADÖ uygulaması kullanılarak yürütülen tek-denekli araştırmalarda, OSB olan çocuklara iletişim becerileri kazandırmada ADÖ tekniklerinden genel olarak ayrımlı pekiştirme, ipucu sunma ve silikleştirmenin kullanıldığı görülmektedir (Kırcaali-İftar, 2015, s. 103). ADÖ, hem NPDC hem de NAC tarafından yayımlanan raporlarda bilimsel dayanaklı uygulama olarak nitelendirilmiştir (NAC, 2015, s. 42; Wong vd., 2014, s. 20).

1.4.2.2. Bekleme süreli öğretim

Bekleme süreli öğretim, ADÖ'nün daha sistematik ve etkili bir uygulama versiyonudur. Bekleme süreli öğretim oturumlarında, öncül (davranışın meydana gelmesini sağlayacak olan sözel ya da sözel olmayan uyaran) sunulduktan sonra çocuğun yanlış tepkide bulunmasına olanak vermeyecek şekilde uygulama sürecine bir ipucu eklenir ve bu ipucu çocuğa sunulur. Öncül ile ipucu arasında birkaç saniye gibi kısa bir süreyle beklenmeye, bir başka deyişle, ipucu geciktirilmeye başlanır. Bekleme süreli öğretimin sabit bekleme süreli ve artan bekleme süreli öğretim olmak üzere iki farklı

versiyonu vardır. Bu iki uygulamadaki temel fark, kontrol edici ipucunun sunulmasına ilişkin zamanlamanın uygulanma şeklidir. Sabit bekleme süreli öğretimde öncül sunulduktan sonra kontrol edici ipucunun sunulması için sabit bir süre beklenirken artan bekleme süreli öğretimde ipucunun sunulması aşamalı olarak geciktirilerek sunulur (Kurt, 2012, s. 96). Bekleme süreli öğretim OSB olan çocuklara alıcı ve ifade edici dil ile iletişim becerilerinin kazandırılmasında sıklıkla başvurulmuş bir uygulamadır (Kırcaali-İftar, 2012, s. 155; 2003, s. 104). Bekleme süreli öğretim, hem NPDC hem de NAC tarafından yayımlanan raporlarda bilimsel dayanaklı uygulama olarak nitelendirilmiştir (NAC, 2015, s. 42; Wong vd., 2014, s. 22).

1.4.2.3. Sözel davranış

Sözel davranış, Skinner'in sözel davranış kuramının temel alındığı kapsamlı bir müfredatın OSB olan çocuklara sözel taklit ve yanılsız öğretim yöntemleri kullanılarak oluşturulan ADÖ şeklinde kullanıldığı bir uygulamadır. Sözel davranış, UDA temelli bir yaklaşım olup sözel iletişim becerisine sahip olan ve olmayan OSB olan çocukların işlevsel iletişim kurabilme becerisini artırır (Barbara ve Rasmusses, 2017, s. 6-8). Sözel davranış kendi içerisinde taklit, talep etme, isimlendirme, bilgi verme ve karşılıklı konuşma gibi dilsel amaçları barındırmaktadır (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012, s. 346). Sözel davranışın bilimsel dayanağına ilişkin bir bilgi, hem NPDC hem de NAC tarafından yayımlanan raporlarda yer almamıştır (NAC, 2015, s. 42; Wong vd., 2014, s. 20-21). Prelock ve meslektaşları (2011, s. 346-347) OSB olan çocuklarla sözel davranış uygulamasının etkilerine ilişkin yürütülen 15 araştırmanın bulgularından yola çıkarak sözel davranışın orta derecede etkili bir uygulama olduğu çıkarsamasında bulunmuşlardır (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012, s. 346-347).

1.4.2.4. Replikli öğretim ve replik silikleştirme

Replikli öğretim, OSB ve ileri derecede gelişimsel yetersizliği olan çocuklara iletişim ve konuşma becerilerinin öğretiminde sesli veya yazılı sözcük, ibare ya da cümlelerin kullanılarak kendiliğinden ve karşılıklı konuşmanın öğretildiği uygulamadır. Bu uygulama OSB olan çocuklara ezbere konuşmayı öğreten yöntemler/uygulamalar yerine, çocuğun iletişim başlatmasını ve sürdürmesini hedefleyen bir uygulama olarak kullanılmaktadır. Replikli öğretimle OSB olan çocukların sorulara yanıt vermek yerine, ipuçlarının sistematik bir şekilde sunulup geri çekilmesiyle iletişim eşiyle karşılıklı sohbet etmesi amaçlanmaktadır (Birkan, 2011, s. 57).

Replikler, OSB olan çocukların iletişim eşiyle karşılıklı konuşmaya başlamalarını ve konuşmayı sürdürmelerine yardım eden, sesli veya yazılı sözcük, cümle ya da ifadelerdir. Replikler, çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemine ve kelime dağarcığına uygun ifadelerden seçilir. Replikler oluşturulurken izleyen noktalar göz önünde bulundurulur: (a) Çocuğun tercih ettiği nesnelere ve etkinliklere hemen erişimini sağlayabilecek sözcükler veya ibareler seçilir. (b) Çocuğun kelime dağarcığında olan sözcükler kullanılır. (c) Replik silikleştirme yapıldığında, öğretimin kalıcı olması için her repliğin ilk kelimesi farklı kelimelerden seçilir. (d) İyi bir dilbilgisi kullanılır, ancak zamirler ve ekler repliklerin kısa tutulması adına kısaltılabilir. (e) Edinim, akıcılık ve genelleme çalışmaları yapılırken repliklerin geçmiş, şimdiki ve gelecek zamana dayandırılarak hazırlanması gerekmektedir (Tedoff, 2009, s. 68-75). Replik silikleştirme, hem NPDC hem de NAC tarafından yayımlanan raporlarda bilimsel dayanaklı uygulama olarak nitelendirilmiştir (NAC, 2015, s. 42; Wong vd., 2014, s. 21).

1.4.3. OSB olan çocuklara iletişim becerisi kazandırmada kullanılan davranışsal yaklaşıma dayalı doğal öğretim uygulamaları

Yukarıda söz edilen yapılandırılmış öğretim uygulamalarına ek olarak, OSB olan çocuklara iletişim becerileri kazandırmada UDA'ya dayalı olarak daha doğal ortamlarda uygulamaları yapılan fırsat öğretimi, talep etme-model olma, temel tepki öğretimi, etkinlik temelli öğretim (ETÖ) gibi çeşitli doğal öğretim yaklaşımına dayalı uygulamalar bulunmaktadır. İzleyen başlıklarda bu uygulamalara ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

1.4.3.1. Fırsat öğretimi

Fırsat öğretimi, alanyazında çalışan uzmanlar ve araştırmacılar tarafından uzun yıllardır kullanılmakta olan doğal öğretim yaklaşımına dayalı bir yöntem olup ilk olarak 1968 yılında Hart ve Risley tarafından tanımlanmıştır (Charlop-Cristy, 2013, s. 1). Fırsat öğretimi, iletişim becerilerinin kazandırılmasında sıklıkla kullanılan UDA'ya dayalı bir yöntemdir. Fırsat öğretiminde çocuğun ilgileri ve liderliği izlenerek doğal ya da yarı-yapılandırılmış ortamlarda etkinliklerin içinde ve rutinlerin arasında öğretim yapılmaktadır (Genç, 2013, s. 190). Fırsat öğretiminde çocuğun bir konu ya da etkinlik hakkında iletişime başlaması beklenip daha sonra çocuğun daha üst düzey bir iletişim biçimi kullanmasını sağlamak amacıyla tepkide bulunarak iletişim becerisi kazandırılması amaçlanır. Hedef davranış gerçekleştiğinde ise doğal pekiştirme yapılır (Birkan, 2009, s. 519; Charlop-Cristy, 2013, s. 2; Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012, s. 338).

Fırsat öğretimiyle OSB olan çocuklara öğretilen becerilerin edinimi, UDA'ya dayalı diğer yöntemlere oranla daha yavaş olmakla birlikte, edinilen becerilerin genelleme ve kalıcılığı daha yüksek düzeyde olmaktadır (Birkan, 2009, s. 519; Charlop-Cristy, 2013, s. 5). Bir fırsat öğretimi denemesi; (a) hedef davranış belirleme, (b) hedef davranışın işe vuruk tanımını yapma, (c) önkoşul becerileri belirleme ve (d) öğretim ortamını hazırlama olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Birkan, 2014, s. 253; Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012, s. 338). Fırsat öğretimi hem NPDC hem de NAC tarafından yayımlanan raporlarda doğal öğretim yaklaşımları içinde yer almış ve bilimsel dayanaklı uygulama olarak nitelendirilmiştir (NAC, 2015, s. 53; Wong vd., 2014, s. 67).

1.4.3.2. Etkinlik temelli öğretim (ETÖ)

Disiplinler arası bir model olan ETÖ, UDA'nın öğrenme ilkelerini temel alır. ETÖ'de çocuğa doğal ortamda öğrenme fırsatları sunulur, davranışla doğal ve anlamlı bir ilişki içinde olan davranış öncesi ve sonrası uyaranlar kullanılır, çocuğun ilgilerinden yola çıkılarak işlevsel ve genellenebilen amaçlar belirlenir ve belirlenen bu amaçlar günlük rutinler, planlanmış etkinlikler, geçişler ve/veya oyunun içerisine gömülerek öğretilir (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004, s. 28; Özen ve Ergenekon, 2011, s. 352). ETÖ'nün dört ögesi izleyen biçimde sıralanmaktadır: (a) Çocuğa yönelik etkinlik ve rutinlerin planlanması, (b) çocuk için birden fazla ve çeşitli öğrenme fırsatları oluşturma, (c) işlevsel ve genellenebilir amaçlar belirleme ve (d) davranış öncesi ve sonrası uyaranlara ilişkin zamanında ve hemen dönüt sunma (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004, s. 30; Özen ve Ergenekon, 2011, s. 353-354).

Yetersizlikten etkilenmiş çocuklar için hedeflenen amaçların günlük etkinlikler içerisinde kazandırılmasına olanak sağlayan ETÖ'de üç tür etkinlik kullanılmaktadır. Bunlar; günlük rutinler, planlanmış etkinlikler ve çocuğun yönlendirildiği etkinliklerdir (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004, s. 38-39). Günlük rutinler, çocuğun günlük yaşam etkinliklerini gerçekleştirmesi için izlenen sıra-düzendir. Günlük rutinler özellikle küçük çocukların öğrenmeleri için çok önemlidir. Uyanma, elini-yüzünü yıkama, giyinme, yemek yeme, banyo yapma, yatmaya hazırlık vb. evde gerçekleşen rutinlerken okula geliş, selamlaşma, yoklama, masa başı etkinlikleri, bir etkinlikten diğerine geçişler, kahvaltı, teneffüs vb. ise okulda gerçekleşen rutinlerdir (Özen ve Ergenekon, 2011, s. 353). Planlanmış etkinlikler genellikle yetişkin rehberliğiyle ya da katılımıyla gerçekleşir. Bu etkinlikler yetişkinin önceden ortamı düzenlemesini ve bu ortamı hedeflediği beceri

ya da etkinliğin gerçekleşebileceği hale getirmesini içermektedir. Küçük grup, okul sonrası ve fen-keşif aktiviteleri bu etkinlikler içinde yer almaktadır. Planlanmış etkinlikler her zaman çocuk için cazip olmalı ve çocuğun ilgi alanları doğrultusunda düzenlenmelidir. Bu etkinlikler için bir etkinlik planı hazırlanması gerekir (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004, s. 39; Özen ve Ergenekon, 2011, s. 353). Çocuğun yönlendirildiği etkinlikler, çocuğun dikkatini çeken ya da ilgilendiği bir nesne ya da durum olduğunda kendiliğinden ortaya çıkan oyun ve serbest zaman durumlarıdır (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004, s. 39). ETÖ, hem NPDC hem de NAC tarafından yayımlanan raporlarda doğal öğretim yaklaşımları içinde yer almış ve bilimsel dayanaklı uygulama olarak nitelendirilmiştir (NAC, 2015, s. 42; Wong vd., 2014, s. 20).

1.4.3.3. Talep etme-model olma

Talep etme-model olma uygulaması, fırsat öğretiminden uyarlanmış, UDA ilkelerini kullanan doğal dil öğretim uygulamasıdır (Hancock, Ledbetter-Cho, Howell ve Lang, 2016, s. 191). Bu uygulamanın amacı, fırsat öğretimi uygulamaları sırasında gözlenme olasılığı olan çocuğun tepkisine bağımlı kalma ya da çocuğun tepki vermemesi gibi istenmeyen durumları ortadan kaldırmayı ve OSB olan çocukların iletişim becerilerini geliştirmeyi hedeflemektir (Charlop-Cristy, 2013, s. 30; Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012, s. 340). Talep etme-model olma, sıklıkla sınırlı dil becerilerine sahip olan, bu becerileri bağlama uygun, tek başına ve bağımsız şekilde kullanamayan çocuklar için yeni dil ediniminde değil genelleme aşamasında kullanılan, öğretim fırsatlarının yetişkin tarafından yönlendirildiği bir uygulamadır (Charlop-Cristy, 2013, s. 29; Diken, 2016, s. 27; Hancock vd., 2016, s. 201; Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012, s. 341; Peterson, 2004, s. 406; Webber ve Scheuermann, 2008, s. 75). Bu modelde etkileşim için çocuğun girişimde bulunmasını beklemek yerine, etkileşimde bulunması için çocuktan bir istek talep edilir, soru sorulur ya da yorumda bulunulur (Webber ve Scheuermann, 2008, s. 75). Talep etme-model olma uygulaması; (a) iletişim girişimi başlatması için ortamın düzenlenmesi ve çocuğun liderliğinin izlenmesi, (b) ortamda herhangi bir nesneye yöneldiğinde çocuğa bir uyaran sunulması, (c) uyaran sunulduktan sonra çocuğun vereceği tepki için beklenmesi, (d) çocuk doğru tepki verirse davranışının pekiştirilmesi ve yöneldiği nesnenin çocuğa verilmesi, (e) çocuk yanlış tepki verirse ya da tepki vermezse çocuğa model olunması, (f) çocuğun modeli taklit etmesi için beklenmesi ve (g) çocuk doğru tepki verirse davranışın doğrulanması ve pekiştirilmesi basamakları

izlenerek uygulanır (Hancock vd., 2016, s. 202; Hancock ve Kaiser, 2006, s. 220; Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012, s. 341). Talep etme-model olma, hem NPDC hem de NAC tarafından yayımlanan raporlarda doğal öğretim yaklaşımları içinde yer almış ve bilimsel dayanaklı uygulama olarak nitelendirilmiştir (NAC, 2015, s. 42; Wong vd., 2014, s. 20).

1.4.3.4. Temel tepki öğretimi

Temel tepki öğretimi, OSB olan çocukların iletişim becerilerini edinmelerini hedefleyen, doğal öğretim uygulamaları arasında yer alan, UDA ve gelişimsel yaklaşım ilkelerini bir arada kullanan bilimsel dayanaklı uygulamalardan biridir (Koegel ve Koegel, 2006, s. 4; Wong vd., 2014, s. 74). Temel tepki öğretimi OSB olan çocukların liderliği ve ilgileri üzerine kurulu iletişim ve sosyal etkileşim davranışlarını arttırmak ve tepki genellemesini kolaylaştırmak, bireyin ipucuna bağımlılığını en az seviyeye indirmek ve motivasyonunu arttırmak amacıyla öğretimin doğal ortamlarda sunulmasını temel alan bir doğal öğretim uygulamasıdır (Bozkuş-Genç ve Vuran, 2013, s. 105; Bozkuş-Genç ve Yücesoy-Özkan, 2014, s. 222; Suhrheinrich, 2015, s. 714; Toper-Korkmaz ve Diken, 2013, s. 42; Wong vd., 2014, s. 74). Bu uygulamanın en önemli öğelerinden biri, öğretim yapılacak çevrenin çocuğun motivasyonunu arttıracak ve çeşitli uyaranlara tepkide bulunma fırsatı sağlayacak şekilde planlanmasıdır. Temel tepki öğretiminde, OSB olan çocuklara birçok temel beceri ve davranışın kazandırılmasının yanı sıra, hedeflenmeyen birçok farklı davranışın edindirilmesinde olumlu etkiler sağlayacağı, sonuçlarının yaygın ve genellenebilir olacağı düşüncesi yer almaktadır (Toper-Korkmaz ve Diken, 2013, s. 42).

Temel tepki öğretiminde çoklu uyaranlara tepkide bulunma, güdülenme/motivasyon, kendini yönetme ve kendiliğinden iletişim başlatma gibi davranışlara yer verilmektedir. Çoklu uyaranlara tepkide bulunma, öğrenme ortamında göz ardı edilen uyaranlara dikkat etmeyi sağlayarak çocukların öğrenme deneyimlerini arttırmayı hedefleyen bir temel alandır (Bozkuş-Genç ve Yücesoy-Özkan, 2014, s. 223). Güdülenme/motivasyon, çocuğun sosyal ve çevresel uyaranlara verdiği yanıtlardaki artıştır (Koegel vd., 1999, s. 178). Çocuğun güdülenmesini sağlamak için onun ilgisini çekecek, daha çok tercih ettiği nesne/durum ya da etkinliklerle öğretime başlanmalı, çocuğun önceden bildiği ve başarılı olduğu konular öğretilmesi hedeflenen konuların içerisine eklenmeli, çocuğun tepkileri davranışa bağlı olarak anında pekiştirilmeli,

doğrudan davranışla ilgili ve doğal pekiştireçler kullanılmalıdır (Koegel ve Koegel, 2006, s. 16; Topper-Korkmaz ve Diken, 2013, s. 42). Kendini yönetmede çocuğun uygun olmayan davranışlarının farkına varması, bu davranışları için veri toplaması ve kendini pekiştirmesi sağlanarak başkalarına bağımlı olmadan yaşamasını kolaylaştırmak amaçlanır (Sönmez ve Yücesoy-Özkan, 2012, s. 153; Topper-Korkmaz ve Diken, 2013, s. 42; Yücesoy-Özkan ve Sönmez, 2011, s. 796). Sosyal ve çevresel ortamlarda öğrenmenin gerçekleşebilmesi için en etkili yol çocuğun kendiliğinden iletişim başlatmasıdır. OSB olan çocuklara soru sormanın öğretilmesi ve çocukların bu soruyu farklı durumlara genellemesi kendiliğinden başlatma için oldukça önemlidir (Koegel, Koegel ve Carter, 1999, s. 176; Topper-Korkmaz ve Diken, 2013, s. 43). Temel tepki öğretimi etkili bir uygulama olup OSB olan çocukların ipucu bağımlılıklarını, öğrenilmiş çaresizliği ve yıkıcı davranışları azaltırken etkileşim kurma gibi yeni becerilerin edinimini arttırmaktadır. Yapılan çalışmalar temel tepki öğretiminin iletişim becerileri dâhil birçok alanda kullanılabileceğini göstermektedir (Koegel, Ashbaugh ve Koegel, 2016, s. 108). Temel tepki öğretimi, hem NPDC hem de NAC tarafından yayımlanan raporlarda bilimsel dayanaklı uygulama olarak nitelendirilmiştir (NAC, 2015, s. 42; Wong vd., 2014, s. 21).

OSB olan çocuklara sözel iletişim becerilerini öğretirken öğretmenlerin/uygulamacıların yukarıda sıralanan uygulamalara yer vermeleri son derece önemlidir. Ancak OSB olan çocukların hepsi sözel iletişim becerilerine sahip değildir. Sözel iletişim becerilerine sahip olmayan ya da tüm çalışmalara rağmen, sözel iletişim becerilerini edinemeyen çocuklar için sözel olmayan iletişim becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir. Sözel olmayan iletişim becerilerinin desteklenmesi amacıyla çeşitli iletişim becerisi uygulamaları ya da sistemleri söz konusudur. İzleyen başlıkta bu sistemlere yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

1.5. OSB Olan Çocuklara Sözel Olmayan İletişim Becerilerinin Öğretiminde Kullanılan Alternatif ve Destekleyici İletişim (ADİ) Sistemleri

İletişim sürecinde dilin kullanılabilmesi için dilin sembollerinin çeşitli araçlar yoluyla somutlaştırılması gerekmektedir. Bu araçlara iletişim biçimi denir. Konuşmanın ve konuşulanı anlamının öğrenilememesi durumunda alternatif ve destekleyici iletişim-ADİ (AAC: Alternative and Augmentative Communication) sistemlerinden yararlanılır. ADİ sistemleri, yardımcı teknolojiyi kullanarak konuşma ve iletişim problemi yaşayan

bireylere iletişim olanağı sağlar (Acungil, 2015, s. 7). ADİ sistemleri, OSB olan çocukların sözel olmayan iletişim becerilerine ek olarak sözel iletişim becerilerini de destekleyen, aynı zamanda OSB olan çocukların iletişim becerilerindeki sınırlılıktan kaynaklanan davranış problemlerini azaltan sistemlerdir (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012, s. 348). ADİ sistemleri, OSB olan çocukların hem sözel iletişim becerilerini geliştirmekte hem de alıcı ve ifade edici dillerini desteklemektedir. Özellikle erken yaşta ADİ kullanma şansını yakalayan çocuklar, ADİ becerilerini edinmenin yanı sıra sözel iletişim becerilerinde de büyük bir ilerleme göstererek bir süre sonra ADİ'ye gereksinim duymamaktadırlar (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012, s. 348).

Alternatif iletişim öğretimi, konuşma ve yazmanın yerini almak üzere işaret sistemi ve görsel sistemler gibi alternatif iletişim biçimlerine dayalı, sözel olmayan iletişim uygulamalarının çocuğa kazandırılması süreci olarak tanımlanır. Destekleyici iletişim ise sözel iletişimi desteklemek üzere alternatif iletişim biçimlerinin sözel iletişimle birlikte kullanılmasıdır. OSB olan çocuklarda görsel uyaranların öneminin fark edilmesiyle birlikte resim ve sembol kullanımı gibi ek araçlı görsel ADİ sistemleri hızla yaygınlaşmaya başlamıştır (Wendt, 2009'dan akt. Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012, s. 348).

ADİ sistemleri teknoloji gerektirmeyen, düşük teknoloji gerektiren ve orta-yüksek teknoloji gerektiren sistemler olmak üzere üç grupta sınıflandırılabilir. Teknoloji gerektirmeyen iletişim sistemlerine işaret dili, düşük teknoloji gerektiren iletişim sistemlerine görsel destek sistemleri, Resim Değiş Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi (Picture Exchange Communication System-PECS), orta-yüksek teknoloji gerektiren iletişim sistemlerine ise konuşma üreten sistemler (SGD: Speech Generating Device, VOCA: Voice Output Communication Aid) örnek oluşturmaktadır (Genç-Tosun ve Kurt, 2017, s. 2; Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012, s. 348-351). ADİ sistemlerinde amaç, çocuğa sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerini kazandırmak ve çocuğun var olan iletişim becerilerini desteklemektir (Yücesoy-Özkan, 2015, s. 148). ADİ sistemlerinin OSB olan çocuklarda kullanımına bakıldığında, daha sınırlı becerilere sahip çocuklar için jest ve işaretler kullanılırken diğer çocuklarda ise konuşma üreten ya da resim içeren sistemlerin kullanıldığı görülmektedir (Ogletree ve Oren, 2015, s. 17). Wong ve diğerleri (2014, s. 25) tarafından yayımlanan raporda ADİ sistemleri, bilimsel dayanaklı olmayan ancak etkileri deneysel araştırmalarla desteklenen bir uygulama olarak ifade edilmektedir.

İlerleyen başlıkta işaret dili, PECS ve konuşma üreten sistemler uygulamalarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

1.5.1. İşaret dili

OSB olan çocuklara yönelik ADİ sistemlerinin en eskisi işaret sistemleridir. Bu sistemler işaret dili ve doğal jestlerden oluşmaktadır. İşaret dili tek başına kullanılabildiği gibi sözel iletişimle birlikte de kullanılabilmekte ve ek araç gerektirmemektedir (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012, s. 349).

İşaret dilinin tarihsel gelişimine bakıldığında, 1970 yılından beri ABD’de kullanıldığı görülmektedir. İşaret dilinin öğretimi sırasında fiziksel ipucu kullanmanın mümkün olması, hemen her jسته karşılık gelen sözcüklerin olması, kolay taşınabilir, her yerde kullanılabilir ve somut olması işaret dilinin OSB olan çocuklara öğretimini kolaylaştırmaktadır. Öte yandan OSB olan bazı çocukların motor becerilerdeki sınırlılığı ve birçok ülkede işaret dilinin herkes tarafından bilinmemesi bu sistemin sınırlılıklarını oluşturmaktadır (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012, s. 349-350). Wendt (2009) gerçekleştirdiği derleme çalışmasında işaret sistemlerinin, OSB olan çocuklara sembolik iletişim becerilerini kazandırmada ve sözel iletişim becerilerini geliştirmede etkili olduğuna ilişkin güçlü bilimsel dayanaklar olduğu çıkarsamasında bulunmuştur.

1.5.2. Resim değiş tokuşuna dayalı iletişim sistemi (Picture Exchange Communication System-PECS)

PECS, 1990’lı yıllarda ABD’de psikolog Andy Bondy ve konuşma terapisti Lori Frost tarafından geleneksel görsel iletişim sistemlerine bir alternatif olarak geliştirilmiştir. OSB olan çocuklara yönelik geliştirilen bu sistem, UDA ilkelerini temel alarak, Skinner’in sözel davranış analizi ilkesiyle oluşturulmuştur. PECS, sözel dile sahip olmayan ya da sınırlı düzeyde sahip olan çocuklara tercih ettikleri ya da istedikleri nesnelere veya etkinliklere ulaşmak üzere resimli kartları değiş-tokuş etmeyi öğretmek üzere tasarlanmış, düşük teknoloji gerektiren özel bir görsel ADİ sistemidir (Bondy 2001, s. 127; Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012, s. 352). Öğretimin kendisi pekiştireç özelliği taşımadığı için öğretim anında pekiştireçler kullanılmaktadır.

PECS farklı amaçları içeren altı evreden oluşmaktadır. Bu evrelerde uygulamaya başlamadan önce uygulamacı tarafından hazırlık aşaması tamamlanmalıdır. Birinci evre olan iletişim kurmanın amacı, çocuğa iletişim girişimini, iletişimin temel özelliklerini kazandırmaktır. İkinci evre olan uzaklık ve kararlılıkta, çocuğun iletişim girişimini

genellenmesi ve gerçek ortamlarda iletişim kurması hedeflenir. Üçüncü evre olan resimleri ayırt etmede, çocuğun az tercih ettiği ve çok tercih ettiği resimler arasından seçim yapabilmesi ve bu seçimle ilgili kartı iletişim eşine verip pekiştireç elde etmesi hedeflenir. Çocuğun resimlerin farklı sonuçlara yol açtığını öğrenmesi, bu evrenin temel hedefini oluşturur. Dördüncü evre olan cümle kurmada, çocuğa tercih ettiği nesne ya da etkinliğe ilişkin birden fazla resimli kart ve “istiyorum” kartı verilir. Çocuktan kartları bantlı şerit üzerine dizerek cümle kurması istenir. Çocuk cümleyi uygun şekilde kurduğunda iletişim eşinden pekiştirecini alır. Beşinci evre olan ne istediğini belirtmenin amacı, çocuğa yöneltilen “Ne istiyorsun?” sorusuna ilişkin isteklerini bir önceki evredeki gibi cümle kurarak yanıtlamasıdır. Altıncı ve son evre olan görüş bildirirmede çocuğun bir nesne ve etkinliğe ilişkin görüşlerini iletişim klasörü aracılığıyla cümle kurarak bildirmesi hedeflenir (Ganz, Simpson ve Lund, 2012, s. 180-183; Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012, s. 355-356). Günümüzde PECS, konuşmayan ya da belli sözcükleri söyleyen ancak konuşmayı işlevsel olarak ve/veya iletişim girişiminde bulunmak için kullanmayan OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasında yaygın olarak kullanılmaktadır. PECS, NPDC tarafından yayımlanan raporlarda bilimsel dayanaklı uygulama olarak nitelendirilirken NAC tarafından yayımlanan raporda umut vaat eden uygulama olarak nitelendirilmiştir (NAC, 2015, s. 71; Wong vd., 2014, s. 20).

1.5.3. Konuşma üreten sistemler

ADİ sistemlerinden biri olan konuşma üreten cihazlar (SGD: Speech Generating Device / VOCA: Voice Output Communication Aid) orta-yüksek teknoloji gerektirmektedir. Konuşma üreten sistemler; fotoğraf, sembol, önceden kaydedilmiş ya da dijital ses içeren ve istenildiğinde ses çıktısı veren taşınabilir cihazlardır. Kasetçalar, ses kayıt cihazı, ses çıktısı veren basit aygıtlar orta teknolojinin kullanıldığı uygulamalara örnek oluştururken video kameralar, bilgisayarlar, konuşma sözlük işlemcileri yüksek teknolojinin kullanıldığı uygulamalara örnektir. Konuşma üreten cihazlarda cihaz üzerindeki herhangi bir sembole dokunulduğunda, bu sembole daha önceden eşleştirilmiş bağlama uygun sesli mesaj alınabilmektedir. Bu mesajların nesne, eylem, etkinlik talep etme, selamlaşma ve sorulan sorulara yanıt verme gibi işlevleri bulunmaktadır (Genç-Tosun ve Kurt, 2017, s. 2).

Konuşma üreten sistemler doğal öğretim yaklaşımları gibi başka uygulamaların içinde ya da tek başına kullanılabilir. Konuşma üreten sistemler NAC tarafından

yapılan değerlendirmede umut vaat eden uygulama olarak nitelendirilirken NPDC tarafından yayımlanan raporlarda bilimsel dayanaklı uygulama olarak nitelendirilmiştir (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012, s. 351).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasında farklı yaklaşımlar ve uygulamalar söz konusudur. İzleyen başlıkta OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik hem uluslararası alanyazında hem de ülkemizde yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

1.6. OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik olarak öğretmen ve/veya öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemeye yürütülen araştırmalar

İlgili alanyazın incelendiğinde, OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik olarak hem yurtdışında hem de yurt içinde yürütölmüş çeşitli araştırmaların olduğu görölmektedir. Bu araştırmalar “OSB olan çocukların iletişim becerilerine ilişkin durumlarının belirlendiği”, “OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik olarak bir yöntemin ya da eğitim programının etkililiğinin incelendiği”, “iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik olarak ailelerin görüşlerinin belirlendiği” ve “öğretmen ve/veya öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlendiği” araştırmalar olmak üzere farklı başlıklar altında gruplanabilir. Bu çalışmada OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüş ve önerilerinin belirlenmesi amaçlandığı için sadece “öğretmen ve/veya öğretmen adaylarının görüşlerinin incelendiği” araştırmalarla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Kodal (2006) OSB olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin; (a) OSB olan çocukların özellikleri, (b) OSB olan çocuklarla çalışırken karşılaştıkları problemler ve (c) bu problemlere yönelik yaptıkları çalışmalarla ilgili görüş ve önerilerini belirlediği bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu amaçla Eskişehir ilinde 16 öğretmenle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin davranış problemleri ve öğretim sunma konularında sorun yaşadıklarını göstermiştir. Araştırmanın katılımcısı olan öğretmenler OSB olan çocukların eğitime yönelik herhangi bir ders almadıklarını ve OSB olan çocukların eğitimi konusunda desteğe ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir.

Yavuz (2008) öğretmenlerin OSB olan çocuklara iletişim becerisi kazandırırken kullandıkları öğretim yöntemlerini ve neden bu yöntemleri tercih ettiklerini belirlemek

amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma verileri betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmaya İstanbul ilinde görev yapan, en az bir yıllık öğretmenlik deneyimi olan ve bu sürede OSB olan çocuklarla en az bir yıl çalışmış, resmi/özel kurumlarda çalışan 30 öğretmen katılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin OSB olan çocuklara iletişim becerisi öğretirken en çok ADÖ, bekleme süreli öğretim, fırsat öğretimi ve temel tepki öğretimini kullandıklarını göstermektedir. Öğretmenler bu yöntemleri tercih etmelerinin nedenlerini materyal hazırlığı gerektirmemesi, kullanımının kolay olması ve ailelerin de kolaylıkla anlayacağı yöntemler olması olarak sıralamışlardır.

Hendricks (2011) OSB olan çocuklarla çalışan ve farklı öğrenim geçmişine sahip 498 özel eğitim öğretmenin kendi yürüttükleri öğretim uygulamalarını değerlendirmelerini amaçladığı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu amaçla öğretmenlere web-tabanlı bir anket uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin OSB olan çocukların eğitiminde motor gelişim, bilimsel dayanaklı uygulamalar, iletişim ve sosyal becerilerin öğretimi gibi alanlarda sınırlılıkları olduğunu ve bu alanlarda eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermiştir.

Ergül, Baydık ve Demir (2013) yaptıkları araştırmada OSB olan çocuklarla çalışan özel eğitim, sertifikalı sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri ve özel eğitim bölümünde okuyan öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunları incelemişlerdir. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmaya 107 özel eğitim öğretmeni ve dört farklı üniversitenin özel eğitim lisans programlarına devam eden 160 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın bulguları, özel eğitim bölümü mezunu öğretmenlerin kendilerini diğer alan mezunlarına göre daha yeterli gördüklerini göstermiştir. Buna rağmen özel eğitim öğretmenleri OSB olan çocuklara yönelik akademik beceriler, dil ve konuşma becerilerinin öğretimi ve problem davranışlarla ilgili alanlarda kendilerini yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler gereksinim duydukları konular arasında özellikle OSB, dil ve konuşma becerileri gibi alanlarda lisans düzeyinde derslere ve hizmet içi eğitimlere daha fazla yer verilmesi gerektiğini sıklıkla vurgulamışlardır.

Akçin, Çapa-Tayyare ve Mandan (2014) OSB olan çocukların da devam ettiği Özel Eğitim Uygulama Merkezi'nde yaşanan sorunları öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelemişlerdir. Araştırmaya 31 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlere yaşadıkları sorunları belirlemek için standardize edilmiş açık uçlu sorular yöneltilerek görüşme tekniğiyle veri toplanmıştır. Elde edilen veriler tümevarım analizi yoluyla analiz

edilmiştir. Araştırmanın bulgularında katılımcılar tarafından ifade edilen sorunlar; fiziki koşullar, öğretmen özellikleri, kapsamlı eğitim programı, bireyselleştirilmiş eğitim planlarının (BEP) hazırlanması, uygulanması ve aile başlıkları altında toplanmıştır. Katılımcılar, görev yaptıkları okulda bulunan çocukların göz kontağı kurma, dikkatini yöneltme, yönerge alma, özbakım becerileri, şekil, renk vb. gibi temel kavramlar, sözlü ya da alternatif iletişimi kullanma ve sosyal beceriler alanlarında eğitime gereksinim duyduklarını; buna karşın eğitim programının NGG çocuklara yönelik programlara benzerlik gösterdiğine dikkati çekmişlerdir. Öğretmenler ayrıca, BEP hazırlamayı bilmeme, yetersiz materyal, öğrencileri değerlendirmek için sürenin yeterli olmaması, yapılan uygulamaların denetlenmemesi gibi sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Güleç-Aslan, Özbey, Sola-Özgüç ve Cihan (2014) resmi bir özel eğitim okulunda görev yapan öğretmenlerin sorunlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya sekizi özel eğitim, biri okulöncesi ve biri de sınıf öğretmenliğinden mezun 10 öğretmen katılmıştır. Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı günlükleri, gözlemler ve odak grup görüşmeleriyle toplanan veriler, tümevarım analiziyle analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, öğretmenler özellikle cinsel eğitim ve OSB başta olmak üzere dil ve iletişim becerilerinin öğretimi konularında kendilerini yeterli görmediklerini belirtmişlerdir.

Güleç-Aslan (2014) OSB olan çocukların eğitim gördüğü bir okulda öğretmenlik uygulamasına devam eden Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'ndaki öğretmen adaylarının OSB olan çocuklara yönelik deneyimlerini ve algılarını incelemiştir. Araştırma fenomenolojik desenle yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, yarı-yapılandırılmış görüşme ve metaforlarla elde edilmiştir. Bulgular, OSB olan çocukların iletişim becerilerindeki yetersizliklerden ve karşılıklı iletişime geçememelerinden dolayı öğretmen adaylarının bu çocuklarla çalışırken zorlandıklarını göstermektedir. Ayrıca, öğretmen adayları lisans eğitimleri boyunca aldıkları dersleri uygulamaya dökmede zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları OSB olan çocuklarla çalışırken öğrencide hedefledikleri olumlu değişimleri hemen göremiyor olmayı yaşadıkları bir diğer güçlük olarak belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmen adayları, çalıştıkları OSB olan çocuklar hedeflenen amaçlara ulaştığında olumlu deneyimler yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Ekiz, Şahin ve Camadan (2014) yürütmüş oldukları çalışmada özel eğitim alanında çalışan farklı uzmanlık alanına sahip öğretmenlerin OSB olan çocuklarla iletişim

kurma yollarını incelemişlerdir. Araştırma özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapmakta olan beş öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle veri toplanmıştır. Araştırmanın verileri betimsel analiz ve içerik analiziyle analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, OSB olan çocuklarla kullanılan iletişim yollarının çocukların özelliklerine göre değiştiğini ve kullanılacak iletişim yollarını OSB olan çocukların özelliklerinin belirlediğini göstermiştir. OSB olan çocuklarla iletişim kurmak için tensel temas, jest ve görsel nesnelerin kullanılmasına dikkat çekilmiştir. OSB olan çocukların iletişim becerilerine yönelik aile ve serbest ortamlardan alınan bilgiler ışığında değişiklikler yapıldığı belirtilmiştir.

Gülay (2017) OSB olan çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan çocukların dil gelişimini nasıl desteklediklerini ve neler yaptıklarını ortaya koymak üzere öğretmenlerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya okulöncesi dönemdeki OSB olan çocuklarla çalışan, iki ila altı yıllık mesleki deneyime sahip, özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan 15 öğretmen katılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmış ve veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %62'si doğal öğretim yöntemlerini kullanırken %38'i ise doğrudan öğretim yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %70'i kullandıkları öğretim yöntemini etkililiğinden dolayı seçtiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler dil becerilerinin desteklenmesi aşamasında ekolali ve problem davranışların oluşmasının kendilerini en fazla zorlayan durum olduğunu dile getirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin üçte birinin çevresel düzenleme yaptığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin %23'ü aileyle iş birliği yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Güleç-Arslan ve Sola-Özgüç (2017) yaptıkları çalışmada mesleğinin ilk yıllarında OSB olan çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin planlanan bir mentörlük programının planlama ve uygulama sürecini incelemişlerdir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden vaka çalışması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma OSB olan çocukların eğitim gördüğü bir okulda çalışan beş özel eğitim öğretmeniyle yürütülmüştür. Veriler tümevarım analiziyle analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları, OSB olan çocuklarla çalışan ve mesleğinin ilk yılında olan özel eğitim öğretmenlerinin iletişim becerilerinin öğretimi, davranış değiştirme vb. konularda sorunlar yaşadıklarını göstermektedir.

Alanyazında OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik öğretmen ve/veya öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek üzere 2006-2017 yılları arasında yürütülen 11 araştırmaya ulaşılabilmektedir. Araştırmaların katılımcıları arasında özel eğitim öğretmenleri, özel eğitim alanında çalışan sertifikalı öğretmenler ve öğretmen adayları yer almaktadır. Araştırmaların bulguları, OSB olan çocuklara dil ve iletişim becerilerinin öğretimi ve davranış yönetiminin katılımcıların en çok sorun yaşadıkları ve desteğe gereksinim duydukları alanlar olduğunu göstermektedir. Katılımcılar özel eğitim sürecinde aileleri bilgilendirmenin ve iş birliği yapmanın gerekliliğini vurgulamışlardır. Ayrıca, OSB olan çocukların dil ve iletişim becerileri alanında NGG akranlarından daha sınırlı dil becerilerine sahip oldukları, bunun yanı sıra ailelerin en çok akran etkileşimiyle ilgili sorun yaşadıkları araştırmaların bulgularında yer alan ortak noktalar. İzleyen başlıkta araştırmanın problemi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

1.7. Problem

OSB olan çocuklar dil ve sözel olmayan iletişim becerilerinde sınırlılıklara sahiptir (Motavalli-Mukaddes, 2013, s. 24). İletişim becerilerinde yaşanan sınırlılıklar aynı zamanda yıkıcı davranışların ortaya çıkmasına, iletişim girişimlerinin azalmasına ve sosyal açıdan problemler yaşanmasına neden olmaktadır (Sigafos, Schlosser, Green, O'reilly ve Lancioni, 2008, s. 72; Yücesoy-Özkan, 2015, s. 187-188). İletişim becerilerinin sınırlı olduğu durumlarda çocuklarda problem davranışların görülme olasılığı artarken iletişim becerileri geliştirildiğinde problem davranışların görülme olasılığı azalmaktadır (Erbaş, 2002, s. 3; Kraijer, 2000, s. 39-40; Sigafos, 2000, s. 168). Bu nedenle, OSB olan çocukların gerek sözel gerekse sözel olmayan iletişim becerilerini kazanmaları, bu çocukların günlük yaşamlarını daha bağımsız şekilde sürdürmelerinde önemli bir kilometre taşıdır. Bu bilgilerden hareketle, iletişim becerilerine sahip OSB olan çocukların hem toplum tarafından hem de akranları tarafından sosyal olarak kabul görme olasılığının artacağı söylenebilir. Aynı zamanda, OSB olan çocuğa sahip ailelerin de çocuklarıyla etkili iletişim kurması, hem aile-çocuk etkileşimine olumlu yönde katkı sağlayacak hem de ailelerin çocuklarına yönelik algılarında olumlu gelişme olmasına yol açabilecektir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, OSB olan çocukların iletişim becerilerine ilişkin durumlarının belirlendiği (Erbilgin, 2016; Karaca-Al, 2016; Karadeniz, 2013; Meadan, Halle, Ostrosky ve DeStefano, 2008; Töret ve Acarlar, 2011), OSB olan çocuklara

iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik olarak bir yöntemin ya da eğitim programının etkililiğinin incelendiğı (Aktaş, 2015; Altunel, 2007; Bayam, 2017; Canay, 2003; Cebeci, 2015; Cevher, 2017; Demirtaş, 2017; Genç-Tosun, 2016; Gülsüm-İnan, 2013; Gümüşçü, 1990; Hart ve Risley, 1975; Horasan ve Birkan, 2015; Hsieh, Wilder ve Abellon, 2011; Kanpolat, 2008; Karaman, 2017; Koyuncu, 2009; Ledford, Gast ve Luscre, 2008; McGee, Krantz ve McClannahan, 1985; Ökçün-Akçamuş, 2015; Özbey, 2011; Pilnick ve James, 2013; Ryan, Hemmes, Sturmey, Jacops ve Grammet, 2008; Sağırkaya, 2014; Toprak, 2015; Topuz, 2016; Vardarcı, 2011; Yarımkaya, İlhan ve Karasu, 2017; Yıldırım-Doğru ve Çetingöz, 2017) ve OSB olan çocuklarla iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik olarak ailelerin (Aktaş ve Çiftçi-Tekinarslan, 2017; Talladay, 2013; Töret, Özdemir, Gürel-Selimoğlu ve Özkubat, 2014), öğretmenlerin ve/veya öğretmen adaylarının (Akçin, Çapa-Tayyare ve Mandan, 2014; Ekiz, Şahin ve Camadan, 2014; Ergül, Baydık ve Demir, 2013; Gülay, 2017; Güleç-Aslan, 2014; Güleç-Aslan, Özbey, Sola-Özgüç ve Cihan, 2014; Güleç-Arslan ve Sola-Özgüç, 2017; Hendricks, 2011; Kodal, 2006; Yavuz, 2008) görüşlerini belirlemeye yönelik çeşitli araştırmalar yürütüldüğü görölmektedir. Ülkemizde OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin öğretildiğı araştırmalar incelendiğinde, iletişim becerilerinin öğretiminde fırsat öğretimi (Cebeci, 2015; Horasan ve Birkan, 2015), temel tepki öğretimi (Demirtaş, 2017), replik silikleştirme (Topuz, 2016), PECS (Özbey, 2011), yanışsız öğretim (Canay, 2003; Kanpolat, 2008) gibi çeşitli yöntem ve uygulamaların kullanıldığı görölmektedir.

Ülkemizde özel eğitim alanında çalışan öğretmenler, OSB olan çocuklara iletişim becerisi başta olmak üzere tüm gelişim alanlarına yönelik çeşitli davranış ve becerileri kazandırmada birinci derecede sorumlu meslek elemanlarıdır. Bu nedenle, özellikle erken çocukluk döneminde çalışan öğretmenlerin OSB olan çocuklara iletişim becerileri başta olmak üzere tüm gelişim alanlarına yönelik çeşitli davranış ve becerileri kazandırma konusunda yeterli donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Yeterli donanıma sahip, nitelikli öğretim sunma konusunda uzmanlaşmış öğretmenlerden hizmet alan OSB olan çocuklar hem NGG akranlarının sahip olduğı olanaklardan yararlanabilecekler (Rakap, Birkan ve Kalkan, 2017, s. 53) hem de tanı ölçütlerinde yer alan sınırlılıklarını daha kolay aşarak bağımsız bireyler olarak toplumsal yaşama katılabileceklerdir. OSB olan çocuklar için iletişim becerilerinin öğretiminin yaşamsal önemi düşünöldüğünde, onlarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin bu çocuklara kazandırılması hedeflenen iletişim becerilerinin

öğretimine yönelik olarak neler yaptıkları, nasıl bir yol izledikleri, hangi yöntemleri kullandıkları, kullandıkları yöntemleri neye göre belirledikleri, OSB olan çocuklara iletişim becerilerini öğretirken yaşadıkları güçlüklerin güçlüklerin ve önerilerinin belirlenmesine yönelik hem ülkemizde hem de uluslararası alanyazında sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin öğretiminde birinci derecede sorumlu olan özel eğitim öğretmenlerinin görüş ve önerilerinin alınmasının, özel eğitim öğretmenlerinin bu konudaki bilgi ve becerilerinin artırılması ve alana öğretmen yetiştiren üniversiteler ve bölümler için de öğretmen yetiştirme programlarında bu eksikliği gidermeye yönelik olarak gerekli planlamaların yapılması açısından önemli bulgular sağlayacağı düşünülmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında OSB olan çocuklara iletişim becerilerin öğretiminde özel eğitim öğretmenlerinin görüş ve önerilerini belirlemeye çalışmak bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.8. Amaç

Bu araştırmanın amacı, MEB bağlı özel eğitim okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında bulunan OSB olan çocuklara iletişim becerilerini kazandırırken neler yaptıklarına ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin:

1. OSB ve iletişim becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. İletişim becerileriyle ilgili amaç belirleme ve öğretim sunmaya ilişkin görüşleri nelerdir?
3. İletişim becerilerinin ediniminde, kalıcılık ve genellemesinde yaşanan güçlüklerle ilişkin görüşleri nelerdir?
4. İletişim becerilerinin öğretimine, kalıcılık ve genellemesine yönelik önerileri nelerdir?

1.9. Önem

Alanyazında OSB alanında çalışan öğretmenlerin deneyim, görüş ve mesleki gereksinimlerinin incelendiği birçok araştırma bulunmaktadır. Ülkemizde ise OSB olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin mesleki gereksinimlerinin belirlendiği, özellikle de OSB'nin tanı ölçütlerinden biri olan iletişim becerilerine yönelik gereksinimlerinin ya da görüşlerinin incelendiği araştırma sayısı oldukça sınırlıdır (Akçin, Çapa-Tayyare ve Mandan, 2014; Ekiz, Şahin ve Camadan, 2014; Ergül, Baydık ve Demir, 2013; Gülay, 2017; Güleç-Aslan, 2014; Güleç-Aslan, Özbey, Sola-Özgüç ve Cihan, 2014; Güleç-

Arslan ve Sola-Özgüç, 2017; Kodal, 2006; Yavuz, 2008). Bu araştırma bulgularıyla OSB olan çocuklara iletişim becerileri öğretilirken öğretmenlerin hangi becerileri seçtikleri, bu becerilerin öğretiminde hangi yöntemleri kullandıkları, iletişim becerileri öğretiminde öğretmenlerin ne tür güçlükler yaşadıkları, öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerle nasıl baş ettikleri ve iletişim becerilerinin öğretimine yönelik görüşlerinin ortaya konması amaçlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenler açısından özellikle iletişim becerilerinin öğretimine, kalıcılık ve genellemeye ilişkin bilgi ve beceri eksiklerinin ortaya konması, öğretmenlerin bu eksiklerinin farkına vararak bunları kapatmak için girişimde bulunmalarında itici bir güç olabilir. Ayrıca, öğretmenlerin bu becerilerin öğretimine yönelik kendilerini geliştirmek üzere seminer, kurs, hizmet-içi eğitim, çalıştay vb. etkinliklere katılmalarını arttırabilir. İletişim becerileriyle ilgili sorunların ortaya konması, özel eğitim öğretmenlerinin çalıştıkları okullarda OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin öğretimiyle ilgili BEP'teki amaçları, kullandıkları yöntem ve uygulamaları yeniden şekillendirmelerine yardım edebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular MEB tarafından öğretmen niteliklerini arttırmak için yapılan seminer, kurs, çalıştay, kongre ve hizmet-içi eğitimlerin içeriklerinin düzenlenmesinde ve sayılarının arttırılması konusuna yön verebilecek görüşler ileri sürebilir. Kuramsal bilgi ile uygulama arasında bir köprü kurulamadığı araştırmalarda sıklıkla vurgulanmaktadır (Ergenekon, 2005; Ergül vd., 2013; Güleç-Arslan, 2014; Kodal, 2006). Dolayısıyla, araştırmadan elde edilen bulgular MEB tarafından yapılan eğitimlerin uygulamalı olmasına ya da MEB'in öğretmen niteliklerini arttırmak için farklı çözüm yolları bulmasına hizmet edebilir. Araştırmadan elde edilen bulgular ayrıca, OSB olan çocuklara iletişim becerilerini kazandırmaya yönelik MEB'in farklı materyal, program ya da müfredat geliştirmesine yönelik gereksinimi ortaya koyarak OSB olan çocuklara sunulacak hizmetlerin daha nitelikli olmasına katkı sağlayabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular üniversitelerin özel eğitim bölümlerinde OSB olan çocukların eğitimiyle ilgili lisans ve lisansüstü ders veren öğretim elemanlarına iletişim becerileriyle ilgili ders sayısı, çeşitliliğini arttırma ve ders içeriklerinde düzenleme yapma konularında bilgi sağlayabilir. Aynı zamanda üniversitelerde iletişim becerileriyle ilgili derslerin uygulamaya dönük yapılmasına katkı sağlayabilir.

Özetle, bu araştırmanın bulgularının alanyazında OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin öğretimi konusunda yapılanlar, eksiklikler ve yaşanan sorunlar gibi konularda durumu ortaya koyarak gelecekte yapılacak çalışmalar için öneriler ileri sürebileceği, bu yönüyle hem ülkemiz hem de uluslararası alanyazını genişleterek katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırmada Marmara bölgesinde büyükşehir olan bir ilde MEB’e bağlı resmi özel eğitim okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarındaki OSB olan çocuklara iletişim becerilerini kazandırırken neler yaptıklarına ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, OSB olan çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenleriyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve yapılan bu görüşmeler içerik analiziyle analiz edilmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması araştırmaya katılan öğretmenlerin belirlenmesi, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri, araştırma verilerinin toplanması süreci, verilerin dökümü ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1.Araştırma Modeli

Araştırma, Marmara bölgesinde büyükşehir olan bir ilde MEB’e bağlı resmi özel eğitim okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarındaki OSB olan çocuklara iletişim becerilerini kazandırırken neler yaptıklarına ilişkin görüş ve önerilerini belirlemek üzere nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik desenle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar toplum içerisinde yaşayan farklı kesim ve konumlardaki bireylerin olgu ya da olayları nasıl algıladıklarını, deneyimlerini, görüşlerini ve bakış açılarını nasıl dışa yansıttıklarını, kendi dünyalarını nasıl inşa ettiklerini anlamak için derinlemesine bilgi elde etmeyi amaçlar (Gay, Mills ve Airasian, 2012, s. 12).

Fenomenolojik desen, katılımcılar tarafından ifade edilen şekliyle belli bir fenomen, bir başka deyişle olgu ya da olay hakkında katılımcıların deneyimlerini, bu deneyimlerden yola çıkarak olgu ve olayları nasıl algıladığını, tanımladığını ve anlamlandırdığını ortaya koymayı amaçlayan bilimsel yaklaşıma dayalı bir süreçtir (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 25; Creswell, 2009, s. 13; Gay, Mills ve Airasian, 2012, s. 12-13). Nitel araştırmalarda var olan bir durumun betimsel olarak ortaya konması amaçlandığı için veriler görüşme, gözlem, doküman analizi ve saha notları aracılığıyla toplanır (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 117; Creswell, 2009, s. 17; Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 41-42). Bu araştırmada veri toplama tekniği olarak yarı-yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır.

Görüşme nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 129). Görüşme, bireylerin olgu, olay ya da durumlar hakkında görüş, algı ya da düşünceleri hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmak amacıyla gerçekleştirilen amaçlı sohbettir (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 103; Gay, Mills ve Airasian, 2012, s. 386; Seidman, 2006, s. 9). Bu süreçte araştırmacı katılımcının araştırma yapılan alana yönelik olarak görüşünü ortaya koymak ve katılımcının gözünden bakmak amacıyla sorular hazırlar (Cemaloğlu, 2011, s. 152). Araştırmacı amacı doğrultusunda belli sorularla görüşmeye başlar, aldığı yanıtlara göre sorularını detaylandırarak görüşme sürecini gerçekleştirir (Gay, Mills ve Airasian, 2012, s. 386). Görüşme tekniği sayesinde araştırılan konu hakkında gözlemlenemeyen davranışlar, niyetler, tutumlar, duygular veya insanların çevrelerindeki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 129-130; Cemaloğlu, 2011, s. 153; Sönmez ve Alacapınar, 2011, s. 108).

Farklı şekillerde sınıflanan görüşmeler, en yaygın olarak yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme olarak üçe ayrılmaktadır (Karasar, 2016, s. 211-212). Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahatça ifade edebilmesine ve araştırmacının da gerekli durumlarda detaylı bilgi almak amacıyla katılımcıya derinlemesine alt sorular sormasına olanak sağlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s. 120; Cemaloğlu, 2011, s. 151). Dolayısıyla, yarı-yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı katılımcının vereceği tepkilere dayalı olarak görüşme formunu daha esnek şekilde hazırlayarak (Cemaloğlu, 2011, s. 151) ve görüşme sırasında sorularını gerektiğinde açıklayarak var olan durumu daha detaylı şekilde ortaya koyma olanağı yakalar (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 130-132).

Bu araştırmanın verileri de yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada veri toplama tekniği olarak yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin seçilmesinin nedeni, öğretmenlerin OSB olan çocuklara iletişim becerilerini kazandırırken neler yaptıklarını, bu süreçte yaşadıkları sorunları, bu sorunlarla nasıl başa çıktıklarını, bu becerilerin öğretimine ilişkin önerilerini belirlemek amacıyla, ek sorulara ve ek açıklamalara olanak sağlayacak bir formata gereksinim duyulmuş olmasıdır. İzleyen başlıkta araştırmanın katılımcılarına yönelik bilgilere yer verilmiştir.

2.2. Katılımcılar

2.2.1. Araştırmaya katılan öğretmenler ve özellikleri

Araştırmacı araştırmının gerçekleştirildiği ildeki milli eğitim müdürlüğünün resmi internet sayfasından o ilde hizmet veren resmi özel eğitim okullarının listesine ve iletişim bilgilerine ulaşarak araştırma kapsamındaki okulları belirlemiştir. Ardından araştırmacı etik kurul izni başvurusu ve resmi izin süreci için gerekli işlemleri başlatmıştır.

Araştırmacı etik kurul izni (Ek-1) ve resmi uygulama izni çıktıktan sonra 2017-2018 öğretim yılının başında içinde OSB olan çocukların da olduğu resmi özel eğitim okullarını telefonla arayarak kurum yöneticilerine araştırmının amacını kısaca anlatmıştır. Araştırmacı kurum yöneticilerine okullarında “özel eğitim lisans mezunu olma” ve “OSB olan çocuklarla çalışma” ölçütlerini karşılayan öğretmenlerin olup olmadığı sormuştur. Araştırmının gerçekleştirildiği il merkezinde ve bir ilçede OSB olan çocukların da devam ettiği üç özel eğitim okulunda toplam 27 öğretmen yukarıda sıralanan ölçütleri karşılamıştır.

Araştırmacı OSB olan çocukların da devam ettiği üç özel eğitim okulunda ölçütleri karşılayan öğretmenlerle ön görüşme yapmak için randevu talebinde bulunmuştur. Randevuyla gittiği ön görüşmelerde öğretmenlere araştırmının amacını, önemini ve veri toplama sürecini ayrıntılı biçimde açıklamıştır. Ön görüşme yapılan 27 öğretmenden 12’si gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul etmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 12 öğretmenden biri görüşmelere başlamadan kendi isteğiyle ve herhangi bir neden göstermeksizin araştırmaya katılmaktan vazgeçmiştir. İki öğretmen ise verilerin toplandığı öğretim yılında OSB olan öğrencileri olmadığı için araştırmacı ve danışmanının ortak kararıyla araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Araştırma gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul eden dokuz özel eğitim öğretmeniyle yürütülmüştür.

Araştırmacı ön görüşmelerin sonunda araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden öğretmenlere hazırlamış olduğu Gönüllü Katılım Formu’nu (Ek-2) vererek imzalamalarını talep etmiştir. Gönüllü Katılım Formu’nda araştırmacı, araştırmının amacına, veri toplama sürecine, araştırmaya katılım ve araştırmadan ayrılma koşullarına ilişkin katılımcılara ayrıntılı bilgiler sunmuştur. Katılımcılar belirlendikten sonra araştırmacı katılımcı öğretmenlerle tekrar görüşerek görüşmenin yapılacağı gün, saat ve

yere ilişkin randevu talep etmiştir. Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin özelliklerine ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 2.1’de yer almaktadır.

Tablo 2.1 Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler

No	Kod Adı	Mezun Olduğu Bölüm	Mesleki Deneyimi (yıl)	Öğrenci Sayısı / OSB Olan Öğrenci Sayısı	Ders Alıp Almadığı	Katıldığı Hizmet-içi Eğitim, Seminer, Çalıştay
1	Zehra	Zihin Engelliler Öğretmenliği	3	4	Evet	Hayır
2	Fusun	Zihin Engelliler Öğretmenliği	3	4	Evet	Evet
3	Tarık	Zihin Engelliler Öğretmenliği	4,5	1	Evet	Hayır
4	Yeliz	Zihin Engelliler Öğretmenliği	2	6/1	Evet	Evet
5	Neslihan	Zihin Engelliler Öğretmenliği	2	4	Evet	Evet
6	Sedef	Zihin Engelliler Öğretmenliği	3,5	4	Evet	Hayır
7	Şebnem	Zihin Engelliler Öğretmenliği	3	4	Hayır	Hayır
8	Hande	İşitme Engelliler Öğretmenliği	7	2	Evet	Hayır
9	Caner	Zihin Engelliler Öğretmenliği	2	4	Evet	Evet

Tablo 2.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin sekizinin Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği, birinin ise İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı’ndan mezun olduğu görülmektedir. Öğretmenler farklı üniversitelerin özel eğitim bölümlerinden mezun olmuşlardır. Öğretmenlerin sekizi 1-5 yıl, biri 5-10 yıl arasında mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin sınıflarında ortalama dört OSB olan çocuk olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sekizi lisans döneminde iletişim becerilerinin öğretimine ilişkin bir ders aldığını, bir öğretmen ise almadığını belirtmiştir. Lisans programından mezun olduktan sonra öğretmenlerden ikisi hizmet-içi eğitime, üçü seminere, biri ise çalışmaya katıldığını ifade etmiştir. Diğer öğretmenler iletişim becerileri konusunda herhangi bir mesleki gelişim programına katılmamışlardır.

2.2.2. Araştırmacı

Araştırmacı sınıf öğretmenliği alanında lisans derecesine sahiptir. Mezun olduktan sonra çeşitli sertifika eğitimleri alarak özel eğitim alanında çalışmaya başlamıştır. Özel eğitim alanında sekiz yıllık çalışma deneyimine sahiptir. Bu süreçte

ağırlıklı olarak OSB tanımlı ve 3-15 yaş grubundaki çocuklarla çalışmıştır. Son bir yıldır özel bir okulda farklı gelişim gösteren öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunmaktadır. Halen Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi Yüksek Lisans Programı'nda yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. İzleyen başlıkta veri toplama aracının geliştirilmesine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler, demografik bilgi formu ve araştırmacı günlükleri kullanılarak toplanmıştır. İzleyen başlıkta veri toplama araçlarının geliştirilmesine ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

2.3.1. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi

2.3.1.1. Görüşmeler

Araştırmanın amacı doğrultusunda özel eğitim öğretmenleriyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmeden önce araştırmacı, görüşmeler sırasında göz önünde bulundurması gereken temel ilkeleri ve araştırma süresince uyması gereken etik kuralları yerine getirmek üzere planlamalar yapmıştır. Bunun yanı sıra, veri toplama araçlarını geliştirmek üzere hazırlıklar yapmış ve görüşme sürecini nasıl gerçekleştireceğine ilişkin planlamaları gerçekleştirmiştir. İzleyen başlıklarda bu bilgiler yer almaktadır.

2.3.1.1.1. Görüşme kılavuzu

Araştırmacı veri toplamaya başlamadan önce görüşme öncesi, sırası ve sonrasında araştırmacı olarak yapması gerekenleri içeren bir görüşme kılavuzu (Ek-3) hazırlamıştır. Araştırmacı katılımcılarla belirlediği randevuları takvimine işlemiş ve görüşme saatinden en az 15 dk. önce görüşmenin yapılacağı yerde hazır bulunmuştur. Araştırmacı görüşmeye gitmeden önce ses kayıt cihazının çalışıp çalışmadığını, yedek pillerini, veri toplama formunu, Gönüllü Katılım Formunu, yönerge ve izin belgelerinden oluşan görüşme kitinin eksiksiz olup olmadığını kontrol etmiştir. Araştırmacı görüşme öncesinde görüşme ortamının sessiz olma durumunu değerlendirmiş ve gerekli düzenlemeleri yapmıştır.

Araştırmacı görüşme sırasında ve sonrasında yapacaklarını da ayrıntılı olarak belirlemiş ve yazılı hale getirmiştir. Görüşme kılavuzunun bu bölümünde araştırmacı hakkında bilgiler, araştırmanın amacı, araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerden araştırma sürecinde beklenenler, görüşmenin nasıl gerçekleştirileceği ve sonlandırılacağına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Araştırmacı görüşme kılavuzunu hazırladıktan sonra görüşme ilkelerine ilişkin bazı planlamalar yapmıştır. İzleyen başlıkta görüşme ilkelerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.3.1.1.2. Görüşme ilkeleri

Görüşme sürecinin daha etkili ve verimli şekilde yürütülebilmesi için dikkat edilmesi gereken temel ilkeler ve süreçler bulunmaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2016, s. 147-149) bu ilkeleri; (a) görüşme sorularını sorarken akışa göre gerekli değişiklikleri yapma, (b) soruları konuşma tarzında sorma, (c) teşvik edici olma ve geri bildirimde bulunma, (d) görüşme sürecini kontrol etme, (e) yansız ve empatik olma olarak ifade etmişlerdir.

Bu ilkeler doğrultusunda araştırmacı görüşmelerin tümünü kendisi gerçekleştirmiştir. Görüşmeye gitmeden önce mutlaka öğretmenlerden randevu almış ve görüşmeleri öğretmenlere uygun gün, saat ve yerde yapmıştır. Araştırmacı görüşmeye giderken temizliğine (duş alarak gitme, saç-sakal tıraşı olma, temiz giysiler giyme vb.) ve giyimine (temiz ve ütülü giysi giyme vb.) özen göstermiştir. Araştırmacı randevu saatinden 15 dk. önce görüşmenin yapılacağı yerde hazır bulunmuştur. Görüşmeye giderken görüşme sırasında kendisine gerekli olabilecek tüm araç-gereçleri (örn., demografik bilgi formu ve görüşme sorularından oluşan veri toplama formu, gönüllü katılım formu, ses kayıt cihazı, kalem) yanında hazır bulundurmuştur.

Görüşmeler katılımcıların çalıştıkları okulda araştırmacı tarafından yüz yüze bireysel görüşme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı görüşmeleri ses kayıt cihazına kaydetmiştir. Ses kayıt cihazını, sesleri daha net alabilmek amacıyla katılımcıya daha yakın bir yere konumlandırmıştır. Her görüşme öncesinde araştırmacı, araştırmanın amacını katılımcılara açıklamış, iletişim becerilerinin öğretimi sürecinde neler yaşadıklarını, yaşadıkları sorunları ve güçlükleri açıkça dile getirmelerinin, geçerli ve güvenilir veriler toplanması ve geliştirilecek önerilere ışık tutması açısından önemli olduğunu katılımcılara vurgulamıştır. Araştırmacı görüşmenin hiçbir aşamasında katılımcıların isimlerini ve görev yaptıkları kurumları telaffuz etmemiş, görüşmeler

sırasında öğretmenlere siz ya da hocam diye hitap etmiştir. Veri toplama süreci tamamlandığında katılımcı öğretmenlere kendi isimlerini çağrıştırmayacak bir kod isim vermiştir.

Araştırmacı, görüşme sırasında katılımcıya yönelteceği soruları atlamamak ya da katılımcının yanıtladığı soruları tekrar ona yöneltmemek için soruları görüşme yönergesinden takip etmiştir. Araştırmacı görüşme sorularını sorgulayıcı değil, bilgi vermeye “davet edici” bir tarzda sormaya özen göstermiştir. Ayrıca, soruları görüşme formundan okumak yerine katılımcıyla göz kontağı kurarak ve günlük dilde ifade etmeye çalışarak katılımcının görüşme sürecinde kendisini rahat hissetmesini sağlamaya çalışmıştır. Araştırmacı görüşmeler sırasında katılımcı öğretmenlere tüm soruları sırayla sormuş ve katılımcının sözü bitmeden yeni soru yöneltmemiştir. Ancak katılımcı öğretmen bir soruyu yanıtlarken sorulardan bir başkasının yanıtını vermişse o soruyu katılımcı öğretmene tekrar sormamış ve bir sonraki soruya geçmiştir. Katılımcı öğretmen anlatımlarında sorunun yanıtına değinip soruyu tam olarak yanıtlamamışsa “Bu konuya ilişkin olarak eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?” diye sorarak yanıtını tam olarak alamadığı soruyu öğretmene tekrar yöneltmiştir. Görüşme sırasında katılımcı öğretmenin anlattıklarına dayalı olarak gerektiğinde ek sorular sormuştur. Görüşme sırasında öğretmenlerin anlamadığı sorular olduğunda soruyu tekrar sormuş ya da yönlendirici olmayacak biçimde soruya ilişkin ek açıklamalar yapmıştır. Araştırmacı görüşme süresince katılımcıya verdiği yanıtlar konusunda geri bildirimde bulunmuş, katılımcının ek bilgi vermesine ve verdiği yanıtların niteliğini arttırmaya yönelik sözel (örn., “Verdiğiniz yanıtlar gerçekten çok aydınlatıcı oldu.”) ve sözel olmayan (örn., katılımcının söylediklerini onunla göz kontağı kurarak başıyla onaylama) teşvik edici mesajlar vermiştir. Görüşme sırasında konuşma görüşme amacının ve akışının dışına çıktığında araştırmacı nazik bir ses tonuyla katılımcıyı konuya döndürmeye çalışmıştır. Araştırmacı sorularını yansız bir ifadeyle katılımcıya yöneltmiş, sözel ve sözel olmayan davranışlarıyla katılımcının yanlış anlayabileceği tutum ve davranışlardan özellikle kaçınmıştır.

2.3.1.1.3. Etik ilkeler

İnsanların dâhil olduğu her araştırmada izlenmesi gereken bazı kurallar ve ihlal edilmemesi gereken bazı etik ilkeler vardır. Bir araştırma söz konusu olduğunda tüm dünyada evrensel olarak kabul gören ilkeler izleyen biçimde sıralanmaktadır (Yıldırım ve

Şimşek, 2016, s. 108-109): (a) Bilinçli onay, (b) gizlilik, özel hayata saygı ve zarar vermeme, (c) aldatmama/yanıltmama ve (d) verilere sadık kalma.

Araştırmacı bilinçli onay ve aldatmama/yanıltmama çerçevesinde araştırmaya dâhil edilecek katılımcılarla araştırma başlamadan önce bir ön görüşme yapmıştır. Bu ön görüşmede araştırmacı araştırmanın amacına, verilerin nasıl toplanacağına, kendilerinden ne beklendiğine, ne tür veri toplanacağına, verilerin nasıl analiz edileceğine, sonuçların nerede ve nasıl kullanılacağına, araştırmanın herhangi bir aşamasında araştırmadan ayrılacaklarına ilişkin katılımcılara açık, net ve ayrıntılı bilgiler sunmuştur. Araştırmacı bilinçli onay çerçevesinde tüm bu bilgileri Gönüllü Katılım Formu'nda ayrıntılı olarak yazmış ve katılımcıların da okuyup imzalamasını sağlayarak onayını almıştır. Araştırmacı da Gönüllü Katılım Formu'nu imzalayarak araştırma kapsamında verdiği sözleri yerine getireceğini kabul etmiştir.

Gizlilik, özel hayata saygı ve zarar vermeme ilkesi kapsamında araştırmacı, katılımcılara araştırma süresince ve sonrasında gerçek kimliklerinin gizli tutulacağını ve kendilerine isimlerini çağrıştırmayacak bir kod ismin verileceği belirtmiştir. Araştırmacı veri toplama sürecinde araştırma amacını aşan bir şekilde katılımcılara rahatsızlık verebilecek herhangi bir sorunun/talebinin olmayacağını, yine de araştırma süresince herhangi bir nedenle rahatsızlık hissederlerse çalışmadan istedikleri zaman ayrılma hakkına sahip olduklarını, çalışmadan ayrılırlarsa kendilerinden toplanan verilerin ve ses kayıtlarının araştırma kapsamından çıkarılarak imha edileceğini, araştırma verilerini kendisi ve veri analizinde çalışan danışmanı dışında kimsenin görmeyeceğini, araştırma verileri ve ses kayıtlarının hiçbir biçimde kopyalanarak araştırmacı dışındaki üçüncü kişilerle paylaşılmayacağını açık, net ve ayrıntılı bir şekilde açıklamıştır. Verilere sadık kalma ilkesi kapsamında ise araştırmacı, verilerini özenle toplamaya, sistematik bir şekilde analiz etmeye, sonuçların yazılması ve paylaşılması aşamasında verilerine sadık kalmaya büyük bir özen ve titizlik göstermiştir.

2.3.1.1.4. Görüşme sorularının hazırlanması

Görüşme soruları hazırlanırken öncelikle konu bağlamında kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Yapılan tarama sonucunda alanyazında OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin öğretilmesine ve bu çocuklarla çalışan uygulamacıların görüşlerini belirlemeye yönelik araştırmalara ulaşılmıştır. Alanyazın taraması sonucunda ulaşılan kaynaklar okunduktan sonra iletişim becerilerini öğretirken öğretmenlerin yaşadıkları sorunların

neler olduğu belirlenmiş ve benzer sorunlar sınıflanarak listelenmiştir. Görüşme soruları, bu sorunları ve geliştirilecek olan önerilere ışık tutabilecek görüşleri belirleme amacı göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Görüşme soruları hazırlandıktan sonra soruların kapsamı ve niteliğine ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Bu amaçla, hazırlanan sorular nitel araştırmalar ve etkili ğretim konusunda deneyime sahip, alandan 10 uzmana mail yoluyla gönderilmiştir. Bu uzmanlardan yedisi görüşme sorularına ilişkin dönüş yapmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda görüşme formunda yer alan soru sayısı 10'dan 13'e çıkarılmış, görüşme sorularının içeriğine iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesinin sağlanması ilişkin neler yapıldığı, bu süreçte yaşanan güçlükler ve nedenlerine ilişkin sorular eklenmiştir. Tüm bu süreçlerin sonunda araştırmacı sorulara son şeklini vererek geçerli veriler toplanmasına hizmet edecek veri toplama aracının hazırlanması sürecini sonlandırmıştır. İzleyen başlıkta pilot görüşmelerin yapılmasıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.3.1.1.5. Pilot görüşmelerin yapılması

Görüşme sorularına uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verildikten sonra görüşme sorularını sınamak amacıyla pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeler aynı zamanda araştırmacının görüşme konusunda yetişebilmesini sağlamak amacıyla bir yetiştirme süreci olarak planlanmıştır. Bu amaçla önce danışman görüşme soru formunu kullanarak bir özel eğitim öğretmeniyle yarı-yapılandırılmış görüşme gerçekleştirmiştir.

Araştırmacı bu örnek görüşmeyi dinledikten sonra araştırmanın gerçekleştirildiği ilde özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan bir özel eğitim öğretmeniyle pilot görüşme gerçekleştirmiştir. Bu görüşme öncesinde araştırmacı öğretmenden kendisi için uygun gün, saat ve yer için randevu almıştır. Araştırmacı katılımcıya araştırmanın amacına, verilerin nasıl toplanacağına, kendilerinden ne beklendiğine, kendilerinden ne tür veri toplanacağına, verilerin nasıl analiz edileceğine, sonuçların nerede ve nasıl kullanılacağına ilişkin pilot görüşme yapılan katılımcılara açık, net ve ayrıntılı bilgiler sunmuştur.

Araştırmacının yaptığı görüşmelerin ses kaydı tez danışmanı tarafından dinlenmiş ve görüşme sürecine ilişkin dönüt sunulmuştur. Araştırmacı görüşme konusunda tam anlamıyla yetişinceye kadar özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan özel

eğitim öğretmenleriyle toplam beş pilot görüşme gerçekleştirmiştir. Yapılan beş pilot görüşmeye ilişkin bilgiler Tablo 2.2’de yer almaktadır.

Tablo 2.2 *Pilot görüşmelere ilişkin bilgiler*

No	Kod İsmi	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi (dk.)
1	Melek	01.06.2017	11 dk.
2	Ekrem	10.09.2017	19 dk.
3	Ozan	12.09.2017	13 dk.
4	Kadir	30.09.2017	22 dk.
5	Berk	05.10.2017	29 dk.

Tablo 2.2 incelendiğinde, pilot görüşmelerin 01.06.2017 ile 05.10.2017 tarihleri arasında tamamlandığı görülmektedir. Pilot görüşmeler minimum 11, maksimum 29 dakika sürmüştür. Her görüşmenin ses kaydı alınmış ve ses kayıtları danışman tarafından dinlenerek araştırmacının görüşme sürecini yürütme biçimine ilişkin dönüt sunulmuştur. Araştırmacı pilot görüşmelerde sıklıkla herhangi bir açıklama ya da ısındırma yapmadan hemen sorulara başlama, “hı hı” vb. nidalar kullanarak görüşmeyi kesintiye uğratma, görüşme sırasında aceleci davranma, konuşmanın akışına göre gerekli olan yerlerde görüşme formunda olmayan ek sorular (sonda sorular) sormayı unutma gibi hatalar yapmıştır. Danışman sunduğu dönütlerde araştırmacının doğru ve eksik yaptığı kısımlara dikkat çekmiş ve bir sonraki görüşmede dikkat etmesi gereken noktaları vurgulamıştır. Pilot görüşmelerde ayrıca araştırma soruları ve soru akışı tekrar gözden geçirilmiş ve araştırma sorularında bazı sadeleştirme ve uyarlamalar yapılmıştır. Örneğin görüşme sorularında yer alan “edindirmek” sözcüğünün yerine daha iyi anlaşılması için “öğretmek” sözcüğünün kullanılması uygun görülmüştür. Görüşme sorularının akışında öğretim, kalıcılık ve genellemede neler yapıldığı soruları sorulduktan sonra yaşanan güçlüklerin de öğrenmenin aşamalarına göre sorulmasına karar verilmiş, soruların sırası buna göre değiştirilmiştir. Ayrıca, görüşme sırasında araştırmacıya rehber olması ve geçişleri kolaylaştırmak amacıyla sorular dört kategoride toplanmıştır. Tüm bu çalışmaların sonunda yarı-yapılandırılmış görüşme soruları formuna son şekli verilmiştir.

Görüşme formu Demografik Bilgi Formu (Ek-4) ve görüşme soruları (Ek-5) olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu, Demografik Bilgi Formu’nun yanı sıra, “iletişim becerileri ve OSB, amaç belirleme ve öğretim, yaşanan güçlükler ve öneriler” olmak üzere dört bölümden ve toplamda 13 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

2.3.1.2. Demografik bilgi formu

Görüşme formunun ilk bölümü Demografik Bilgi Formu'ndan oluşmaktadır. Demografik Bilgi Formu (Ek-4) görüşme yapılacak öğretmenlere ilişkin demografik bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Demografik Bilgi Formu'nda araştırmanın katılımcılarına ilişkin kişisel, eğitim ve iletişim bilgileri yer almaktadır. Demografik Bilgi Formu'ndaki sorular araştırmacı tarafından görüşme yapılacak öğretmene sırasıyla sorulmuş, verilen yanıtlar Demografik Bilgi Formu'na elle kayıt edilirken aynı anda ses kaydı da alınmıştır. İzleyen başlıkta araştırmacı günlüğüne ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.3.1.3. Araştırmacı günlüğü

Araştırmacı etik kurul başvurusunun yapıldığı günden itibaren araştırma süreciyle ilgili yaşadıklarını, izlenimlerini ve deneyimlerini bir deftere not alarak günlük tutmuştur. Günlükte katılımcılarla yapılan görüşmelerin tarihleri, alınan randevular, dökümler için yapılan çalışmalar, analiz çalışmaları ve tüm bu süreci gerçekleştirirken araştırmacının neler yaşadığına ilişkin bilgiler yer almıştır. Araştırmacı çalışma süresince görüşmelerin öncesinde ve sonrasında düzenli olarak günlük tutmuştur. Ek-6'da "örnek günlük sayfası" yer almaktadır. İzleyen başlıkta verilerin toplanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.3.2. Veri toplama süreci

Araştırma verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılının güz döneminde 11.10.2017-19.10.2017 tarihleri arasında toplanmıştır. Görüşmeler katılımcı öğretmenlerin kendilerinin belirledikleri uygun tarih, yer, gün ve saatte gerçekleştirilmiştir. Görüşme zamanının belirlenmesini kolaylaştırabilmek amacıyla araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerden, ön görüşmeler sırasında kendileri için uygun olan boş zamanlara ve görüşme yerine ilişkin bilgi alınmıştır.

Katılımcılarla genellikle kendi sınıflarında ve branş derslerinin olduğu saatlerde görüşme yapılmıştır. Görüşmelerin olabildiğince sessiz bir ortamda gerçekleştirilmesine özen gösterilmiştir. Tüm katılımcılara görüşme öncesinde araştırmanın amacı anlatılarak "Gönüllü Katılım Formu" imzalatılmıştır. Tüm görüşmelerde ses kaydı alınmıştır. Araştırmacı görüşme tarihlerini, yerini ve görüşme süresini gösteren bir görüşme takvimi hazırlamıştır. Görüşme takvimi Tablo 2.3'de yer almaktadır. Görüşmeler ortalama 18 dakika sürmüş ve toplam görüşme süresi 2.7 saati bulmuştur. Yapılan ses kayıtlarının

dökümü sonucunda toplam 77 sayfalık veri elde edilmiştir. İzleyen başlıkta verilerin dökümü ve analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2.3 *Görüşme takvimi*

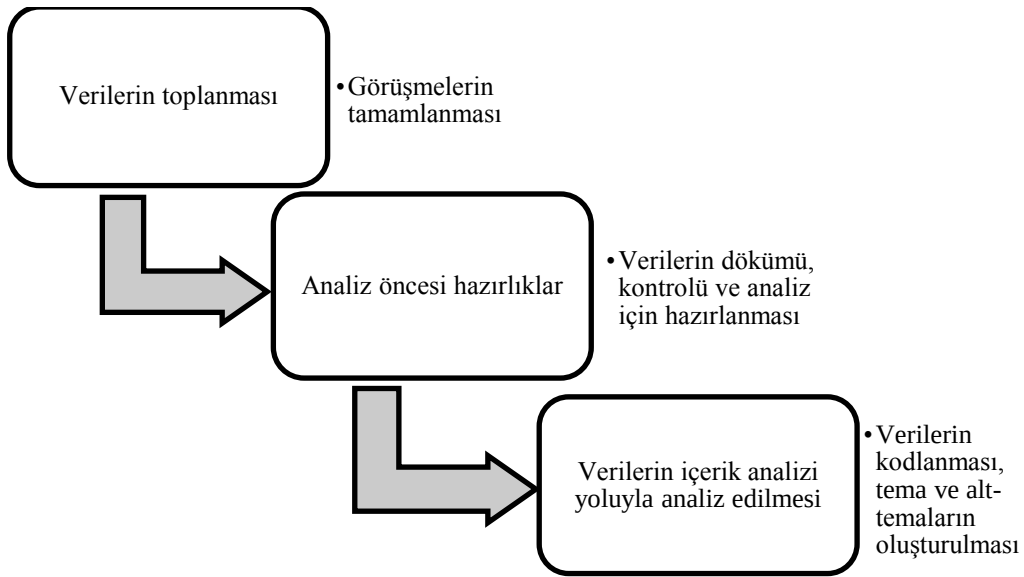
Katılımcılar	Görüşme Ortamı	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi
Fusun	Derslik 4	11.10.2017	16 dk.
Tarık	Derslik 5	11.10.2017	13 dk.
Hande	Derslik 11	11.10.2017	14 dk.
Neslihan	Derslik 2	11.10.2017	13 dk.
Caner	Derslik 8	12.10.2017	31 dk.
Zehra	Derslik 13	12.10.2017	18 dk.
Sedef	Rehberlik Birimi	18.10.2017	13 dk.
Şebnem	Derslik 7	18.10.2017	26 dk.
Yeliz	Mutfak	19.10.2017	18 dk.

2.4. Verilerin Analizi

Nitel araştırmada veri analizi; verileri analiz için hazırlama ve organize etme, verileri defalarca okuma ve kısa notlar alma, verilerden elde edilen bilgilerin içerdikleri konuların benzerliklerine ya da farklılıklarına göre sınıflanmasıyla kategoriler oluşturularak verileri kodlama, araştırma verilerinden ortaya çıkartılan kavramlar olan temalara ve alt-temalara indirgeme, uzlaşmayla verilere son şeklini verme ve elde edilen tema ve alt-temaları birbiriyle ilişkili ve anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde düzenleyerek yazma aşamalarından oluşur (Creswell, 2007, s. 155-157). Bu araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanan veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, ham verilerden geliştirilen özet temalar ya da kategoriler aracılığıyla karmaşık verilerin anlaşılmasını ve aralarındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242; Thomas, 2006, s. 237). Verilerin analiz edilmesinde; (a) analiz öncesi hazırlıklar ve (b) verilerin kodlamaya dayalı olarak içerik analiziyle analiz edilmesi aşamaları izlenmiştir. Analiz aşamaları Şekil 2.1’de gösterilmektedir. Analiz sırasında gerçekleştirilen basamaklar aşağıda yer alan biçimde sıralanmıştır:

1. Araştırmacı katılımcılarla yaptığı her bir görüşmenin dökümünü yapmıştır.
2. Araştırmacı dökümlerin doğruluğunu kontrol ederek ilişkili söylemleri paragraflara ayırmıştır.
3. Araştırmacı ve alan uzmanı olarak danışmanı ilişkili söylemlere göre ayrılan paragrafların doğruluğunun kontrolünü yapmıştır.

4. Araştırmacı görüşmelerde katılımcıların her soruya verdiği yanıtları tek tek ayrı dosyalarda birleştirmiştir. Örneğin araştırmacı tüm katılımcıların birinci soruya verdikleri yanıtları tek bir word dosyasında birleştirmiştir.
5. Araştırmacı ve alan uzmanı olarak danışmanı birbirinden bağımsız çalışarak verileri kodlamışlardır.
6. Araştırmacı ve alan uzmanı olarak danışmanı birlikte çalışarak kodlanan tüm veriler üzerinde uzlaşma sağlamışlardır.
7. Araştırmacı ve alan uzmanı olarak danışmanı birbirlerinden bağımsız olarak tema ve alt-temaları oluşturmuşlardır.
8. Araştırmacı ve alan uzmanı olarak danışmanı birlikte çalışarak oluşturdukları tema ve alt-temalar üzerinde uzlaşma sağlamışlardır.
9. Araştırmacı üzerinde uzlaşma sağlanan verileri düzenleyerek tema ve alt-temaları yazmıştır. Bu aşamalar sonucunda veri analizi tamamlanarak araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır.



Şekil 2.1. Veri analizi süreci

2.4.1. Analiz öncesi hazırlıklar

Analiz öncesi hazırlık aşamasında ses kayıtlarının yedeklenmesi, verilerin dökümü, kontrolü ve dökümlerin doğruluğunun kontrolü çalışmaları yapılmıştır.

2.4.1.1. Ses kayıtlarının yedeklenmesi ve verilerin dökümü

Görüşmelerin bitiminden hemen sonra verileri güvence altına almak için ses kayıtlarının yedekleri oluşturulmuştur. Ardından verilerin dökümü gerçekleştirilmiştir. Verilerin dökümü sırasında duyulan her bir konuşma duyulduğu şekliyle, hiçbir düzeltme yapılmadan ve görüşmeci-görüşen sırasıyla yazılmıştır. Görüşmeci olarak araştırmacının konuşmalarının başında kendi adı, görüşen olarak katılımcının konuşmalarının başında ise katılımcı ibaresine yer verilmiştir. Görüşmeci olarak araştırmacının konuşmaları kalın ve italik şekilde belirtilmiştir. Ham veri dökümleri de yedeklenerek güvence altına alınmıştır.

2.4.1.2. Verilerin ayrıntılı analiz formuna işlenmesi ve paragraflara ayrılması

Ham veri dökümleri yedeklendikten sonra veri analizi kayıt formu (Ek-7) oluşturulmuştur. Araştırmacı tüm katılımcıların her bir soruya verdiği yanıtları soru bazında veri analizi kayıt formuna kayıt etmiştir. Örneğin tüm katılımcıların birinci soruya verdikleri yanıtları veri kayıt formunda ilgili sütunlara kaydetmiştir. Ardından kaydettiği veri bölümünün hangi katılımcıya ait olduğunu belli etmek için ilgili sütuna katılımcının kod ismini işlemiştir. Aynı işlemi tüm görüşme soruları için gerçekleştirmiştir. Görüşme dökümlerinin veri kayıt formuna soru bazında kaydedilmesi işlemi tamamlandığında araştırmacı verilere daha fazla aşına olmak adına tüm verileri bir kez daha okumuştur. Bu sürecin araştırmacıya veri analizi ve verilerin yorumlanması aşamasında katkı sağladığı düşünülmektedir. Ardından araştırmacı katılımcının söyledikleri birden fazla konuyu içeriyorsa her bir konuyla ilgili bölümü ayrı paragraflara ayırmıştır.

2.4.1.3. Analiz öncesinde gerçekleştirilen inanırlık çalışmaları

Analiz öncesi inanırlık çalışmaları kapsamında ilk inanırlık çalışması, görüşme sürecinde ses kayıt cihazına kaydedilen konuşmaların yazıya dökümü sürecindeki tutarlılıktır (Kvale, 1996). Bu amaçla verilerin tümünün bilgisayara yüklenmesi bittiğinde, tüm görüşme kayıtları özel eğitim alanında mesleki geçmişi olan ve şu anda özel bir okulda rehberlik ve psikolojik danışman olarak çalışan bir kişiye dinletilerek ses kayıtlarıyla döküm metinlerinin tutarlılığının kontrolü yaptırılmıştır. Yapılan kontroller sonucunda görüş farklılıkları üzerinde tartışılmış ve uzlaşmaya varılmıştır. Bir görüşme hariç (Şebnem %98) diğer görüşmelerin tümünde %100 uzlaşma sağlanmıştır.

Analiz öncesi inanırılık süreci kapsamında ikinci inanırılık çalışması, görüşme metinlerinin paragraflandırılması sonrasında yapılmıştır. Bu aşamada dökümlerin doğruluğunu kontrol eden kişiye görüşme dökümlerinin tümü verilerek anlamsal ilişkilere göre verileri paragraflandırması istenmiştir. Ardından araştırmacı ile inanırılık aşamasında çalışan kişi bir araya gelmiş ve paragrafların uyuşmasını kontrol etmişlerdir. Kontrol sonrası araştırmacı ve inanırılık aşamasında çalışan kişi tüm paragraflarda uzlaşmışlardır.

2.4.2. Verilerin içerik analizi yoluyla analiz edilmesi

İçerik analizinde temel amaç, kodlama yoluyla toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, ardından ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların belirlenmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 243-252). İzleyen başlıklarda verilerin kodlanması, tema ve alt-temaların oluşturulması, tema ve alt-temaların düzenlenmesi, bulguların yorumlanması, görsel hale getirilmesi ve yazılması süreçleriyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.4.2.1. Verilerin kodlanması

Nitel araştırmalarla büyük miktarlarda betimsel bilgi elde edildiği için bu bilgilerin düzenlenmesi gerekir. Bilgilerin düzenlenmesindeki ilk aşama, verilerin kodlanmasıdır. Kodlama, çok temel olarak verilerin ifade ettikleri kısa kavramsal etiketlerle, örneğin sözcük ya da sözcük grupları, harfler ya da sayılarla adlandırılması olarak tanımlanabilir (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 174; Rubin ve Rubin, 2005, s. 207). Kodlama aşamasında araştırmacı elde ettiği bilgileri anlamlı bölümlere ayırmaya ve her bölümün hangi kavrama denk geldiğini bulmaya çalışır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 243-248).

Araştırmada elde edilen tüm veriler veri analizi kayıt formuna (EK-7) yerleştirildikten ve birbiriyle ilişkili söylemler paragraflara ayrıldıktan sonra bu dosyalar da yedeklenmiştir. Ardından verilerin kodlanması işlemine geçilmiştir. Araştırmada verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 246). Verilerin kodlanması sürecinde araştırmacı verileri birkaç kez daha okumuş ve olası kavramları belirleyerek Ek-7'deki formun kod bölümüne yazmıştır. Aynı işlemi araştırmacıdan bağımsız olarak veri analizi sürecinde çalışan danışman da

gerçekleştirmiştir. Kategorilerin ve kodların oluşturulmasında bu araştırma için hazırlanan görüşme soruları dikkate alınmıştır.

2.4.2.2. Tema ve alt-temaların oluşturulması

Temalar araştırma verilerinden ortaya çıkartılan kavramlardır (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 186). Nitel veri analizinde ilk aşamada ortaya çıkan kodları belirli düzeyde açıklayan ve bu kodları belirli kategorilerin altından toplayan temalara ihtiyaç vardır (Yıldırım ve Şimsek, 2016, s. 249). Bu nedenle, tema ve alt-temaların oluşturulması aşaması verilerin kodlanmasından hemen sonraki süreci oluşturmaktadır.

Bu aşamada araştırmacı ve alan uzmanı olarak danışman, tema ve alt-temaları oluşturmak amacıyla ortaklaşa belirlemiş oldukları kod dosyası üzerinde birbirlerinden bağımsız olarak çalışmışlardır. Araştırmacı ve alan uzmanı olarak danışman önce belirledikleri kod dosyasındaki bütün verileri tekrar okumuşlar, sonra anlamlı ve benzer ifadeler içeren verileri başlıklandırarak gruplamışlardır. Gruplanan verilere o grup için düşünülen anlamla ilgili başlığı, veri analizi kayıt formunda ilgili sütuna yazmışlardır. Elde edilen bu başlıklar araştırmanın temalarını, alt başlıklar ise alt-temaları oluşturmuştur.

2.4.2.3. Veri analizi sırasında gerçekleştirilen inanırılık çalışmaları

Veri analizi süreci sırasındaki ilk inanırılık çalışması, kodlama güvenirliği çalışmasıdır. Nitel araştırmalarda kod sayısının 30 ile 50 arasında olması uygundur. Kod sayısının 50'yi geçmesi, kodlarda örtüşüklük olduğuna işaret etmektedir (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 185). Kodlama güvenirliği çalışmasında araştırmacı ve alan uzmanı verilerden elde edilen tüm kodlar üzerinde uzlaşma sağlarlar (Bogdan ve Biklen, 2007; Kvale, 1996). Araştırmada bu çalışma, araştırmacı ve alan uzmanı olarak danışman tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan değerlendirme ve uzlaşma çalışması sonucunda anlamsal ve kavramsal açıdan birbirine yakın bazı kodlar birleştirilmiştir.

Araştırmacı ve alan uzmanı olarak danışman tarafından tema ve alt-temaların oluşturulmasından sonra oluşturulan tema ve alt-temalarla ilgili kontrollerin yapıldığı uzlaşma aşamasına yer verilmiştir. Bu aşamada, temaların oluşturulduğu veri bölümlerinin, farklı araştırmacılar tarafından birbirlerinden bağımsız olarak analiz edilmesi (Thomas, 2003) ve aynı veri bölümünden farklı anlamlar çıkarılması durumunda tartışıp uzlaşılması işlemleri yer alır (Kvale, 1996). Bu amaçla, tema ve alt-temaların oluşturulmasından sonra araştırmacı ve alan uzmanı olarak danışman, bu kez birlikte

alışarak birbirlerinden bağımsız olarak oluşturdukları tema ve alt-temaları karşılaştırmışlardır. Karşılaştırma işlemi sırasında, üzerinde çalışılan her bir kod dosyası için hem oluşturulan tema ve alt-temaların hem de bu tema ve alt-temalarda yer alan katılımcıların kod isimlerinin çakışmasına bakılmıştır. Görüş birliğine varılan yerler aynen bırakılırken görüş ayrılığı olan yerlerde veriler araştırmacı ve alan uzmanı tarafından birlikte okunmuş ve üzerinde tartışılarak uzlaşma sağlandıktan sonra yeniden düzenlenmiştir. Böylece, veri analizi sırasında gerçekleştirilen ikinci inanırılık aşaması gerçekleştirilmiştir.

2.4.2.4. Tema ve alt-temaların yazılması

Bu aşamada araştırmacı, her bir kod dosyası için oluşturulan tema ve alt-temaların yazımını gerçekleştirmiştir. Araştırmacı veri analizi sonucunda elde ettiği tema ve alt-temaları birbiriyle ilişkili ve anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde düzenleyerek yazmıştır. Araştırmacı açık ve anlaşılır bir dil kullanarak verilerini yazmış, kişisel görüş ve yorumlarına yer vermeden sunmaya özellikle dikkat etmiştir.

2.4.2.5. Tema ve alt-temaların okunması ve gerekli düzeltmelerin yapılması

Bu aşamada düzenlenip yazılı hale getirilen ve araştırmanın bulgularını oluşturan tema ve alt-temalar danışman tarafından tekrar okunmuş, gerekli görülen yerlerde yeniden düzenleme yapılmıştır. Bu aşamalar sonucunda veri analizi tamamlanarak araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında kendileriyle görüşülen dokuz özel eğitim öğretmeninin görüşmeler sırasında kendilerine sorulan 13 soru çerçevesinde vermiş oldukları bilgilerden yola çıkılarak oluşturulan ve araştırmanın bulgularını oluşturan tema ve alt-temalara ulaşılmıştır. Veri analizi sonrasında elde edilen sekiz ana tema “OSB Olan Çocuklar ve İletişim Becerileri, İletişim Becerileriyle İlgili Amaç Belirleme, Öğretim İçin Yapılan Çalışmalar ve Çalışmaların Nedenleri, Kalıcılık ve Genellemeyi Sağlamak İçin Öğretmenlerin Yaptığı Çalışmalar, İletişim Becerileriyle İlgili Yaşanan Güçlükler, İletişim Becerileriyle İlgili Yaşanan Güçlüklerin Nedenleri, Yaşanan Güçlüklerin Çözümüne Yönelik Öğretmenlerin Yaptıkları Çalışmalar ve İletişim Becerilerine Yönelik Öğretmenlerin Önerileri” başlıklarından oluşmaktadır. Bu sekiz ana tema aşağıda yer alan sekiz tabloda (Tablo 3.1-Tablo 3.8) yer almaktadır. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler bu sekiz ana tema göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularını oluşturan tema ve alt temalara ilişkin tablolar bir bütün olarak Ek-8’de yer almaktadır.

3.1. OSB Olan Çocuklar ve İletişim Becerileri

Görüşme yapılan öğretmenler “OSB olan çocuklar ve iletişim becerileri” temasında iki alt-tema altında görüşlerini ifade etmişlerdir. Aşağıda Tablo 3.1’de tema ve alt-temalara ilişkin frekans dağılımları yer almaktadır.

Tablo 3.1. *OSB Olan Çocuklar ve İletişim Becerileri*

OSB Olan Çocukların İletişimsel Özellikleri	f
İletişim becerilerinin zayıf olması	5
Çevresindeki kişilerle iletişim kuramaması	2
OSB Olan Çocuklara İletişim Becerilerinin Kazandırılmasının Önemi	
Çocuğun bağımsızlaşması	6
Kendini ifade edebilmesi	4
Çocuğun sosyalleşebilmesi	2

3.1.1.OSB olan çocukların iletişimsel özellikleri

3.1.1.1.İletişim becerilerinin zayıf olması

Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı (5, Zehra, Füsün, Neslihan, Şebnem, Hande) OSB olan çocukların iletişim becerilerinin zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Zehra

öğretmen OSB olan çocukların iletişimsel özelliklerini “*Otizmli çocuklar iletişim becerilerinde çok zayıf, çok çok zayıf.*” biçiminde tanımlamıştır. Füsün öğretmen ise OSB olan çocukların iletişimsel özelliklerini “*Otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler kendilerini ifade etmede güçlük yaşıyor.*” şeklinde dile getirmiştir.

3.1.1.2.Çevresindeki kişilerle iletişim kuramaması

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (2, Tarık, Yeliz) OSB olan çocukların çevrelerindeki kişilerle iletişim kuramadıklarını belirtmişlerdir. Tarık öğretmen OSB olan çocukların çevrelerindeki kişilerle iletişim kurma özelliklerini “*çocuğun ya da öğrencinin sınıf içerisinde bizle, ailesiyle iletişim kuramaması*” sözleriyle ifade etmiştir. Yeliz öğretmen sınıfındaki OSB tanımlı çocukların iletişim özelliklerini “*Çok da fazla hani iletişime geçebildiğim bi öğrencim yok ne yazık ki.*” sözleriyle açıklamıştır.

3.1.2.OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasının önemi

3.1.2.1.Çocuğun bağımsızlaşması

Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (6, Zehra, Yeliz, Caner, Hande, Sedef, Neslihan) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini kazandırmanın çocuğun bağımsızlaşmasında önemli bir adım olduğunu belirtmişlerdir. Zehra öğretmen iletişim becerileri kazandırmanın çocuğun bağımsızlaşmasına olan katkısını “*Bizim istediğimiz çocuklarımızı zaten normal hayata adapte edebilmek, kendi başlarına hayata uygun u davranmalarını sağlayabilmek.*” sözleriyle ifade etmiştir. Neslihan öğretmen iletişim becerilerini kazanmasının OSB olan çocuğun bağımsız yaşamına etkisini “*Eee bi insanın ihtiyacını karşılaması için bir bireyin bağımsız yaşayabilmesi için bir şeyleri öğrenip bunu hayata uygulayabilmesi için katması için. Ki bizim çocuklarımız özel çocuklar. Biz önce onları bağımsız hale getirmek istiyoruz.*” sözleriyle dile getirmiştir.

3.1.2.2.Kendini ifade edebilmesi

Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı (4, Zehra, Füsün, Neslihan, Şebnem) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini kazandırmanın, çocuğun kendini ifade edebilmesi açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Füsün öğretmen iletişim becerilerini kazandırmanın çocuğun kendini ifade edebilmesine katkısını “*Çocuğun kendisini ifade edebilmesi, ihtiyaçlarını aileye ya da yakın çevresine dile getirebilmesi açısından. Eeeee nasıl söyleyim yani çocuğun normal akranlarıyla, akranları gibi kendini ifade edebilmesi açısından çok önemli olduğunu düşünüyorum.*” sözleriyle dile getirmiştir. Zehra

öğretmen çocuğun kendini ifade etmeyi öğrenmesinin önemini “*Sadece hani özel eğitim öğretmenleri ile karşılaşmıyor çocuklarımız maalesef ya da onları uı çok rahat anlayabilen insanlarla karşılaşmıyorlar. Bu yüzden, hani çok düzgün bi iletişimlileri olmasa bile kendilerini anlatılabilecek bir nitelikteki iletişim kazanmaları önemli yani.*” sözleriyle vurgulamıştır.

3.1.2.3.Çocuğun sosyalleşebilmesi

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (2, Tarık, Caner) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini kazandırmanın çocuğun sosyalleşebilmesi için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Tarık öğretmen iletişim becerileri kazandırmanın OSB olan çocuğun sosyalleşmesi açısından önemini aşağıda yer alan cümlelerle ifade etmiştir:

“İletişim becerileri, ka insanların iletişim kurması sosyalliğinden kaynaklanıyor. Sosyal bir insan ve varlık olarak birileriyle konuşması gerekiyor, iletişim kurması gerekiyo. O amaçla bence çok çok önemli. Ya otizmlı çocuklarımız zaten genelde sosyal davranışlarda kronik sıkıntılar oluyo. Bundan dolayı da yani topluma bir an önce kazandırabilmek için eeee çok daha önemli.”

Caner öğretmen OSB tanılı çocuğun sosyalleşmesi açısından iletişim becerilerini kazanmasının önemini aşağıda yer alan cümlelerle dile getirmiştir:

“Yani hani akademik olarak normal olabilir çocuklar ama bu iletişim geriliği eeim çocukların akranlarıyla sosyal hayatında yani çok büyük fark ettiriyo yani. Çünkü eeuumm normal bi okula gittiği zaman, kaynaştırma eğitimi aldığı zaman veya herhangi çarşıda, pazarda bu durum normal diğer insanlar tarafından çok rahat fark edilebilir. Dolayısıyla, eeui iletişim becerileri otizmliler için bence yani dediğim gibi hayati konulardan biri.”

3.2. İletişim Becerileriyle İlgili Amaç Belirleme

Görüşme yapılan öğretmenler “iletişim becerileriyle ilgili amaç belirleme” temasında üç alt-tema altında görüşlerini ifade etmişlerdir. Aşağıda Tablo 3.2’de tema ve alt-temalara ilişkin frekans dağılımları yer almaktadır.

Tablo 3.2. İletişim Becerileriyle İlgili Amaç Belirleme

Amaç Belirlemeden Önce Yapılan Çalışmalar	f
Performans belirleme	3
Sözel İletişim Becerisi Olmayan Çocuklar İçin Belirlenen Amaçlar	
Ses çıkarmaya yönelik amaçların belirlenmesi	3
Alıcı dil becerilerini kazandırmaya yönelik amaçların belirlenmesi	3
Taklit becerilerini kazandırmaya yönelik amaçların belirlenmesi	1
Jest kullanımına yönelik amaçların belirlenmesi	1

Sözel İletişim Becerisi Olan Çocuklar İçin Belirlenen Amaçlar	
İletişim becerilerini bağlama uygun kullanmaya yönelik amaçların belirlenmesi	4
Sesletim ve artikülasyon becerilerini geliştirmeye yönelik amaçların belirlenmesi	2

3.2.1.Amaç belirlemeden önce yapılan çalışmalar

3.2.1.1.Performans belirleme

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (3, Zehra, Tarık, Caner) sınıflarındaki OSB olan çocuklar için iletişim becerileriyle ilgili amaç belirlemeden önce onların eğitsel performanslarını belirlediklerini söylemişlerdir. Zehra öğretmen amaç belirlemeden önceki süreci *“Biz eeee daha çok hani öncelikle bi öğrenciyi anlamaya çalışıyoruz. Hani ses çıktısı var mıdır, yok mudur, varsa ne düzeydedir eee harfler ne anla nı nı ne şekilde çıkıyo? Bunların hepsini öncelikle bi anlamaya yöneliyoruz.”* sözleriyle belirtmiştir. Tarık öğretmen amaç belirlemeden önce yaptıklarını *“Eıhh bildiğimiz gibi bizim değerlendirme formlarımız var. Performans alım programlarımız, performansını alıyoruz.”* biçiminde ifade etmiştir.

3.2.2.Sözel iletişim becerisi olmayan çocuklar için belirlenen amaçlar

3.2.2.1. Ses çıkarmaya yönelik amaçların belirlenmesi

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (3, Şebnem, Yeliz, Zehra) sözel iletişim becerisi olmayan OSB tanıılı öğrencileri için öncelikle ses çıkarmaya yönelik amaçlar belirlediklerini ifade etmişlerdir. Yeliz öğretmen ses çıkarmaya yönelik belirlediği amaçları *“Eee ifade edici dile yavaş yavaş hani egzersizler nefes açma egzersizleri ee hafif ses çıkartma egzersizleri başlayarak devam ettik.”* biçiminde dile getirmiştir.

Zehra öğretmen ise ses çıkarmaya yönelik belirlediği amaçları aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Ses çıktısı yoksa işte önce bi ses çıkarmaya çalışıyoruz çocuktan daha sonra devam ediyoruz. Bu şekilde eee ses çıktısı olmayan çocuklarda daha çok hani bi şeylere tepki vermeye yönelik ses çıktılarını yapmaya çalışıyoruz. Ee işte mesela eee atıyorum çok şaşıracağı bir olaya aaagh demesi ya da canının acıyacağı bir olay hani bi şekilde bi şey olduğu zaman aaaagh bunu çalışıyoruz yani bu şekilde.”

3.2.2.2. Alıcı dil becerilerini kazandırmaya yönelik amaçların belirlenmesi

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (3, Hande, Şebnem, Yeliz) sözel iletişim becerisi olmayan OSB tanıılı öğrencileri için öncelikle alıcı dil becerilerini kazandırmaya

yönelik amaçlar belirlediklerini ifade etmişlerdir. Şebnem öğretmen alıcı dil becerileri kazandırmaya yönelik belirlediği amaçları *“Göz kontağı, yerinde ee belirli bir süre oturabilme karşısındakini dinleyebilme. Bu tarz becerilerden başladım.”* biçiminde dile getirmiştir. Hande öğretmen ise alıcı dil becerilerini kazandırmaya yönelik belirlediği amaçları *“Eee şu an tek istediğim göz kontağı kurması benimle. Eee göz kontağı süremizi artırdık. Yani 3, 2-3 saniyelik bi göz kontağından şu an bi 10-15 saniye karşılıklı birbirimize bakabiliyoruz.”* biçiminde belirtmiştir.

3.2.2.3. Taklit becerilerini kazandırmaya yönelik amaçların belirlenmesi

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (2, Füsün, Tarık) sözel iletişim becerisi olmayan OSB tanılı öğrencileri için öncelikle taklit becerilerini kazandırmaya yönelik amaçlar belirlediklerini ifade etmişlerdir. Füsün öğretmen taklit becerilerini kazandırmaya yönelik belirlediği amaçları *“Öncelikle çocukta hiçbir ses çıkmıyorsa yani yok ses çıkarmıyorsa kaslarını hareket ettirmesi için önce taklit becerilerini öğh çalışıyoruz.”* biçiminde belirtmiştir. Tarık öğretmen ise taklit becerilerini kazandırmaya yönelik *“Zaten bireyin iletişim eehv kazanabilmesi için veya konuşabilmesi için taklit becerilerinin olması gerekiyor. Evhhh temelde de zaten taklit bulunuyor.”* biçiminde ifade etmiştir.

3.2.2.4. Jest kullanımına yönelik amaçların belirlenmesi

Görüşme yapılan öğretmenlerden sadece biri (1, Caner) sözel iletişim becerisi olmayan OSB tanılı öğrencileri için öncelikle jest kullanımını kazandırmaya yönelik amaçlar belirlediğini ifade etmiştir. Caner öğretmen jest kullanımına yönelik belirlediği amaçları *“Mesela ağır öğrencilerde ağır dediğim mesela konuşamayan bazı işte şey yapamayan temel şeyleri mesela onun size gelip elinizi tutması bu bile bi iletişim becerisi amacı olarak alabiliyoruz.”* biçiminde ifade etmiştir.

3.2.3. Sözel iletişim becerisi olan çocuklar için belirlenen amaçlar

3.2.3.1. İletişim becerilerini bağlama uygun kullanmaya yönelik amaçların belirlenmesi

Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı (4, Neslihan, Zehra, Şebnem, Caner) sözel iletişim becerisi olan OSB tanılı öğrencileri için öncelikle iletişim becerilerini bağlama uygun kullanmayı kazandırmaya yönelik amaçlar belirlediklerini ifade etmişlerdir. Caner öğretmen iletişim becerilerini bağlama uygun kullanmayı kazandırmaya yönelik

belirlediği amaçları “Yani ama mesela konuşabilen öğrencilerde uum daha farklı. İşte günaydın deme, iletişime geçme, iletişim başlatma yani bu şekilde amaçlar alıyoruz.” şeklinde belirtmiştir. Şebnem öğretmen ise belirlediği amaçları aşağıda yer alan biçiminde ifade etmiştir:

“Şimdi ben ee konuşan öğrencim için hani çocuk konuşabiliyor, acıktığında acıktım diyebiliyor. Akıcı da bi konuşması var ama konuşmasını dinlediğimde çocukta şöyle bi sıkıntı var. Konuşuyo ama hani uı mantıklı bi cümle kurmuyor. İşte ben araba aldım, babam araba alıcak, servise binip gidicem. Hani alakasız ortama uymayan veya u işte zamana uymayan cümleler kullanıyor. Ama evet cümlelerini mantıklı düşünerek kullanıyo. Şimdi bunu geliştirici amaçlar aldım.”

3.2.3.2. Sesletim ve artikülasyon becerilerini geliştirmeye yönelik amaçların belirlenmesi

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (2, Sedef, Füsün) sözel iletişim becerisi olan OSB tanımlı öğrencileri için öncelikle sesletim ve artikülasyon becerilerini geliştirmeye yönelik amaçlar belirlediklerini ifade etmişlerdir. Sedef öğretmen sesletim ve artikülasyon becerilerini geliştirmeye yönelik belirlediği amaçları “*Artikülasyon çalışıyoruz. Bugüne kadar bunlara çalıştım.*” biçiminde belirtmiştir. Füsün öğretmen ise belirlediği amaçları “*Ses çıkaran öğrencimiz varsa sesi doğru sesletim yapabilmesini amaçlıyoruz. Konuşan bir öğrencimiz varsa da hani yanlış çıkardığı kelimeler cümleler varsa onları düzeltmek için çalışmalar yapıyoruz.*” şeklinde dile getirmiştir.

3.3. Öğretim İçin Yapılan Çalışmalar ve Çalışmaların Nedenleri

Görüşme yapılan öğretmenler “öğretim için yapılan çalışmalar ve nedenleri” temasında üç alt-tema altında görüşlerini ifade etmişlerdir. Aşağıda Tablo 3.3’de tema ve alt-temalara ilişkin frekans dağılımları yer almaktadır.

Tablo 3.3. Öğretim İçin Yapılan Çalışmalar ve Çalışmaların Nedenleri

Sözel İletişim Becerisi Olan Çocuklar İçin Yapılan Öğretim Çalışmaları	f
Uygulamalı davranış analizine dayalı yöntemler kullanılarak öğretim yapılması	4
Öğrencinin ilgisini ve dikkatini çekmeye çalışma	1
Çevresel düzenlemelerin yapılması	1
Ayna karşısında çalışma yapılması	1
Sözel İletişim Becerisi Olmayan Çocuklar İçin Yapılan Öğretim Çalışmaları	
Alıcı dil becerilerini kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılması	4
Oral-motor egzersizler yapılması	4
Ses çıkarmaya yönelik çalışmalar yapılması	2

Taklit becerilerini kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılması	1
Performansı iyi olan akranların model olarak kullanılması	1
İletişim Becerilerini Öğretirken İzlenen Yolun Tercih Edilme Nedenleri	
Çocuğun bireysel farklılıklarının dikkate alınması	3
Önkoşul beceri olması	3
Bağlama uygun olması	2
Uygulanmasının kolay olması	2
Motivasyon sağlaması	1
Deneme-yanılma yoluyla çalışılması	1

3.3.1.Sözel iletişim becerisi olan çocuklar için yapılan öğretim çalışmaları

3.3.1.1.UDA'ya dayalı yöntemler kullanılarak öğretim yapılması

Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı (4, Sedef, Şebnem, Caner, Neslihan) sözel iletişim becerisi olan OSB tanılı öğrencilerine öğretim sunarken UDA'ya dayalı yöntemler kullandıklarını ifade etmişlerdir. Sedef öğretmen öğretim sırasında UDA'ya dayalı yöntemleri kullandığını aşağıda yer alan sözlerle ifade etmiştir:

“Eee genelde sınıfta sunu şeklinde öğretiyoruz. Ya da fırsat öğretimi her tarafta yapabiliyoruz. Ayrı denemelerle öğretiyoruz. Şey çok kullanıyoruz. Replik silikleştirmeydi sanırım. Şu an her şey pratiğe döküldüğü için tam teorik isimlerini söyleyemiyebilirim ama replik silikleştirme, fırsat öğretimi her yerde, genelde sınıfta sunuyla başlıyoruz. Bişey daha var hikayelerle ilgili falanda çalışmalar yapıyoruz. Hani sosyal hikayeler. O şekilde de öğretebiliyoruz. Çocukların seviyelerine göre çok değ değışiyo. Atıyorum sosyal öyküleri falan daha eu dil konuşma becerisi gelişmiş çocuklarda kullanıyoruz.”

Caner öğretmen ise UDA'ya dayalı yöntemleri kullandığını aşağıda yer alan sözlerle dile getirmiştir:

“Eee sosyal öyküler yardımıyla öğretiyorum. Mesela sosyal öyküler uum yani daha iyi düzeyde öğrenciler için kullanıyoruz aslında bu sosyal öyküleri. Aynı zamanda bunlar problem davranışlarıyla ilgili ee davranış kazandırmada da bunları kullanıyoruz. Eee sosyal öyküleri kullanıyoruz yani ben kendi adıma daha önceki öğrencimde sosyal öyküleri kullandım. Eee bunla da mesela en azından yaa onun ses şeyi çok basit düzeydeydi yani ıaa işte gel, yani tek kelime kullanabiliyordu. Ama ıı belli bi zaman sonra ki çok kısa sürede kavradığını ben düşünüyorum yani bir ay bi buçuk ay gibi bi sürede ‘günaydın, iyi akşamlar’ yani bu tip şeyleri öğretebildik. Bu tip şeyleri kazandırabildik.”

3.3.1.2.Öğrencinin ilgisini ve dikkatini çekmeye çalışma

Görüşme yapılan öğretmenlerden yalnızca biri (1, Şebnem) sözel iletişim becerisi olan OSB tanılı öğrencileriyle çalışırken öğretim sırasında öğrencinin dikkatini çekmeye

çalıştığını belirtmiştir. Şebnem öğretmen iletişim becerilerini çalışırken öğrencinin ilgisini ve dikkatini çekmek için yaptıklarını *“İşte mumla nefes çalışması, balon üfleme, işte baloncuk üfleme, şişirme vs. bu tarz çalışmalar daha çok çocuğun seviyesine uygun çalışmalar. Farklı etkinliklerle çocuğun dünyasına girmeye çalışıyorum açıkçası.”* biçiminde ifade etmiştir.

3.3.1.3.Çevresel düzenlemelerin yapılması

Görüşme yapılan öğretmenlerden yalnızca biri (1, Zehra) sözel iletişim becerisi olan OSB tanılı öğrencileriyle çalışırken öğretim öncesinde çevresel düzenlemeler yaptığını belirtmiştir. Zehra öğretmen çevresel düzenlemelere ilişkin yaptığı çalışmalarını aşağıdaki biçimde ifade etmiştir:

“Mesela ses çıktısı olan çocuklardan bahsediyorum eee işte az önce bahsettiğim gibi mesela su örneğinden gidelim. İşte ulaşamayacağı bir yere su koyuyoruz. İşte çocuk çok susadığı zaman o suyu mecburen görüyo, yani görebileceği bir yerde oluyo zaten. Hani ona yönelik direk işte eee ‘Su ver.’ söyledirmeye çalışıyoruz. Hani sadece işaretle değil, hani o ihtiyaçlara yönelik oluo işte eee atıyorum tabak kullanıo, işte kaşığı vermiyoruz eksik bırakıyoruz, onun talep etmesini istiyoruz. Bu gibi amaçlar belirliyoruz.”

3.3.1.4. Ayna karşısında çalışma yapılması

Görüşme yapılan öğretmenlerden yalnızca biri (1, Füsün) sözel iletişim becerisi olan OSB tanılı öğrencileriyle iletişim becerilerini çalışırken ayna karşısında çalışmalar yaptığını belirtmiştir. Füsün öğretmen ayna karşısında yaptığı çalışmayla ilgili süreci *“Şöyle söyleyim. Eee mesela öğrencimin bi tanesiyle ayna karşısında kendisini görüp hem beni görüp hem de kendisini görüp İu sesi doğru çıkarabilmesini çalışıyorum.”* biçiminde ifade etmiştir.

3.3.2. Sözel iletişim becerisi olmayan çocuklar için yapılan öğretim çalışmaları

3.3.2.1. Alıcı dil becerilerini kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılması

Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı (4, Caner, Hande, Şebnem, Yeliz) sözel iletişim becerisi olmayan OSB tanılı çocuklarla alıcı dil becerilerini kazandırmaya yönelik çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Şebnem öğretmen alıcı dil becerilerinin kazandırılmasına ilişkin yaptıklarını *“İu ağır olan öğrencimle göz kontağı çalışması, örneğin işte onun göz hizasına bi nesne getiriyorum. İşte ‘Bana bak.’ dediğimde hani baktığında yine pekiştireç siz de biliyorsunuzdur pekiştiriyorum vs. Bu şekilde çeşitlendirici etkinlikler yapıyorum.”* biçiminde ifade etmiştir. Yeliz öğretmen ise alıcı

dil becerilerinin kazandırılmasına ilişkin yaptığı çalışmaları “*Ee belli başlı komutlarla ilk önce başlayarak ‘yerine otur’ sürekli, devamlı olarak bu davranışları yapıyorum.*” sözleriyle dile getirmiştir.

3.3.2.2. Oral-motor egzersizler yapılması

Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı (4, Füsün, Tarık, Şebnem, Yeliz) sözel iletişim becerisi olmayan OSB tanılı çocuklarla oral-motor egzersizleri içeren öğretim çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Füsün öğretmen oral-motor egzersizleri içeren çalışmaları “*Hani ağzını açmasını, işte onun için mesela böyle pekiştireç olarak şeker kullanıp, şeker yalama, işte baloncuk üfleme falan o şekilde eğlenceli hale getirip bu şekilde oyun şeklinde vermeye çalışıyorum.*” biçiminde ifade etmiştir. Yeliz öğretmen ise oral-motor egzersizleri içeren çalışmaları aşağıdaki biçimde dile getirmiştir:

“Dikkatini topladıktan sonra işte belli başlı nefes açmak egzersizleri. ... Pamuğu yavaş yavaş üfleme denedik, baktık hani çıkarmış olduğu nefesle pamuk üfleme çalışması yapılmış oldu. Bir de kâğıtları kestiğimiz zaman ee düz bi çizgiler birlikte çizdik. Daha sonra onları kendimiz makasla kestik. Yukarıya kaldırıp birlikte üfleme çalışması yapınca bundan da çok keyif aldı. Bu şekilde ee sevdiği şeylerden öncelikli olarak bunları belirledik. Onlar üzerinde daha çok egzersizlere devam ettik.”

3.3.2.3. Ses çıkarmaya yönelik çalışmalar yapılması

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (2, Zehra, Füsün) sözel iletişim becerisi olmayan OSB tanılı çocuklarla ses çıkarmaya yönelik çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Zehra öğretmen ses çıkarmaya yönelik yaptığı çalışmaları ve öğrencisinden başarı beklentisini “*Ses çıktısı olmayan çocuklarda da eee genelde hani böle bi tepki vermesini bekliyoruz. Yine aynı amaçlar belirleniyo ama mesela su ver demese bile aaagh desin uuugh desin onu bana bi şekilde ifade etsin.*” biçiminde ifade etmiştir. Füsün öğretmen ise ses çıkarmaya yönelik yaptığı çalışmaları “*Başka bir öğrencimle eee yüz kaslarını çok fazla hareket ettiremediği için masaj yapmaya çalışıyorum.*” sözleriyle dile getirmiştir.

3.3.2.4. Taklit becerilerini kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılması

Görüşme yapılan öğretmenlerden sadece biri (1, Neslihan) sözel iletişim becerisi olmayan OSB tanılı çocuklarla taklit becerilerini kazandırmaya yönelik çalışmalar yaptığını belirtmiştir. Neslihan öğretmen taklit becerilerini kazandırmaya yönelik yaptığı çalışmaları aşağıdaki biçimde ifade etmiştir:

“Nasıl öğretiyoruz? Tabi ki öncelikle aldığım eğitimler doğrultusunda ee lisans eğitimim olsun, ee ekstradan katıldığım eğitimler olsun, OÇİDEP eğitimi vs. almıştım. Öncelikle bizim bu çocuklarla taklit becerilerini çalışmamız gerekiyor. Taklit demek aslında her şey demek. Taklit becerisi olmayan bir çocuğa bir şey kazandırmak çok zordur. İnsan bi şeylere gözlemleyerek taklit ederek öğrenir. Bu yüzden öncelikle taklit becerileriyle başlıyoruz. Taklit becerilerinden sonra zaten iletişim kendiliğinden geliyo. Bir şeyi göz gözlemleyip uygulamaya koyması demek taklit etmesi demek.”

3.3.2.5. Performansı iyi olan akranların model olarak kullanılması

Görüşme yapılan öğretmenlerden yalnızca biri (1, Yeliz) sözel iletişim becerisi olmayan OSB tanımlı çocuklarla çalışırken performansı iyi olan akranları model olarak kullandığını belirtmiştir. Yeliz öğretmen performansı iyi olan akranları öğretim sürecinde akran model olarak kullanmasını aşağıdaki sözlerle özetlemiştir:

“Sadece akademik olarak geri, diğer özellikleri bakımından toplumsal ve sosyal becerilerde gayet iyi olan bi öğrencim vardı. Birlikte yan yana oturuyolardı. Onun yapmış olduğu şeyleri taklit etmeye başladı. Bu sefer ee onunla birlikte ee dil ve konuşma etme verilirken ikisini birlikte aldık. Ben yaptım. Arkadaşının yapmasını istedi. Daha sonra’un yapmasını istediğimde daha etkili olduğunu gördük.”

3.3.3. İletişim becerilerini öğretirken izlenen yolun tercih edilme nedenleri

3.3.3.1. Çocuğun bireysel farklılıklarının dikkate alınması

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (3, Şebnem, Caner, Yeliz) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini öğretirken çocukların bireysel farklılıklarını dikkate almayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Şebnem öğretmen bireysel farklılıkları dikkate almayı tercih etme nedenini “Şimdi ee veya bi olayın sonunu kestiremiyor. Bu yüzden de u sosyal öykülerden yararlanmayı uygun gördüm. Çünkü çocuğun düzeyi biraz yukarda.” biçiminde ifade etmiştir. Caner öğretmen ise bireysel farklılıkları dikkate almayı tercih etme nedenini aşağıda yer alan sözlerle açıklamıştır:

“Şimdi öğrenci dediğim gibi yabancı uyruklu olduğu için ee aslında yani biz normal insanlar bile mesela dilini bilmediğimiz insanlarla jest ve mimiklerle iletişime geçiyoruz. Yani eee kızdığımızı, sevindiğimizi jestlerle işte gel, git yani eeı bilmediğimiz zaman bunun için tercih ettim yani. Iıı şey bi nedeni yok.”

3.3.3.2. Önkoşul beceri olması

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (3, Tarık, Neslihan, Şebnem) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini öğretirken çalıştıkları amaçların önkoşul beceri olmasına

dikkat ettiklerini söylemişlerdir. Neslihan öğretmen öncelikle önkoşul becerilerin öğretimini gerçekleştirmesinin nedenini *“Ben direk taklit becerilerini çalışmaya başlıyorum. Çünkü her şeyin başı benim için taklit.”* biçiminde ifade etmiştir. Tarık öğretmen ise öncelikle önkoşul becerilerin öğretimini gerçekleştirmesinin nedenini *“Eeee yani iletişim becerileri kazandırmada temel olduğu için yani şöyle söyleyim artikülasyonu olmayan, afedersiniz ağzı dili olmayan, bunları kullanamayan bir insan sözel olarak iletişime geçemez. Sözel iletişime geçemeyince mecbur onları almak zorunda kalıyoruz.”* biçiminde dile getirmiştir.

3.3.3.3. Bağlama uygun olması

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (2, Zehra, Şebnem) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini öğretirken öğrettikleri becerinin bağlama uygun olmasına dikkat ettiklerini söylemişlerdir. Zehra öğretmen öğrettiği becerinin bağlama uygun olmasına neden dikkat ettiğini *“Neden bu yolu tercih ediyorum? Eeee iletişim, iletişim zaten bu şekilde başlıyo. Hani ihtiyaçlar doğrultusunda iletişim kuruyoruz. Eeee çocuk normal hani bağlam olmayan ortamda iletişim kurmasını biz zaten istemiyoruz. Hani bağlam ortamında iletişim kurmasını istiyoruz. Bu yüzden, bu şekilde.”* biçiminde ifade etmiştir. Şebnem öğretmen ise öğrettiği becerinin bağlama uygun olmasına neden dikkat ettiğini öğrencisinin davranışlarından örnekler vererek aşağıda yer alan sözlerle açıklamıştır:

“Çünkü o öğrencim dedim ya konuşabiliyo ya mantıklı cümleler de kullanıyo ama yerinde ve zamanında bunu kullanamıyo yani bunu ayırt edemiyo. Örneğin ders esnasında arkadaşının servise binip gideceğinden, arkadaş öyküsünde onun hasta olduğundan, psikiyatrine gittiğinden bahsediyö. Veya bisiklete bindim, düştüm yani u oyun hamuruyla oynarken. Şimdi bunun yeri ve zamanı olmayan cümle kalıpları var.”

3.3.3.4. Uygulanmasının kolay olması

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (2, Caner, Sedef) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini öğretirken yaptıkları çalışmanın uygulanmasının kolay olmasının tercih nedeni olduğunu belirtmişlerdir. Sedef öğretmen uygulama kolaylığını *“Çocuğa uygun olduğunu düşündüğüm için aslında bu yolları tercih ediyorum. Bi de uygulaması kolay olarak gördüğüm için. Bunları uygun görüyorum aslında.”* sözleriyle dile getirmiştir. Caner öğretmen ise özellikle bir yöntemi yoğun olarak tercih etmesinin nedenini aşağıdaki sözlerle özetlemiştir:

“Ya açıkçası sosyal öyküleri eeuum sosyal beceriler dersinde eğitimini çok ciddi olarak aldık. Eee yani etkin şekilde kullanmayı biliyorum. Yani farklı yöntemler mesela PECS kartları u bu tip şeyler de var ama bu tip şeylerin uum çok şey yani profesyonel şekilde uygulama sistematığını öğrenemedik yani. Eeum bi de ben küçük bi ilde öğretmenlik yaptım. Hani böyle seminer falan bu tip şeylerimiz öyle imkânlarımız da olmadı. Ya o yüzden bildiğim sosyal öyküler vardı. Onu kullanmayı tercih ettim yani.”

3.3.3.5. Motivasyon sağlaması

Görüşme yapılan öğretmenlerden sadece biri (1, Füsün) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini öğretirken yaptıkları çalışmanın öğrencinin motivasyonunu sağlamasının tercih nedeni olduğunu belirtmiştir. Füsün öğretmen öğrencisinin motivasyonunu sağlamak için yaptığı çalışmaları aşağıda yer alan sözlerle ifade etmiştir:

“Çünkü çocuğun ilgisini çekmem gerekiyor. Eeee direk moda mod karşısında denediğim zaman uzun süreli bir etkileşim sürdüremiyoruz. Ama hani şekeri sevdiği için onla etkileşime girmek istiyi. Dudaklarına sürdüğüm zaman hani ister istemez o kaslarını hareket ettiriyo. Ayna karşısında olmaktan hoşlandığı için eee orada daha uzun süreli bir etkileşim sağlıyoruz. O yüzden bu şekilde çalışıyoruz. Hani bire-bir de çalıştığımız zaman oluyor ama o kısa süreli oluyo.”

3.3.3.6. Deneme-yanılma yoluyla çalışılması

Görüşme yapılan öğretmenlerden sadece biri (1, Hande) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini öğretirken deneme-yanılma yoluyla çalıştığını söylemiştir. Hande öğretmen deneme-yanılma yolunu tercih etme nedenini aşağıda yer alan sözlerle açıklamıştır:

“Eee bu çok el yordamıyla oldu bu durum aslında. Eee bununla ilgili bir eğitim almadım. Sadece çok iyi içgüdüsele, içgüdüsel, içgüdülerime dayanarak bunu yaptım. Eğer bu işe yaramasaydı başka çözümler ve alternatifler denicektim, arıcaktım ama için şans ki bu işe yaradı şu anda. Yani tercih etmemde bilimsel bir gerçeklik yok.”

3.4. Kalıcılık ve Genellemeyi Sağlamak İçin Öğretmenlerin Yaptığı Çalışmalar

Görüşme yapılan öğretmenler “kalıcılık ve genellemeyi sağlamak için yaptıkları çalışmalar” temasında bir alt-tema altında görüşlerini ifade etmişlerdir. Aşağıda Tablo 3.4’te tema ve alt-temalara ilişkin frekans dağılımları yer almaktadır.

Tablo 3.4. Kalıcılık ve Genellemeyi Sağlamak İçin Öğretmenlerin Yaptığı Çalışmalar

OSB Olan Çocuklara Öğretilen İletişim Becerilerinin Kalıcılık ve Genellemesini Sağlamak İçin Yapılan Çalışmalar	f
Genelleme için farklı kişi ve ortamları kullanma	6
Aileye kalıcılık ve genellemeyi sağlamak için ne yapacağı konusunda bilgi verme	5
Tekrarlara yer verme	3
Günlük rutinleri kullanma	2

3.4.1. OSB olan çocuklara öğretilen iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesini sağlamak için yapılan çalışmalar

3.4.1.1. Genelleme için farklı kişi ve ortamları kullanma

Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (6, Zehra, Füsun, Tarık, Neslihan, Sedef, Caner) OSB olan çocuklara öğretilen iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesini sağlamak için farklı kişi ve ortamları kullandıklarını belirtmişlerdir. Zehra öğretmen öğrettiği iletişim becerilerinin genellemesini sağlamak için farklı kişi ve ortamları kullandığını aşağıdaki biçimde ifade etmiştir:

“Eee biz öğretimi yaptıktan sonra öğrenciden bağımsız davranışlar aldıktan sonra eee kalıcılık için eee mesela öğretim zaten bitmiş oluo. Kalıcılık için ekstra ee farklı ortamları da kullanıyoruz kalıcılık için. Eeee atıyorum ee bi şey soruyosunuz eee çocuk cevap vermeye çalışıo. Eeee farklı ortamları ben arttırıyorum, farklı kişileri arttırıyorum.”

Tarık öğretmen ise öğrettiği iletişim becerilerinin genellemesini sağlamak için farklı kişi ve ortamları kullandığını aşağıda yer alan sözlerle özetlemiştir:

“Hani genellemek adına işte eee diyelim ki bugün dil edinimini benle yaptıysa iki saat sonraki dil eğitimi dersine farklı bir öğretmeni getiriyoruz. Farklı bir sınıfta yapıyoruz. Eee çalıştığımız işte sesleri, kelimeleri, cümleleri işte bahçede kullanıyoruz, eee uygun olan yerlerde diyelim. O şekilde kullanarak daha öyle bir hayatın içine katio nerde kullanması, nasıl kullanması gerektiğini çözüyö. O şekilde de genellenio ve daha kalıcı hale gelio.”

3.4.1.2. Aileye kalıcılık ve genellemeyi sağlamak için ne yapacağı konusunda bilgi verme

Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı (5, Zehra, Füsun, Şebnem, Hande, Caner) OSB olan çocuklara öğretilen iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesini sağlamak için aileye ne yapacağı konusunda bilgi verdiklerini belirtmişlerdir. Zehra öğretmen iletişim becerilerinde kalıcılık ve genellemeyi sağlamak için aileye ne yapacağı konusunda bilgi verdiğini aşağıdaki sözlerle vurgulamıştır:

“Genelleme açısından aile eğitimleri bu konuda çok önemli oluo, çünkü genelde çocuk artık evde konuşmamaya o kadar alışmış oluo ki anne de gık dese su verio bilmem ne dese onu verio falan. Aile eğitimleri falan yapabiliyoruz hani ailelerle konuşuyoruz hani bu süreçte bunu yapacaksınız, bu süreçte bunu yapacaksınız. Çocuk çıktı vermeden size asla bir şey vermeyeceksiniz, hani mutlaka bi çıktı alacaksınız. Ha bu net bi cümle olmayabilir, net bi kelime olmayabilir ama bu çocuğu teşvik edici bi şeydir yani bunu yapmaya çalışıyoruz. Eee biz bunları ne yapıyoruz işte velilerle konuşuyoruz, gerekirse ee velilerle birlikte hani ev ziyaretleri yapıyoruz, ev ziyaretlerinde biz çalışıyoruz. Eeee veliye mesela ee ben kaş gözle bile veliye hayır vermiceksiniz, hayır bekleyin sakın, durup tutuyorum veliyi falan. Böyle hani bu şekilde ee problemlerimizi aaa yok etmeye çalışıyoruz.”

Şebnem öğretmen ise iletişim becerilerinde kalıcılık ve genellemeyi sağlamak için aileye ne yapacağı konusunda bilgi verdiğini, kullanacağı cümlelere örnekler verdiğini aşağıda yer alan biçimde açıklamıştır:

“Aile, aile de yani işte aileye de diyorum ki ben iki yıl yani çalıştım onlara şey size ödev veriyorum. Evde çocukla konuşun. İşte televizyonu, tableti bir süre uzaklaştırın. Yani çünkü onlar da iç dünyasında kapanmasına sebep oluyo. Oturun işte çocukla masal anlatın veya hikâye anlatın. Cevap vermese de onunla konuşun. İşte eline elma aldığında aa elma mı aldın, elmamı ver elmayı gibisine mesela. Ne o elindeki? Çocuğun konuşmaya itip iteklicecek hani ıı şeyler yapması bunun için.”

3.4.1.3. Tekrarlara yer verme

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (3, Yeliz, Sedef, Şebnem) OSB olan çocuklara öğrettikleri iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesini sağlamak için tekrarlara yer verdiklerini belirtmişlerdir. Yeliz öğretmen kalıcılık ve genellemeyi sağlamanın en iyi yolunun tekrarlara yer vermek olduğunu *“Ee sürekli geri dönük olarak tekrarlar yapılması.”* sözleriyle dile getirmiştir. Şebnem öğretmen ise tekrarlara yer verirken çocukla sürekli konuştuğunu aşağıda yer alan sözlerle örneklendirmiştir:

“Yani u şimdi çocukla sürekli konuşmaya çalışıyorum. Benim hani bazen dinlemiyor, anlamıyo. Hani bunun farkındayım. Hani karşımda duvar var sanki çoğu zaman. Ama ben konuşuyorum açıkçası, hani u atıyorum nefes çalışması yapıyosak sürekli nefes çalışmasını u hatırlatıcı atıyorum ‘Hadi gel şimdi elimize hohluyoruz.’”

3.4.1.4. Günlük rutinleri kullanma

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (2, Yeliz, Neslihan) OSB olan çocuklara öğretilen iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesini sağlamak için günlük rutinleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Neslihan öğretmen kalıcılık ve genelleme için günlük

rutinleri kullanmasını “*Aile olsun işte sosyal yaşantılar vs. olsun kalıcılığını desteklemek demekte zaten ee öğrencim sınıfa girdi ‘Günaydın’ işte ee ‘..... nasılsın? Bugün nasılsın?’ vs. Her gün ben bunu tekrar ediyorum.*” sözleriyle örneklemiştir. Yeliz öğretmen kalıcılık ve genelleme için günlük rutinleri kullanmanın yararını aşağıda yer alan biçimde ifade etmiştir:

“Ee sadece o kazanımın o ders içerisinde verilmemesi, yeri geldiğinde fırsat eğitimi de yapılması gerekiyor. Hani bi beslenme eğitimi dersinde bile aslında ona çalışabilirsiniz. Mesela hani torbayı eline aldığı anda ‘Ne öğrenmiştik? Hadi üfleyelim.’ şeklinde yapılabilir yani. Daha hani çok bunu yaşamımıza yönlendirmemiz gerektiğini düşünüyorum. Daha çok bu tarz çalışmalar yapıyoruz.”

3.5. İletişim Becerileriyle İlgili Yaşanan Güçlükler

Görüşme yapılan öğretmenler “iletişim becerileriyle ilgili yaşanan güçlükler” temasında iki alt-tema altında görüşlerini ifade etmişlerdir. Aşağıda Tablo 3.5’te tema ve alt-temalara ilişkin frekans dağılımları yer almaktadır.

Tablo 3.5. İletişim Becerileriyle İlgili Yaşanan Güçlükler

OSB Olan Çocuklara İletişim Becerileriyle İlgili Amaçların Öğretiminde Yaşanan Güçlükler	f
Çocuğun öğrenmeye hazırlık becerilerinin yetersiz olması	4
Ailelerin eğitim sürecine aktif olarak katılmaması	4
Çocuğun problem davranışlarının öğretimi kesintiye uğratması	3
Öğretmenlerin iletişim becerilerinin öğretimi konusunda kendilerini yetersiz görmesi	3
Sınıflarda iletişim becerileri için model olabilecek akranların olmaması	1
İpucu bağımlılığı	1
OSB Olan Çocuklara Öğretilen İletişim Becerilerinin Kalıcılık ve Genellemesinin Sağlanmasında Yaşanan Güçlükler	
Ailelerin iletişim becerilerine ilişkin bilgi eksikliklerinin olması	6
Ailelerin aşırı korumacı tutum nedeniyle her şeyi çocuğun yerine yapması	2
Öğretmenlerin iletişim becerilerinin öğretimini planlama ve uygulamadaki eksiklikleri nedeniyle sonraki aşamalarda sıkıntılar yaşaması	2
OSB olan çocukların problem davranışlar sergilemesi	1
Çocukların öğrendikleri becerileri genellemede sorun yaşaması	1

3.5.1. OSB olan çocuklara iletişim becerileriyle ilgili amaçların öğretiminde yaşanan güçlükler

3.5.1.1. Çocuğun öğrenmeye hazırlık becerilerinin yetersiz olması

Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı (4, Füsün, Tarık, Hande, Neslihan) OSB olan çocuklara iletişim becerileriyle ilgili amaçları öğretirken çocuğun öğrenmeye hazırlık becerilerinin yetersiz olması nedeniyle güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Neslihan öğretmen aldığı birçok eğitime rağmen OSB olan çocuğun öğrenmeye hazırlık becerilerinin yetersiz olduğunu ve bu durumun işlerini güçleştirmesini aşağıda yer alan sözlerle vurgulamıştır:

“Çocukta göz kontağı yok. Atıyorum çocuk 10 yaşına gelmiş veya işte yedi yaşına gelmiş. Yedi yaşına kadar bir çocuk elbet bir şeyler kazanması gerekir benim gözümde. Çünkü ee birçok eğitim alınıyo. Birçok öğretmenler ee birçok işte ii yöntemler vs. deneniyo. Yedi yaşına gelmiş bir çocuğun en azından yerinde beş dakika kadar oturması, bir göz kontağı kurması, bir dikkat süresinin olması gerektiğini düşünüyorum. Ee bunlar olmadığı için bizim en büyük zorluklarımız bunlar. Yedi yaşına kadar çocuk bunu kazanmadan gelirse ben aslında döneme eğitim-öğretim yılıma bir sıfır geride başlıyorum. Yani ben o çocukla eeu atıyorum eşleme becerisi kavram vs. çalışmam gerekirken çocuğa oturmasını öğretmeye çalışıyorum. Aslında bir sıfır geride başlıyorum. Öncelik taklit ve iletişim becerilerimiz olduğu için bunların kesinlikle 0-6 yaş döneminde kazanılmış olarak devlet okullarına başlaması düşüncesindeyim. ... Benim çocuklarım yedi yaşında var, dokuz yaşında var, 10 yaşında öğrencim var. Bunların en azından bu becerileri kazanmış olmasını beklerdim.”

Tarık öğretmen ise çocuğun öğrenmeye hazırlık becerilerinin yetersiz olmasının sınıfta yapılacak etkinlikleri olumsuz etkilediğini aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir:

“Öğrencilerimizin dikkat süreleri çok az, auv minimum seviyede. Dikkat süreleri az olunca eee etkinliğimizi sürdürmemiz, öğrenciyle beraber etkinliği uzatmamız, daha verimli hale getirmemiz eee biraz zor oluyo. Yani nasıl söyleyim mesela öğrencimin birinin dikkat düzeyi dört saniye, beş saniye. O şekilde olunca bu bizim için biraz dezavantaj oluyor.”

3.5.1.2. Ailelerin eğitim sürecine aktif olarak katılmaması

Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı (4, Füsün, Neslihan, Caner, Sedef) OSB olan çocuklara iletişim becerileriyle ilgili amaçların öğretiminde ailelerin eğitim sürecine aktif olarak katılmadıkları ve bu durumun işlerini güçleştirdiğini belirtmişlerdir. Caner öğretmen iletişim becerilerinin öğretimiyle ilgili olarak ailelerin eğitim sürecine aktif olarak katılmadığını ve yaşadığı güçlüğü *“Mesela dil altyapısı olan çocukların yani konuşma altyapısı olan çocukların konuşmaya zorlanmadığı, aileler tarafından*

konuşmaya itilmediği, yani bunlar mesela benim karşılaştığım en büyük zorluklardı.” sözleriyle açıklamıştır. Sedef öğretmen ise ailelerin eğitim sürecine aktif olarak katılmadığını ve bu süreçte iletişim becerilerini kullanması için çocuğa fırsat vermediklerini *“Aileye u çocuklara fırsat vermesini çok tavsiye ediyoruz. Aile çocuklara fırsat vermiyo. Ya atıyorum çocuk çorba yemiyodur direk köfteyi koyuyo, çorbayı reddetme imkanı vermiyo ona. Konuşma imkanı vermiyor. Bıçok sıkıntı var aslında.”* sözleriyle örneklendirmiştir.

3.5.1.3. Çocuğun problem davranışlarının öğretimi kesintiye uğratması

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (3, Yeliz, Şebnem, Füsün) OSB olan çocuklara iletişim becerileriyle ilgili amaçları öğretirken çocuğun sergilediği problem davranışların öğretimi kesintiye uğratması nedeniyle güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Füsün öğretmen çocuğun problem davranışlarının öğretimi kesintiye uğratmasıyla ilgili yaşadığı güçlüğü *“Dil konuşma çalışırken diğer öğrenciler etkiliyo hani, bir tanesi yan tarafta krize giriyor, ben burda yüksek sesle aaa falan diye çalışırken o orda bağırıyor. Bu sefer o sesten rahatsız oluyo. Kesintiye uğruyor dersimiz.”* biçiminde ifade etmiştir. Şebnem öğretmen ise çocuğun sergilediği problem davranışların öğretimi kesintiye uğratması nedeniyle yaşadığı güçlüğü aşağıdaki sözlerle açıklamıştır:

“Ama çocukların getirdiği problem davranışlar da öğretime engel oluyo. Daha önceki senede öğrencilerimde de ben otizmlili çocuklarla çalıştım iki yıl boyunca. Onlarda da yine anca ağlama, bağırma, kendine saldırma, hani bu davranışları ben ortadan kaldırmadan u ne iletişim becerisi, ne Türkçe, ne matematik, ne toplumsal oyun hiç bi beceriyi geçemiyorum. Çünkü çocuk karşımda sürekli ağlıyo veya sürekli u dikkati başka bi yerde. Veya kendinin, çevresinin, benim farkımda değil. Ben bunu ortadan kaldırmadan çocukları yani hiç bi ee çalışmaya başlayamam.”

3.5.1.4. Öğretmenlerin iletişim becerilerinin öğretimi konusunda kendilerini yetersiz görmesi

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (3, Şebnem, Caner, Neslihan) OSB olan çocuklara iletişim becerileriyle ilgili amaçları öğretirken kendilerini yetersiz gördüklerini, bu nedenle güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Caner öğretmen öğretmenlerin iletişim becerilerinin öğretimi konusunda kendilerini yetersiz görmelerini *“Eee öğretmen yetersizlikleri büyük engel.”* sözleriyle ifade etmiştir. Neslihan öğretmen ise öğretmenlerin iletişim becerilerinin öğretimi konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini *“Üniversitede bizim aldığımız derslerin yeterli olduğunu düşünmüyorum. ...*

Bunu bize kesinlikle öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum ve bi çok eğitim ve seminerle desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum.” sözleriyle dile getirmiştir.

3.5.1.5. Sınıflarda iletişim becerileri için model olabilecek akranların olmaması

Görüşme yapılan öğretmenlerden sadece biri (1, Caner) OSB olan çocuklara iletişim becerileriyle ilgili amaçların öğretiminde sınıflarda iletişim becerileri için model olabilecek akranların olmaması nedeniyle güçlük yaşadığını belirtmiştir. Caner öğretmen sınıflarda iletişim becerileri için model olabilecek akranların olmamasının kendileri için ciddi bir güçlük olduğunu aşağıda yer alan sözlerle ifade etmiştir:

“Yani u atıyorum konuşabilen bi çocukla konuşamayan bi çocuğun aynı sınıfta olması, ee konuşamayan çocuğun iletişim becerilerinin gelişmesinde yani konuşamayan dediğim iletişim başlatamayan bi çocuğun iletişim becerilerinin gelişmesinde çok daha yardımcı olur. Ama biz dediğimiz gibi dördünü birden aynı sınıfa koyuyuz. Eee onlar orda yani bitiyö gidiyö yani. Dördü birden konuşamıyor, dördü birden iletişime geçemiyö. Yani tamamen robot gibi gidiyolar geliyolar, gidiyolar geliyolar. Yani bu bi engel.”

3.5.1.6. İpucu bağımlılığı

Görüşme yapılan öğretmenlerden yalnızca biri (1, Zehra) OSB olan çocuklara iletişim becerileriyle ilgili amaçların öğretiminde çocukların ipucu bağımlılığı nedeniyle güçlük yaşadığını belirtmiştir. Zehra öğretmen çocukların ipucuna bağımlı hale gelmelerinin iletişim becerilerinin öğretiminde kendileri için ciddi bir güçlük olduğunu aşağıda yer alan sözlerle ifade etmiştir:

“Öğretim aşamasında eeehh öğrenci şöyle mesela öğretirken biz genelde ipuçları kullanıyoruz. İpuçlarını verdikten sonra çocuklarımız bazen ipuçlarına bağımlı hale gelebiliolar maalesef. O bağımlı hale geldikten sonra sürekli bi ipucu bekliolar. Bağımsız aşmasına geçmede çok büyük problem yaşıyoruz. Eeee hani tek başına söylemede çok çok problem yaşıyoruz yani. Benim tek problemim o.”

3.5.2. OSB olan çocuklara öğretilen iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesinin sağlanmasında yaşanan güçlükler

3.5.2.1. Ailelerin iletişim becerilerine ilişkin bilgi eksikliklerinin olması

Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (6, Füsün, Yeliz, Neslihan, Sedef, Hande, Caner) OSB olan çocuklara öğretilen iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesinin sağlanmasında ailelerin bilgi eksiklerinin olması nedeniyle güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Füsün öğretmen iletişim becerilerinin kalıcılık ve

genellemesinin sağlanmasına ilişkin ailelerin bilgi eksikliği nedeniyle yaşadıkları güçlüğü aşağıda yer alan sözlerle örneklendirmiştir:

“Kalıcılık dediğim gibi eii burda yapılanların evde devam ettirilmesi gerekiyor, ailenin bu konuda bilinçli olması gerekiyor. Hani eiii o an çocuğun istediğini, eliyle gösterdiği bir şeyi vermek o an sorunu çözüyor ama çocuğun aslında iletişim becerilerini geriletıyor. Bunun farkında değiller ve bu konuda çok bilgili değiller.”

Hande öğretmen ise iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesinin sağlanmasına ilişkin ailelerin bilgi eksikliklerinin olmasının ve yapılması istenenleri yanlış anlamalarının işlerini zorlaştırdığını aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir:

“Eee aile bizi gözlemleyemediği için önce bi kere onlara aktarmakta zaten zorluk yaşıyorum. Eee yani o arası çok zamanımı çalıyo benim. Eee onun dışında kastettiğim şeyi tam anlamıyla anlamış olmuyolar. Çok yanlış bir çalışma yapılmış oluyo. Çok bambaşka şey geliyor. Felan gibi böyle aile ile aktarım konusunda bir sıkıntı yaşıyorum.”

3.5.2.2. Ailelerin aşırı korumacı tutum nedeniyle her şeyi çocuğun yerine yapması

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (2, Zehra, Sedef) OSB olan çocuklara öğretilen iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesinin sağlanmasında ailelerin aşırı korumacı tutumları nedeniyle her şeyi çocuğun yerine yapmalarının güçlük yaşanmasına yol açtığını belirtmişlerdir. Sedef öğretmen ailelerin aşırı korumacı tutum nedeniyle her şeyi çocuğun yerine yapmasıyla ilgili yaşanan güçlüğü *“Dediğim gibi çocuğa hiçbir zaman fırsat verilmiyo. Fırsat verilmediği için çocuğun önüne geliyor ve çocuk bunu kabul ediyö. Hani onun da itirazı yok bu durumda.”* sözleriyle ifade etmiştir. Zehra öğretmen ise ailelerin aşırı korumacı tutum nedeniyle her şeyi çocuğun yerine yapması sonucunda yaşanan güçlüğü aşağıda yer alan sözlerle örneklendirmiştir:

“Eee aman o yapmasın ben yapıveriyim, aman şu ellemesin de ben onu veriyim, aman kırar, aman döker, şöyle olur böyle olur, bilmem ne bizim en büyük problemimiz bu. Hani çocuk bi şey yapmasın ben onun yerine yapayım. Aaa aam yani böle oluo. Ee biz en büyük problemimiz aileler diyebilirim. Bu konuda bizi anlamakta güçlük çekiolar. Belki anlıyolar, yapmakta güçlük çekiolar, yapamıolar. İşte aman hocam yapıverdim ya onun yerine, işte çok istiodu, çok ağladı, davranış problemi gösterdi, yapmasın işte başkalarının yanındaydık, çocuk kötü duruma düşmesin, ben kötü duruma düşmeyim, yapıverdim falan. Bizim en büyük problemlerimiz bu.”

3.5.2.3. Öğretmenlerin iletişim becerilerinin öğretimini planlama ve uygulamadaki eksiklikleri nedeniyle sonraki aşamalarda sıkıntılar yaşaması

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (2, Tarık, Caner) OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin öğretimini planlama ve uygulamadaki eksiklikleri nedeniyle sonraki aşamalar olan kalıcılık ve genellemeyi sağlamada sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Caner öğretmen iletişim becerilerinin öğretimini planlama ve uygulamadaki eksiklikleri nedeniyle sonraki aşamalarda yaşadığı güçlüğü *“Bazen biz kendimiz de atlayabiliyoruz. Yani hani kaçırıyoruz orda sınıf ortamında. Mesela çocuk aslında güzel bi davranış sergiliyo veya ilişki kurması adına. Biz kendimiz de atlayabiliyoruz. Yani bu tip zorluklar yaşıyoruz yani.”* sözleriyle dile getirmiştir. Tarık öğretmen ise iletişim becerilerinin öğretimini planlama ve uygulamadaki eksiklikleri nedeniyle kalıcılık ve genellemede de sorun yaşandığını aşağıdaki biçimde ifade etmiştir:

“Dediğimiz gibi mesela genellemenin aşamalarını biz yapsakta diyelim ki farklı ortamlarda, farklı bireylerle, farklı zamanlarda, belli düzen ve aralıklarla biz bu etkinliği yapsak da bir bakıyoruz kazandıraramamışız eee öğretememiştir. Eei öğretememe duygusu eee biraz bizim için problem oluyor. Yani o sıkıntıyla karşılaşıyoruz.”

3.5.2.4. OSB olan çocukların problem davranışlar sergilemesi

Görüşme yapılan öğretmenlerden sadece biri (1, Şebnem) OSB olan çocuklara öğretilen iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesinin sağlanmasında OSB olan çocukların sergiledikleri problem davranışlar nedeniyle güçlük yaşadıklarını belirtmiştir. Şebnem öğretmen OSB olan çocukların sergilediği problem davranışlar nedeniyle kalıcılık ve genellemede yaşadığı güçlükleri aşağıdaki biçimde ifade etmiştir:

“Yani çocukların yı hocam dediğim gibi problem davranışları en büyük etken. Yani yap mesela dedim gi yapmıyor, yapmaya zorluyosunuz çocuğu. İşte ee az önceki örnek gibi dışarı çıktık ‘Hadi üşüdük elimize hoh.’ yapmıyor, napıyoruz fiziksel yardım uyguluyoruz. Veya dışarı çıktı ben genellemesini başka bi ortamda yapıcım. Çocuk o ortamda problem davranış sergiliyo. Ne biliyim kaçıyo, vuruyo, bağırıyo veya ilgisini başka bi şey çekebiliyor. Hani bunlar ıı engel oluyo.”

3.5.2.5. Çocukların öğrendikleri becerileri genellemede sorun yaşaması

Görüşme yapılan öğretmenlerden yalnızca biri (1, Sedef) OSB olan çocukların öğrendikleri becerileri genellemede sorun yaşaması nedeniyle güçlük yaşadığını belirtmiştir. Şebnem öğretmen çocukların öğrendikleri becerileri genellemede sorun yaşaması nedeniyle yaşadığı güçlüğü aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir:

“Biz derste atıyırım sunu şeklinde öğretiyoruz ve çocuk bi kişiye o tepkileri verebiliyo, ancak bizi otorite kabul ettiği için büyük ihtimal veriyö. Bunu genelleyemiyoruz başka kişiler falan. Mesela atıyorum yemekhanede, teneffüste bunları gerçekleştiriyor, sadece bize gerçekleştiriyor. Bu aynı sınıfta olan iki öğretmene bile değişebiliyor. Bana daha güzel konuşuyoken diğer öğretmene daha kısık, böyle daha içine konuşabiliyor. Genellemede sıkıntı yaşıyoruz. Sınıfta yapıyo, dışarda yapmıyo, aileye yapmıyo.”

3.6. İletişim Becerileriyle İlgili Yaşanan Güçlüklerin Nedenleri

Görüşme yapılan öğretmenler “iletişim becerileriyle ilgili yaşanan güçlüklerin nedenleri” temasında iki alt-tema altında görüşlerini ifade etmişlerdir. Aşağıda Tablo 3.6’da tema ve alt-temalara ilişkin frekans dağılımları yer almaktadır.

Tablo 3.6. İletişim Becerileriyle İlgili Yaşanan Güçlüklerin Nedenleri

OSB Olan Çocuklara İletişim Becerilerini Öğretirken Yaşanan Güçlüklerin Nedenleri	f
<i>Ailelerden Kaynaklanan Güçlüklerin Nedenleri</i>	
Ailelerin çocuklarının eğitimi konusunda yeterli bilince sahip olmaması	3
<i>Öğretmenlerden Kaynaklanan Güçlüklerin Nedenleri</i>	
Öğretmenin problem davranışlarla baş etmede zorlanması	2
Öğretmenin kendini geliştirmek için düzenlenen eğitimlere katılamaması	2
Öğretmenin öğretimle ilgili yaşanan sorunları çocuğun tanısıyla ilişkilendirmesi	2
Öğretmenin çocuğun dikkatini ve ilgisini sürdürmede zorlanması	1
Çocukların ipuçlarına bağımlı hale gelmesi	1
<i>Diğer Etmenlerden Kaynaklanan Güçlüklerin Nedenleri</i>	
Verilen eğitim süresinin kısıtlı olması	1
Grup eğitiminin OSB olan çocuklar için uygun olmaması	1
Sınıfın fiziksel ortamının öğretim için uygun olmaması	1
<i>OSB Olan Çocuklara Öğretilen İletişim Becerilerinin Kalıcılık ve Genellemesinin Sağlanmasında Yaşanan Güçlüklerin Nedenleri</i>	
<i>Ailelerden Kaynaklanan Güçlüklerin Nedenleri</i>	
Ailelerin bilgi eksiklikleri nedeniyle çocuklarının eğitiminde aktif rol alamaması	5
<i>Öğretmenlerden Kaynaklanan Güçlüklerin Nedenleri</i>	
Öğretmenlerin iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesini sağlamada kendilerini yetersiz görmesi	3
Öğretmenin kalıcılık ve genellemeyle ilgili yaşanan sorunları çocuğun tanısıyla ilişkilendirmesi	1
Eğitimciler arasında iletişimsizlik olması	1
<i>Diğer Etmenlerden Kaynaklanan Güçlüklerin Nedenleri</i>	

OSB olan çocuklara yönelik toplumun olumsuz bakış açısına sahip olması	2
Öğrenci gruplarının homojen şekilde oluşturulmaması	1

3.6.1. OSB olan çocuklara iletişim becerilerini öğretirken yaşanan güçlüklerin nedenleri

3.6.1.1. Ailelerden kaynaklanan güçlüklerin nedenleri

3.6.1.1.1. Ailelerin çocuklarının eğitimi konusunda yeterli bilince sahip olmaması

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (3, Füsun, Yeliz, Sedef) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini öğretirken yaşanan güçlüklerin nedeni olarak ailelerin çocuklarının eğitimi konusunda yeterli bilince sahip olmamasını belirtmişlerdir. Yeliz öğretmen ailelerin çocuklarının eğitimi konusunda yeterli bilince sahip olmamasını *“Daha önce bu tarz bir eğitim görmemiş olması. Bi de eei saldırganlık davranışları da çok fazlaydı. Bu da aileden de kaynaklanıyo olabilir, aile çok fazla istediğini yapmış. Çocuk kendini ifade edemiyo. Tüm ıı bütün ihtiyaçlarının hepsi önüne geldiğinden dolayı”* sözleriyle ifade etmiştir. Füsun öğretmen ise ailelerin çocuklarının eğitimi konusunda çok bilinçli olmadıklarını aşağıda yer alan sözlerle dile getirmiştir:

“Eeee aileden kaynaklı bir sıkıntı olabiliyor çünkü hani dediğim gibi benim okulda yaptığımı aile devam ettirmiyö Eee hani bunun dışında da yaşadığımız sıkıntılar oluyo. Biz mesela yemekhanede yemeği kendisinin yemesini istiyoruz ama aile evde bunu yapmıyor. Aynı şekilde dil konuşma için de hani ailelerimiz çok bilinçli olmuyorlar ama biz söyledığımız zaman bunu da dikkate almıyorlar.”

3.6.1.2. Öğretmenlerden kaynaklanan güçlüklerin nedenleri

3.6.1.2.1. Öğretmenin problem davranışlarla baş etmede zorlanması

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (2, Füsun, Yeliz) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini öğretirken çocukların sergiledikleri problem davranışlarla baş etmede zorlandıklarını belirtmişlerdir. Füsun öğretmen öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmede zorlanmasını *“Sıkılınca streotipler başlıyo çünkü. Streotipleri kesintiye uğratmak çocukta yeni bir kriz başlatıyo.”* biçimde ifade etmiştir. Yeliz öğretmen ise problem davranışlarla baş etmede zorlanmasını *“İı biraz daha iletişime geçmek için ben de hani kendi kendime zorluyorum. Oturmak zorundasın, sınıfımızın kuralları var. Bu derste bunu çalışmak zorundayız eee şeklinde hani ona yönergeler veriyorum. Bunları kabul etmediğinden dolayı biraz sıkıntılarla karşılaşıyoruz.”* örneğiyle açıklamıştır.

3.6.1.2.2. Öğretmenin kendini geliştirmek için düzenlenen eğitimlere katılamaması

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (2, Caner, Tarık) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini öğretirken yaşadıkları güçlüklerin nedenini kendilerini geliştirmek için düzenlenen eğitimlere katılamamaları olarak belirtmişlerdir. Caner öğretmen öğretmenlerin kendini geliştirmek için düzenlenen eğitimlere katılamamasını “*Yani mesela ben takip ediyorum internetten ee işte bazı hocalar bende ekli. İşte konferansları oluyo, seminerleri oluyo ama bunlara katılabilmemiz bizim imkânsız oluyo.*” sözleriyle ifade etmiştir. Tarık öğretmen ise öğretmenlerin kendini geliştirmek için düzenlenen eğitimlere katılamamasının nedenlerini aşağıdaki sözlerle dile getirmiştir:

“Biz okullardan milli eğitim camiasından, okullardan, bakanlıktan kaynaklanan problemlerle karşılaşıyoruz. Yani o biraz daha böyle işte kendi nasıl söyleyim milli eğitim camiamızdan kaynaklanan problemler oluyo. Nasıl oluyor? Yeni teknikler, yeni eee formlar, yeni düzenlemeler falan gelio, biz bunlardan ister istemez üniversitelerden uzak kalıyoruz, biz bildiğimiz yollarla sürekli devam ediyoruz. Mesela ben daha önce görev yaptığım yerde kaynaştırma eğitiminin alternatifi eee Türkiye’de uygulanmaya başlamış pilot okullarda falan biz bunu görmedik, duymadık, bilmiyoruz, öğrenmedik. ... Yani kendimizi biraz daha yenileyip eeeu daha nasıl söyleyim sisteme ayak uyduracak şekilde devam etmemiz gerekiyor. O konuda eksikliklerimiz var. Onların giderilmesi çok daha önemli.”

3.6.1.2.3. Öğretmenin öğretimle ilgili yaşanan sorunları çocuğun tanısıyla ilişkilendirmesi

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (2, Zehra, Hande) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini öğretirken yaşadıkları güçlükleri çocuğun tanısıyla ilişkilendirmişlerdir. Zehra öğretmen OSB olan çocuğun öğrendiği davranışı genelleyemediğini, bunun da tanısından kaynaklı olabileceğini “*Hani bazen o ortamda otizmliler gösteremeyebiliolar ama farklı bi ortama girdikleri zaman, ee zaman da gösteremeyebiliolar ama atıyorum hiç ummadığımız bir anda ee onu bi şekilde çıkartabiliyolar. Belki ee bu da genellemeyle alakası olabilir yani yani genelleme olmadığı için.*” sözleriyle dile getirmiştir. Hande öğretmen ise OSB olan öğrencisinin yapamadığı her davranışı tanısıyla ilişkilendirdiğini aşağıda yer alan sözlerle ifade etmiştir:

“Yani bunu anlamak aslında tamamen otizmi anlamakla eşdeğer. Yani bi çocuk neden bi nesneyle ilgilenmiyor demek bu. Neden bir oyuncak sevmiyor? Neden sevdiği bir nesne yok demek. Bunun nedeni otizmin ta kendisi olur ve bu cevabı vermekte ben şu an çok zorlanıyorum. Neden bir eee

nesneyi sevmeyiz? Nesneyle aynı anda ilgilenemeyiz. Neden bir ortak ilgi kuramıyoruz. Hani buna şu an cevap verme konusunda çok yetersiz hissediyorum kendimi.”

3.6.1.2.4. Öğretmenin çocuğun dikkatini ve ilgisini sürdürmede zorlanması

Görüşme yapılan öğretmenlerden sadece biri (1, Füsün) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini öğretirken çocuğun dikkatini ve ilgisini sürdürmede zorlandığını söylemiştir. Füsün öğretmen çocuğun dikkatini ve ilgisini sürdürmede yaşadığı zorluğu *“Eee onun dışında mesela çocuğun yani ilgisini sürekli ayakta tutmak çok eee zor oluyor sürekli.”* biçiminde ifade etmiştir.

3.6.1.2.5. Çocukların ipuçlarına bağımlı hale gelmesi

Görüşme yapılan öğretmenlerden yalnızca biri (1, Zehra) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini öğretirken yaşadığı güçlüğü nedenini çocukların ipuçlarına bağımlı hale gelmesi olarak ifade etmiştir. Zehra öğretmen OSB olan çocukların ipuçlarına bağımlı hale gelmesini aşağıdaki sözlerle dile getirmiştir:

“Eeee yani şöyle, öğrenci zaten hani dil çıktısı yok. Öğrenci de eee ne yapmaya çalışıyor işte sürekli ipucu alıo. İpucu aldıktan sonra söylüo, onun haricinde çok fazla söylemio maalesef. Eeee nedeni nedir yani çocuklar ipucu bağımlısı oluyorlar. Bilemiyorum yani bu süreç içerisinde hani direk eu bizden bi şeyler bekliolar, tek başlarına ee yapmaktan çok çekiniolar.”

3.6.1.3. Diğer etmenlerden kaynaklanan güçlüklerin nedenleri

3.6.1.3.1. Verilen eğitim süresinin kısıtlı olması

Görüşme yapılan öğretmenlerden sadece biri (1, Neslihan) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini öğretirken yaşanan güçlüklerin nedeni olarak verilen eğitim süresinin kısıtlı olmasını göstermiştir. Neslihan öğretmen çocuklara verilen eğitim süresinin kısıtlı olduğunu ve OSB’den kaynaklanan sorunların bu kısıtlı saatlerle aşılamayacağını aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir:

“İletişim becerileri dediğim gibi ben burada ne kadar çabalarsam çabalıyım benim çabam altı saat için yeterli geçerli. Bu altı saatten sonrasına bi çözüm bulmamız gerekiyor. Çünkü otizm dediğimiz şey ee altı saatle veya bi saat özel dersle, işte bi saat rehabilitasyonla aşılabilecek şeyler değil.”

3.6.1.3.2. Grup eğitiminin OSB olan çocuklar için uygun olmaması

Görüşme yapılan öğretmenlerden yalnızca biri (1, Sedef) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini öğretirken yaşanan güçlüklerin nedeni olarak grup eğitiminin OSB

olan çocuklar için uygun olmamasını göstermiştir. Sedef öğretmen çocuklarının performanslarının birbirinden farklı olması nedeniyle grup eğitiminin OSB olan çocuklar için uygun olmadığını *“İki sınıfta dört çocuk var. E dört çocuk çok, birbirinden ayrı performans sergiliyo. Hepsine e grup eğitimi yapamıyoruz. ... Ee grup eğitim olması bence büyük bi sıkıntı. Bire-bir yok.”* sözleriyle ifade etmiştir.

3.6.1.3.3. Sınıfın fiziksel ortamının öğretim için uygun olmaması

Görüşme yapılan öğretmenlerden sadece biri (1, Sedef) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini öğretirken yaşanan güçlüklerin nedeni olarak sınıfın fiziksel ortamının öğretim için uygun olmamasını göstermiştir. Sedef öğretmen iletişim becerilerinin öğretimi için sadece masa ve sandalyeden oluşan ve sınırlı materyalin bulunduğu bir fiziksel ortamının uygun olmadığını *“İki sınıf ortamı da çok uygun değil bence. Hani masada karşılıklı sınırlı materyallerle çok uygun değil bence. Daha rahat bir ortamda, daha çocukların ee normal yaşamına uygun ortamlarda olsa daha rahat çalışabiliriz dil konuşmayı.”* sözleriyle ifade etmiştir.

3.6.2. OSB olan çocuklara öğretilen iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesinin sağlanmasında yaşanan güçlüklerin nedenleri

3.6.2.1. Ailelerden kaynaklanan güçlüklerin nedenleri

3.6.2.1.1. Ailelerin bilgi eksiklikleri nedeniyle çocuklarının eğitiminde aktif rol alamaması

Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı (5, Füsün, Yeliz, Hande, Caner, Sedef) ailelerin bilgi eksiklikleri nedeniyle çocuklarının eğitiminde aktif rol alamamasının öğrenilen becerilerin kalıcılık ve genellemesinin sağlanmasında güçlük yaşanmasına neden olduğunu belirtmiştir. Sedef öğretmen ailelerin çocuklarının eğitim sürecinde aktif rol almaları gerektiğini *“Aileleri işin içine katmadıktan sonra kesinlikle bir ilerleme olmanı düşünmüyorum ve çocukların karşılıklı böyle masa sandalye bire-bir oturarak kesinlikle gelişceklerini düşünmüyorum.”* sözleriyle dile getirmiştir. Caner öğretmen ailelerin çocuklarının eğitiminde aktif rol almalarının önemini aşağıda yer alan sözlerle ifade etmiştir:

“Ailelerin bu konuda çok özensiz olduğu, yani mesela ailelerde atıyorum uımm hani çocuk günaydın gibi dediği zaman aile için bu çok fazla bir şey ifade etmiyor olabiliyor. Mesela diğer çocukların ilgi evet. Diğer çocukların da mesela başka çocukları da var yani sonuçta onlar için de hayat devam ediyolar. İki bu tip şeylerin üzerinde çok durmuyolar.”

3.6.2.2. Öğretmenlerden kaynaklanan güçlüklerin nedenleri

3.6.2.2.1. Öğretmenlerin iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesini sağlamada kendilerini yetersiz görmesi

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (3, Tarık, Caner, Sedef) OSB olan çocuklara öğrettikleri iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesini sağlamada kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Tarık öğretmen öğrettiği iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesini sağlamada kendini yetersiz gördüğünü *“Yaşadığımız güçlüklerin yani bu çok geniş bir alan benden kaynaklanan ıı öğretmenden kaynaklanan eksiklikler olabilir. ... Öğretmenden, ortamdan kaynaklanan problemler var.”* sözleriyle dile getirmiştir. Caner öğretmen ise iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesini sağlamada kendini yetersiz görmesini aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir:

“Bu güçlüklerin nedenleri u şimdi mesela çocukların bu becerileri karıştırması aslında bizim birden yükleme yapmamızdan kaynaklanıyo olabilcenı ben düşünüyorum. Hani mesela ııı şimdi eğitim ortamı kısıtlı süre altı saat. Bu altı saat ee şeyinde ıı biz bu eğitim eım okul dediğim gibi okul ortamı kısıtlı bi süre, altı saatte biz de bi çok beceriyi hedef alıyoruz. BEP’lere işte ıı bu tip şeylere hedef alıyoruz. Şimdi mesela bazı çocuklar şunun ayrımını yapamıyor, mesela akşam olduğunda iyi akşamlar demesi gerektiğini veya sabah olduğunda günaydın demesi mesela. Çocuklar bunlarda kavram kargaşası yaşayabiliyo ve çocuklardan çok güç üst şeyler bekliyoruz.”

3.6.2.2.2. Öğretmenin kalıcılık ve genellemeyle ilgili yaşanan sorunları çocuğun tanısıyla ilişkilendirmesi

Görüşme yapılan öğretmenlerden sadece biri (1, Şebnem) OSB olan çocukların öğrendikleri iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesini sağlamada yaşadıkları sorunları çocuğun tanısıyla ilişkilendirmiştir. Şebnem öğretmen çocuğun kalıcılık ve genellemeyi sağlamada yaşadığı sorunların nedeni olarak OSB’yi gördüğünü aşağıda yer alan sözlerle ifade etmiştir:

“Yani nedenleri hocam ıı otizimin ıaa kendi getirdiği işte sebepler olarak görüyorum. Az önce saymıştım ya ee dikkatini başka bir yöne dağılması, başka bi ortamda yapıcım genellemeyi, hani dikkatini başka nesnelerin çekmesi veya ıı beni dinlememesi ı ben bu sebeplere bağlıyorum.”

3.6.2.2.3. Eğitimciler arasında iletişimsizlik olması

Görüşme yapılan öğretmenlerden sadece biri (1, Neslihan) OSB olan çocukların öğrendikleri iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesini sağlamada yaşadıkları sorunların eğitimciler arasında yaşanan iletişimsizlikten kaynaklandığını belirtmiştir.

Neslihan öğretmen eğitimciler arasında yaşanan iletişim sorununu aşağıda yer alan sözlerle ifade etmiştir:

“Herkesin otizm, işte down sendromu, özel eğitim, kaynaştırma bunları kesinlikle bilmesi gerekiyor. En basitinden sınıf öğretmenlerimiz biz burda çocuklarımızı belli bi seviyeye getirebildikten sonra kaynaştırma eğitimine yönlendiriyoruz. Amacımız bu. En büyük amacımız çocuklarımızın kaynaşabilmesi. Biz gönderdiğimizde sınıf öğretmenleri olsun veya rehabilitasyona gidiyorlar, ordaki öğretmenleri olsun. Biz kendi aramızda bile iletişim kuramıyoruz.”

3.6.2.3. Diğer etmenlerden kaynaklanan güçlüklerin nedenleri

3.6.2.3.1. OSB olan çocuklara yönelik toplumun olumsuz bakış açısına sahip olması

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (2, Zehra, Neslihan) OSB olan çocukların öğrendikleri iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesini sağlamada yaşadıkları sorunların toplumun bu çocuklara yönelik olumsuz bakış açısından kaynaklandığını söylemiştir. Zehra öğretmen toplumsal ortamlarda OSB olan çocuklara yönelik olumsuz bakış açısını aşağıdaki sözlerle dile getirmiştir:

“Eee dışarda da insanların bilinçsizce davranmaları aslında. Çünkü çocuklarımıza yönelik ee direk engelli etiketini yapıştırıp eee kesinlikle iletişimi kesiolar, her şeyi kesiolar. Aslında hani onlar da iletişime geçseler çocuk bi şekilde kendini anlatmaya yönelik daha çok çaba sarf edecek, daha çok uğraşacak yani böyle. Dışarda ama dışarıdaki insanlar maalesef.”

Neslihan öğretmen ise OSB olan çocuklara yönelik toplumun bilinçsiz ve bilgisiz olduğunu, bakış açısının da olumsuz olduğunu aşağıda yer alan sözlerle vurgulamıştır:

“Baktığımızda özel eğitim çok çok geride. Hani bu zorluklarda en büyük işte bundan kaynaklanıyo, bilgisizlikten. İnsanlara otizm dediğinizde o ne diyo. Biz iki sene önce ee’da otizm şenliği yaptık. Elimizde işte otizm farkındalık vs. pankartlar vardı.’dan bi işte vatandaş yanıma geldi. Otizm ne yaa falan dedi. Ot mu içiyonuz napyosunuz dedi. Otizm ve ot içmek. Hani bundan bahsediyolar. Hani otizmin bir u en azından bir hastalık mı diye sormalarını beklerdim. Evet, bir hastalık değil. Ama en azından aa otizm bi hasta, grip gibi bi şey en azından diyebilmelerini isterim. Bütün herkesin bunun içinde olmasını, özel eğitimi bilmeleri, özel eğitimin her anlamda yaygınlaştırılmasını engelli bir birey olsun evde olmasın.”

3.6.2.3.2. Öğrenci gruplarının homojen şekilde oluşturulmaması

Görüşme yapılan öğretmenlerden sadece biri (1, Füsün) OSB olan çocukların devam ettiği okullarda sınıfların homojen şekilde oluşturulmamasının, çocukların öğrendikleri becerilere ilişkin kalıcılık ve genelleme sorunları yaşamasına neden olduğunu belirtmiştir. Füsün öğretmen sınıfların homojen olmasının yarattığı sorunu

“Eee onun dışında eeee sınıftaki öğrenci sayısının ve öğrenci düzeylerinin birbirine yakın olmasının ee kalıcılığı arttırmada etkili olacağını düşünüyorum. Çünkü çalışmak gerçekten zor oluyor. Aynı düzeyde zor olan öğrencilerle.” sözleriyle ifade etmiştir.

3.7. Yaşanan Güçlüklerin Çözümüne Yönelik Öğretmenlerin Yaptıkları Çalışmalar

Görüşme yapılan öğretmenler iletişim becerileriyle ilgili “yaşanan güçlüklerin çözümüne yönelik yapılan çalışmalar” temasında iki alt-tema altında görüşlerini ifade etmişlerdir. Aşağıda Tablo 3.7’de tema ve alt-temalara ilişkin frekans dağılımları yer almaktadır.

Tablo 3.7. Yaşanan Güçlüklerin Çözümüne Yönelik Öğretmenlerin Yaptıkları Çalışmalar

Öğretmenlerin OSB Olan Çocuklara İletişim Becerilerini Öğretirken Yaşadıkları f	Güçlükleri Çözmek İçin Yaptıkları Çalışmalar
	Aileleri sürece dâhil etmeye çalışma
5	Öğretime okuldaki diğer kişileri dâhil etme
3	Çocukların ilgileri doğrultusunda etkinlikler yapma
2	Mezun olduğu üniversitedeki hocalarına danışma
1	Farklı kaynakları araştırma ve okuma
1	Öğretimde uyarlamalar yapma
1	
Öğretmenlerin OSB Olan Çocuklara Öğrettikleri İletişim Becerilerinin Kalıcılık ve Genellemesini Sağlamada Yaşadıkları Güçlükleri Çözmek İçin Yaptıkları Çalışmalar	
	Aileleri sürece ilişkin bilgilendirme
5	Akran etkileşimi için fırsatlar yaratma
2	Ev ziyaretleri yapma
1	Ailelerin sınıfta gözlem yapmasını sağlama
1	Çocuğa hizmet sunan diğer öğretmenlerle iletişime geçme
1	İnternette araştırma yapma
1	Öğretmenin herhangi bir şey yapmaması
1	

3.7.1. Öğretmenlerin OSB olan çocuklara iletişim becerilerini öğretirken yaşadıkları güçlükleri çözmek için yaptıkları çalışmalar

3.7.1.1. Aileleri sürece dâhil etmeye çalışma

Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı (5, Füsün, Yeliz, Neslihan, Sedef, Caner) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini öğretirken yaşadıkları güçlükleri çözmek için aileleri sürece dâhil etmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Füsün öğretmen aileleri sürece dâhil etmek için bilgilendirme çalışmaları yaptıklarını ve eve ödev verdiklerini “Aileyi

hani o gün ne yaptıysak bilgilendiriyoruz, siz de devam edin şeklinde uyarıyoruz. Ödevler veriyoruz hani özellikle dil konuşma açısından öğrencilerin hiçbiri kendini ifade edemiyor, hani sürekli siz de şöyle yapın, böyle yapın diye ödev verip dönüt istiyoruz.” sözleriyle açıklamıştır. Sedef öğretmen ise aileleri sürece dâhil etmek için neler yapmaları gerektiği konusunda onları eğitmeye çalıştıklarını söylemiş ve yaptıkları çalışmaları aşağıda yer alan sözlerle ifade etmiştir:

“Ailelere çok sık eu uyarılarda bulunuyoruz. Böyle yapın, şöyle yapın. Onları da bi nevi eğitmeye çalışıyoruz ama yeterli süremiz de yok açıkçası ailelerle konuşmaya. Sadece bi gün rehberlik dersimiz var, 40 dakika. Hani o da çok sıkıntılı bi süreç, kısıtlı bi süreç.”

3.7.1.2. Öğretime okuldaki diğer kişileri dâhil etme

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (3, Zehra, Neslihan, Sedef) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini öğretirken yaşadıkları güçlükleri çözmek için öğretime okuldaki kişileri de dâhil etmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Zehra öğretmen öğretime okuldaki kişileri dâhil ettiklerini söylemiş bu durumu aşağıda yer alan sözlerle örneklendirmiştir:

“Eee biz mesela iki öğretmeniz. Ben öğrenciyle sürekli çalışmıyorum, öğren öğren öğrencinin hani diğer öğretmenimizle birlikte çalışmasını da sağlıyoruz. Eee stajerimizle de çalışmasını sağlıyoruz. Hatta diğer öğretmenlerden yardım bile alıyoruz sırf biz bağlı kalmasın diye Eeee ve dışarda mesela hosteslerimiz var. Hosteslerimiz ile bile çalışabiliyoruz bu durumu bazen Ama bu biraz daha şey oluyo hani öğretimi belirli bir noktaya getirdikten sonra başında yapmıyoruz.”

Neslihan öğretmen ise öğretime okuldaki diğer kişileri dâhil etmek için sınıf ziyaretleri yaptıklarını aşağıdaki sözlerle açıklamıştır:

“Sadece bire-bir benimle değil. En basitinden yan sınıfa, komşu komşu sınıfa misafir olarak gidiyoruz. Orda farklı öğrenciler görüyo. Farklı öğretmenin otoritesini taniyo. Becerilerini genelliyo. Öğrendiği şeyleri o sınıf kurallarını diğer sınıfta uygulamaya başlıyo. Bunların hepsi aslında iletişim ve bu iletişimi destekleyen unsurlar.”

3.7.1.3. Çocukların ilgileri doğrultusunda etkinlikler yapma

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (2, Tarık, Hande) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini öğretirken yaşadıkları güçlükleri çözmek için çocukların ilgileri doğrultusunda etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Tarık öğretmen çocukların ilgileri doğrultusunda etkinlikler seçerek dikkat süresini uzatmaya çalıştığını yapmayı *“Karşılaştığımız güçlükleri çözmek için işte dikkat düzeylerini oradan örnek vereyim dikkat düzeylerini uzatmak için etkinliği daha çocuğa doğru, çocuğun istediği ilgi*

alanlarının olduğu alanları tespit edip o yönde yoğunlaştırıyoruz. Sevdiği etkinlikler, ee istediği faaliyetlerle dikkat süresini uzatmaya çalışıyoruz.” sözleriyle ifade etmiştir. Hande öğretmen ise çocukların ilgileri doğrultusunda etkinlikler yaptığını, bunun için ailelerden çocuklarının sevdiği nesneleri istediğini aşağıdaki sözlerle dile getirmiştir:

“Sadece aileden ilgilendiği, hoşlandığı bir oyuncak ve bir materyal, bir kıyafet bile olabilir, çok sevdiği bir eşyasını talep ettim onlardan. Ama bu ilginin çok kısa süreli olduğunu, atıyorum bir ay topa, yumuşak toplara ilgiliyken, bir ay sonra eee şey ışıklı toplara geçtiğini yani uzun süre bunu çok sever dediğimiz hiçbir eşyanın bulunmadığını söylediler.”

3.7.1.4. Mezun olduğu üniversitedeki hocalarına danışma

Görüşme yapılan öğretmenlerden sadece biri (1, Şebnem) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini öğretirken güçlük yaşadığında mezun olduğu üniversitedeki hocalarına danıştığını belirtmiştir. Şebnem öğretmen güçlük yaşadığında mezun olduğu üniversitedeki hocalarına danıştığını aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir:

“İşte üniversitedeki hocamı hocalarımı aradım. Bi asistanımız vardı. O dil konuşma terapistiydi. Özel eğitimde yüksek lisans yapıyordu. hanım’da hatta. İsim verdim ama hani hani onunla ulaşmaya çalıştım, yine kendi bölüm başkanıyla konuşmaya çalıştım. İy yani onlar çok yardımcı olmaya çalıştılar. Eee onlar onların da tabi yönlendirmesiyle biraz daha ilerlediğimi düşünüyorum.”

3.7.1.5. Farklı kaynakları araştırma ve okuma

Görüşme yapılan öğretmenlerden yalnızca biri (1, Şebnem) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini öğretirken güçlük yaşadığında farklı kaynaklardan araştırma ve okuma yaptığını belirtmiştir. Şebnem öğretmen iletişim becerilerinin öğretimi konusunda farklı kaynaklardan araştırma ve okuma yaptığını *“İyi araştırdım işte az önce saydığım gibi makaleler okudum. ... Çocuğun tabi konuşması beni daha da motive etti.”* sözleriyle ifade etmiştir.

3.7.1.6. Öğretimde uyarlamalar yapma

Görüşme yapılan öğretmenlerden sadece biri (1, Tarık) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini öğretirken yaşadıkları güçlükleri çözmek için öğretimde uyarlamalar yaptığını belirtmiştir. Tarık öğretmen öğretimde yaptığı uyarlamaları aşağıdaki sözlerle örneklendirmiştir:

“Dielim ki üç gün sonra tekrar unutuyor, genellememiş oluyor, üç gün sonra kalıcı hale gelmiyor. Bu sefer işi en başa döndürmek zorunda kalıyoruz. Baştan öğretiyoruz, tekrar acaba nerede hata

yaptık? Nerden öğretime tekrar başlayıp nerde hata yaptık yöntemimizi değiştiriyoruz. Eeei bazen yöntemi değiştirdik, ortamdaki kullandığımız materyaller, ortamlar bunları değiştiriyoruz, ıvıv sonunda kalıcılığa ulaşmayı temenni ediyoruz.”

3.7.2. Öğretmenlerin OSB olan çocuklara öğrettikleri iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesini sağlamada yaşadıkları güçlükleri çözmek için yaptıkları çalışmalar

3.7.2.1. Aileleri sürece ilişkin bilgilendirme

Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı (5, Füsün, Yeliz, Zehra, Neslihan, Sedef) OSB olan çocuklara öğrettikleri iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesini sağlamak için aileleri sürece ilişkin bilgilendirdiklerini belirtmişlerdir. Füsün öğretmen kalıcılık ve genellemeyi sağlamak için aileleri sürece *“Dediğim gibi velilerimle görüşüyorum Biz bunları çalıştık sizde bö bu şekilde devam edin diye üstüne basa basa yılmadan her gün söylüyoruz.”* biçimde ifade etmiştir. Sedef öğretmen ise kalıcılık ve genellemeyi sağlamak için ailelere eğitim vermek gerektiğini aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir:

“Sınıfta gayet iyi gidiyo, öğretebiliyoruz ama işte çevreye çok müdahale edemiyoruz. O yüzden bizim de bence çevrede olmamız gerekiyor. Aile ortamında, doğal ortamlarda çocukları yan yana olup eğitim vermemiz gerekiyor diye düşünüyorum. Çocukların evlerinde eğitim ortamı sağlanmalı bence. Hani bu sadece okulda yapmasıyla hiç bi işlevsellik olmuyo. Evlerine gidilmeli, ailelere daha çok eğitim verilmeli diye düşünüyorum ben.”

3.7.2.2. Akran etkileşimi için fırsatlar yaratma

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (2, Füsün, Zehra) OSB olan çocuklara öğrettikleri iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesini sağlamak için akran etkileşimi fırsatları yarattıklarını belirtmişlerdir. Füsün öğretmen sınıfta performansı daha iyi olan öğrencilerle daha düşük olan öğrenciler arasında akran etkileşimi fırsatları yarattığını söylemiş ve yaptığı uygulamayı *“Bi de eee sınıfımızda bir tane konuşan öğrencimiz var. Bir tane de daha iyi bir düzeyde öğrencimiz var. Onları mesela etkileşime sokuyoruz. Öğrencimiz zaten bizi taklit ediyor, konuşan öğrencimiz hani bu sefer de akran şeklinde bi iletişim kurmalarını sağlıyoruz.”* sözleriyle ifade etmiştir. Zehra öğretmen ise akran etkileşimi için fırsatları yaratmaya kaynaştırma uygulamaları açısından yaklaşmış ve görüşünü *“Bence mesela dışardaki okullardaki öğrencilerle konuşulabilir, yani seminerler düzenlenebilir. Farklı okullara gidilip mesela işte ee çocuklarla birlikte kaynaştırma çalışmaları yapılabilir. O zaman da belki çocuklara hani biraz daha öncesinde eğitim verip sonrasında kaynaştırma ee yapılabilir.”* biçiminde ifade etmiştir.

3.7.2.3. Ev ziyaretleri yapma

Görüşme yapılan öğretmenlerden sadece biri (1, Yeliz) OSB olan çocuklara öğrettiği iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesini sağlamak için ev ziyaretleri yaptığını belirtmiştir. Yeliz öğretmen ev ziyaretleri yaparak çocuğun evde sergilediği iletişim davranışlarına ilişkin aileden bilgi aldıklarını aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir:

“Aile eğitiminden başlıyoruz öncelikli olarak. Zaten senenin her başında ev ziyaretleri yapıyoruz. Çocuğun çalışma ortamı nasıl? Evdeki kişilerle nasıl iletişime geçiyo? Hani en basitinden bi beslenme. Çocuk kendi ihtiyaçlarını karşılarken annesiyle ya da babasıyla nasıl iletişim kuruyo, sizle nasıl iletişim kuruyo?”

3.7.2.4. Ailelerin sınıfta gözlem yapmasını sağlama

Görüşme yapılan öğretmenlerden sadece biri (1, Neslihan) OSB olan çocuklara öğrettiği iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesini sağlamak için ailelerin sınıfta gözlem yapmasını sağladığını belirtmiştir. Neslihan öğretmen aileleri sınıfa çağırarak hem kendi çocuğunun hem de sınıftaki diğer çocukların davranışlarını görmesini sağladıklarını ve konuştuklarını aşağıdaki sözlerle açıklamıştır:

“Her hafta bir velimizi sınıfımıza davet ediyoruz ve rehberlik de ve rehberlik dersimizde u sınıfımıza davet ediyoruz. Çocuğun genel durumu, bu hafta neler yaptık, neler yapabiliriz, ödevlerimizi hangi günler, ne zaman yapmalıyız vs. Kesinlikle her hafta bir velimiz geliyor. Hatta ee bir gün boyunca bir velimiz burda duruyo. Çocuklarımız, diğer çocuklarımızın sorumluluğunu alması yani sadece kendi çocuğunu görsün istemiyoruz. Diğer çocuklarla da ilgilensin.”

3.7.2.5. Çocuğa hizmet sunan diğer öğretmenlerle iletişime geçme

Görüşme yapılan öğretmenlerden sadece biri (1, Neslihan) OSB olan çocuklara öğrettiği iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesini sağlamak için çocuğa hizmet sunan diğer öğretmenlerle de iletişime geçtiğini belirtmiştir. Neslihan öğretmen çalışmaları takip edebilmek için çocuğa hizmet sunan diğer öğretmenlerle iletişim defterleri aracılığıyla haberleştiğini aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir:

“Biz ordaki öğretmeniyle ee çalışmalarını takip ediyoruz. Çocuğumuzun defterine bakıyoruz. Ne çalışmışlar ona soruyoruz. Ne çalıştınız vs. Hani ben ee aslında bizi takip etmesi veya bizi desteklemesi adına veya beraber bir ortak yol bulmamız adına öğretmenin işte ee güzel mektup hani iletişim kurabilmek adına mektup öğrencimizle gönderiyoruz. ... İletişim için işte ee birbirimizi aslında davet edebiliyoruz.”

3.7.2.6. İnternetten araştırma yapma

Görüşme yapılan öğretmenlerden yalnızca biri (1, Hande) OSB olan çocuklara öğrettiği iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesini sağlamak için internetten araştırma yaptığını belirtmiştir. Hande öğretmen internetten araştırma yaptığını “*Şöyle ben şu an sürekli internetten bir tarama yapıyorum, iletişim becerilerini geliştirebilecek otizmle ilgili. İşte oyun, etkinlik, faaliyet ne var diye yokluyorum ve hangisi’a uygun onu araştırıyorum. ... Şu an tek başvurduğum yer internet, internet kaynakları.*” sözleriyle açıklamıştır.

3.7.2.7. Öğretmenin herhangi bir şey yapmaması

Görüşme yapılan öğretmenlerden sadece biri (1, Caner) OSB olan çocuklara öğrettiği iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesini sağlamada yaşadığı sorunları çözmek için herhangi bir şey yapmadığını belirtmiştir. Caner öğretmen öğrettiği becerilerin kalıcılık ve genellemesini sağlamaya ya da sorun yaşadığında bunları çözmeye yönelik herhangi bir şey yapmadığını aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir:

“Evet, biz imm şimdi dediğim gibi kendimizin yaşadığı güçlükler. Ya bunları çözmek için ya aslında var ya okul ortamları biraz daha böyle hani nasıl desem yani biraz böyle karambol oluyo ya mesela bunlara atlıyoruz, atlıyıp kalıyoruz yani öyle bu şekilde maalesef. Hani o yönde çok bi şeyimiz olmuyo yani. Böyle çalışmamız olmuyo yani maalesef ne yazık ki.”

3.8. İletişim Becerilerine Yönelik Öğretmenlerin Önerileri

Görüşme yapılan öğretmenler “iletişim becerilerine yönelik öneriler” temasında bir alt-tema altında görüşlerini ifade etmişlerdir. Aşağıda Tablo 3.8’de tema ve alt-temalara ilişkin frekans dağılımları yer almaktadır.

Tablo 3.8. İletişim Becerilerine Yönelik Öğretmenlerin Önerileri

Öğretmenlerin İletişim Becerilerini Etkili Şekilde Öğretmek İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Önerileri	f
Öğretmenlerin iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik eğitim alması	5
Öğretmenlerin iletişim becerilerini kazandırmak için sistematik öğretim sunması	4
Ailelerin bilinçlenmesi için çalışmalar yapılması	4
İletişim becerilerine yönelik ders saatlerinin artırılması	2
Öğretim materyallerinin etkili ve verimli kullanılması	2
Öğretime okuldaki diğer kişileri dâhil etme	1
Sosyal medyada platform oluşturma	1

OSB alanına özgü öğretmen yetiştirilmesi	1
Okullarda dil ve konuşma terapistinin istihdam edilmesi	1

3.8.1. Öğretmenlerin iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik eğitim alması

Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı (5, Şebnem, Hande, Caner, Yeliz, Neslihan) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini etkili şekilde öğretmek için öğretmenlerin bu konuda eğitim alması gerektiğini belirtmişlerdir. Yeliz öğretmen öğretmenlerin iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik teori ve pratiği birleştiren eğitimler alınması gerektiğini aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir:

“İletişim becerilerinin üzerine aslında hani çok ta fazla hani öğretmenler hani üniversitede alınan bir eğitim söz konusu. Zaten herkes bu eğitimi alıyo. Ama öğretmen olduktan sonra asıl kendimizi yetiştirmemiz gerekiyor. Aslında her şey teorik bilgide kalıyo. Daha çok pratiğe dayalı bilgilerin alınması gerekio yani bunun bi eksikliği söz konusu. Hani bunun adına kişi kendisini geliştirmesi gerekiyor.”

Neslihan öğretmen ise öğretmenlerin iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik eğitim alarak bilgilerini genişletmelerini ve bu eğitimlerin okullara yaygınlaştırılması gerektiğini aşağıdaki sözlerle vurgulamıştır:

“Eee ben iletişim adına özellikle otizmlili çocuklar için iletişim bizim en büyük sorunlarımızdan biriyken iletişim adına yapılan eğitimlere, işte çalıştaylara vs. 'lerin yetersiz olduğunu ve herkesin bu çalıştaylara, seminerlere katılacak vaktinin, maddi imkanının, işte zamanının olmadığını hani en basitinden ben bekarım, ee tek başıma yaşıyorum. Benim maddi durumum vs. evli üç çocuklu bir insan bir öğretmene göre daha iyiyim ben daha başıma buyruk şu eğitim varmış gidebilirim diyebilirim. Bu eğitimlerin şehirlere yaygınlaştırılması, özellikle eğitim-uygulama okullarına bire-bir gelinip uygulanmasını, gösterilmesini, öğretilmesini ben istiyorum. ... Öncelikle ee aslında bizim iletişim becerilerini kullanmamız gerekiyor. Bunu öğrenmemiz gerekiyor. Biz nasıl iletişim kurcağımızı aslında biz de bilmiyoruz. Hani çocuklarımıza öğretmeye çalışıyoruz evet ama biz aslında kabataslak öğretmeye çalışıyoruz. Önce eğitimcilerin de eğitilmesi gerekiyor.”

3.8.2. Öğretmenlerin iletişim becerilerini kazandırmak için sistematik öğretim sunması

Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı (4, Tarık, Neslihan, Sedef, Şebnem) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini etkili şekilde öğretmek için öğretmenlerin sistematik öğretim sunması gerektiğini belirtmişlerdir. Şebnem öğretmen öğretmenlerin iletişim becerilerini kazandırmak için sistematik öğretim sunmasını aşağıdaki biçiminde ifade etmiştir:

“Şimdi ben mesela öğrencimle dil konuşma üzerine çalışıcam. İletişim becerileri üzerine çalışıcam ama çocuk ıı yani atıyorum göz kontağı kaybet belli ağır ya bu çocukta ben ilk senemde bunu yaşamıştım. İlk başta diyodum ki ne çalışcam ben. Evet, hani toplumsal uyumda biliyorum. Okuma yazmada çizgiden başlıcam biliyorum. Kasların nası ge bunu bi ama dil konuşmada nerden başlıcam? Yerine oturur mu almalıyım? Yoksa göz kontağı kurar mı? Hangisi bunun ön koşul becerisi? Hani hangi sırayla gitmeliyim? Hani bu sıralamayı bilmiyorum. Eee bu zinciri bilmediğim için baya bi zorlanmıştım ilk senemde yani ilk atandığımda.”

Sedef öğretmen ise öğretmenlerin iletişim becerilerini kazandırmak için sistematik öğretim sunması gerektiğini söylemiş ve bu sürecin önemli bir aşaması olan değerlendirme sürecinden verdiği bir örnekle durumu açıklamıştır:

“İlh çocuğu değerlendirme süreçlerimiz de çok kısa oluyo ve doğru değerlendirmedeğimizi düşünüyorum çocukları. Daha geniş bi zamanda daha çok sunuyla daha çok eui daha çok denemeyle daha çok güzel değerlendirebileceğini ve başlama noktasının çok iyi seçilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çocuklara amaçlarının çok iyi seçilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çocuğa yapamayacağı bi amaçtan başlayınca zaten orda tıkanıyo olay. En baştan başlamak lazım ve gerçekten sabretmek lazım diye düşünüyorum.”

3.8.3. Ailelerin bilinçlenmesi için çalışmalar yapılması

Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı (4, Zehra, Füsün, Sedef, Şebnem) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini etkili şekilde öğretmek için aileleri bilinçlendirmeye yönelik çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Zehra öğretmen ailelerin bilinçlenmesi için çalışmalar yapılması gerektiğini *“İım yine aile diycem ama ailelere kesinlikle daha çok eğitim alabilecekleri yani okulun düzenleyebilceği seminerler olabilir o tarz şeyler. Aileye eğitim verilmeli diye düşünüyorum, gerek öğretmenler tarafından gerek başkaları tarafından.”* sözleriyle ifade etmiştir. Füsün öğretmen ise ailelerin bilinçlenmesi için çalışmalar yapılması gerektiğini *“Haliyle ailelerin bilgilendirilmesi gerektiğini düşünüyorum ve hani öğretmeni destekleyecek şekilde çalışmaları gerektiğini düşünüyorum bu şekilde.”* biçiminde ifade etmiştir.

3.8.4. İletişim becerilerine yönelik ders saatlerinin arttırılması

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (2, Füsün, Tarık) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini etkili şekilde öğretmek için bu becerilere yönelik ders saatlerinin arttırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Füsün öğretmen iletişim becerilerine yönelik ders saatlerinin arttırılması gerektiğini verdiği örnekle aşağıda yer alan sözlerle açıklamıştır:

“Bi kere eu öğretilen şeyin devamlı olması lazım. Mesela biz bunu dil konuşma dersimizde çalışıyoruz ama dil konuşma dersimiz üç saat haftada. Fazla olması daha iyi olur diye

düşünüyorum. Çünkü hani çocuk kendini ifade edemedikten sonra matematik ya da hayat bilgisi çalışmanın eksik kalacağını düşünüyorum.”

Tarık öğretmen ise iletişim becerilerinin çok önemli olduğuna vurgu yaparak sadece dil edinimine yönelik çalışmalar yapılması gerektiğini aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir:

“Bu okuldan örnek verecek olursam işte OÇEM merkezi bütün çocuklar eee otizmlili ama işte bunun içerisinde biz dilin yanında matematik çalışmak zorundayız, okuma-yazmada, beslenmede, toplumsal uyum becerilerine de çalışmak zorundayız ama sadece dil, sadece dil edinimi, dilin kazandırılması adına böyle büyük bir organizasyon yapılabilir.”

3.8.5. Öğretim materyallerinin etkili ve verimli kullanılması

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (2, Füsün, Yeliz) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini etkili şekilde öğretmek için öğretim materyallerinin etkili ve verimli kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Füsün öğretmen öğretim materyallerinin etkili ve verimli kullanılmasına ilişkin görüşlerini *“İletişim becerileri ile ilgili şöyle söyleyim. Eee materyal olarak yani daha böyle kullanışlı materyaller olabilir diye düşünüyorum, hani ulaşılması kolay materyaller, hani velilerin de edinip evde devam ettireceği şekilde materyaller olursa iyi olur diye düşünüyorum.”* biçiminde ifade etmiştir. Yeliz öğretmen ise öğretim materyallerinin etkili ve verimli kullanılmasının önemine değinmiş ve öğrencinin ilgisini çeken, sevdiği materyallerle öğretimi planlamanın işleri kolaylaştırdığını aşağıdaki sözlerle açıklamıştır:

“Çocuğun ilgisini çeken etkinliklerden öncelikli olarak başlanması gerekiyor.... Yani okulumuzun eu imkanları ne kadar sunulursa belli başlı hani ilgisini çekebilecek kartlarla, ilgisini çekebilecek nesnelerle ses çıkartma egzersizleri yapabiliyoruz. ... Öncelikli olarak iletişime geçebileceği sevdiği herhangi yani renkte olabilir. Mesela yeşil rengini ve mavi rengini çok seviyo. Sırf ile iletişime geçebilmek için adına ilk başlarda giyimimi ona göre belirliyodum. Elime almış olduğum bir kalem onun için çok önemli. Kalemleri çok seviyo, silgileri çok seviyo, almış olduğum herhangi bi ee elimde bulunan kalem veya silgi bunun rengine veya kullanmış olduğu defterin rengine hani dikkat ediyodum. Sevdiği nesnelerden, sevdiği renkler üzerinden daha çok gidiyodum. Hani sevdiği şeyler üzerinde daha çok etkinlikleri yoğunlaştırdığım takdirde daha verimli sonuçlar alabiliyoruz.”

3.8.6. Öğretime okuldaki diğer kişileri dâhil etme

Görüşme yapılan öğretmenlerden sadece biri (1, Sedef) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini etkili şekilde öğretmek için okuldaki diğer kişileri de sürece dâhil

etmek gerektiğini belirtmiştir. Sedef öğretmen öğretime okuldaki herkesi dâhil etmek gerektiğini aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir:

“Etkili bi şekilde ya mümkün olduğu kadar bence yapılandırılmış ortamdaki ziyade u çocukların doğal ortamlarında eğitim olmalı diye düşünüyorum. I ya biz burda yapıyoruz, hani öğretiyoruz ama servise bindiği an çocuk her şey bitiyö gibi bi şey. Servis hostesiyle iletişime geçmiyor, şöförle ve onlar da zaten iletişime geçmiyor.”

3.8.7. Sosyal medyada platform oluşturma

Görüşme yapılan öğretmenlerden yalnızca biri (1, Şebnem) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini etkili şekilde öğretmek için sosyal medyada platform oluşturulması gerektiğini belirtmiştir. Şebnem öğretmen sosyal medyada platform oluşturma nın yararını *“Yani bi platform oluşturulabilir hocam. Mesela dil konuşma üzerine sosyal medyada paylaşım amaçlı işte ben şu öğrencimle şunu yapıyorum gibi. Eee belki vardır ama ben bilmiyorum.”* sözleriyle ifade etmiştir.

3.8.8. OSB alanına özgü öğretmen yetiştirilmesi

Görüşme yapılan öğretmenlerden sadece biri (1, Caner) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini etkili şekilde öğretmek için OSB alanına özgü öğretmen yetiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Caner öğretmen OSB alanına özgü öğretmen yetiştirilmesi konusundaki düşüncelerini aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir:

“Şimdi gerçekten otizmde yani birçok uum şeyi kabul edilmiş yani kavramsal kuramsal olarak bunlar kabul edilmiş bi çok yöntemler var. Yani uum birincisi üniversitede gi ayrılması gerekiyor. Otizm, zihin engelliler, işitme engelliler, uı bilmem ne engelliler. Yani bunu kesinlikle ayrılması tek bi alan olmaması gerekiyor. Ben buna karşıyım. Iı otizm yani zihin engellilerden daha farklı bi alan. Biz bunu mesela atandığımda ben gördüm.”

3.8.9. Okullarda dil ve konuşma terapistinin istihdam edilmesi

Görüşme yapılan öğretmenlerden yalnızca biri (1, Şebnem) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini etkili şekilde öğretmek için okullarda dil ve konuşma terapistinin istihdam edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Şebnem öğretmen okullarda dil ve konuşma terapistinin istihdam edilmesi konusundaki görüşünü *“Yani onun dışında olarak bence okullara dil konuşma terapisti lazım açıkçası.”* sözleriyle ifade etmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Bu araştırmada Marmara bölgesinde büyükşehir olan bir ilde MEB'e bağlı okullarda çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarındaki OSB olan çocuklara iletişim becerilerini kazandırırken neler yaptıklarına ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla OSB olan çocukların da devam ettiği özel eğitim okullarında çalışan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden dokuz özel eğitim öğretmeniyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan içerik analizi sonunda “OSB olan çocuklar ve iletişim becerileri, iletişim becerileriyle ilgili amaç belirleme, öğretim için yapılan çalışmalar ve çalışmaların nedenleri, kalıcılık ve genellemeyi sağlamak için öğretmenlerin yaptığı çalışmalar, iletişim becerileriyle ilgili yaşanan güçlükler, iletişim becerileriyle ilgili yaşanan güçlüklerin nedenleri, yaşanan güçlüklerin çözümüne yönelik öğretmenlerin yaptıkları çalışmalar ve iletişim becerilerine yönelik öğretmenlerin önerileri” başlıklarından oluşan sekiz ana temaya ulaşılmıştır.

Araştırmanın bulguları öğretmenlerin OSB olan çocukları, iletişim becerileri zayıf ve çevrelerindeki kişilerle iletişim kuramayan bireyler olarak nitelediklerini göstermektedir. Öğretmenler iletişim becerilerinin OSB olan çocukların “bağımsızlaşması, sosyalleşmesi ve kendini ifade edebilmesi” açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenler işe öncelikle çocuğun iletişim becerilerine ilişkin performansını belirlemekle başladıklarını belirtmişlerdir. Bulgular öğretmenlerin sözel iletişim becerisi olmayan çocuklar için alıcı dil, taklit, ses çıkarma, jest kullanımı gibi amaçlar, sözel iletişim becerisi olan çocuklar için ise bağlama uygun konuşma, sesletim ve artikülasyona yönelik amaçlar belirlediklerini ve bu amaçlar üzerinde çalıştıklarını göstermektedir. Öğretmenler sözel iletişim becerisi olan çocuklara iletişim becerilerini öğretmek için UDA'ya dayalı yöntemleri kullandıklarını, bunun yanı sıra çevresel düzenlemeler yaptıklarını ve ayna karşısında çalışmalar yürüttüklerini belirtmişlerdir. Sözel iletişim becerisi olmayan çocuklar için ise ses çıkarma, oral-motor egzersizler, alıcı dil, taklit, akranları model olarak kullanma gibi çalışmalar yaptıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler öğretim çalışmalarında belirttikleri bu yolları tercih etme nedenlerini çocuğun bireysel farklılıkları, önkoşul becerileri, bağlama uygunluğu, uygulama kolaylığı vb. ile ilişkilendirmişlerdir. Bulgular öğretmenlerin hem iletişim becerilerini

kazandırma hem de edinilen becerilerin kalıcılığını ve genellemesini sağlamada çeşitli güçlükler yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmenler yaşadıkları güçlüklerin ailelerden, kendilerinden ve dış etmenlerden kaynaklı nedenleri olduğunu ve güçlükleri çözmek için çeşitli yollara başvurdıklarını söylemişlerdir. Öğretmenler iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik farklı önerilerde bulunmuşlardır.

4.2. Tartışma

Bu başlıkta katılımcılardan elde edilen bulgular, araştırma soruları kapsamında oluşturulan tema ve alt-temalar aracılığıyla hem kendi aralarında hem de ulaşılabilen alanyazınla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

4.2.1. Özel eğitim öğretmenlerinin OSB ve iletişim becerileriyle ilgili görüşlerine ilişkin bulguların tartışılması

Görüşme yapılan öğretmenler “OSB olan çocuklar ve iletişim becerileri” temasında OSB olan çocukların iletişimsel özellikleri, OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasının önemi olmak üzere iki alt-tema altında görüşlerini ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin OSB olan çocukların iletişimsel özellikleriyle ilgili görüşleri birbiriyle benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin yarısından fazlası (5, Zehra, Füsün, Neslihan, Şebnem, Hande) OSB olan çocukların iletişim becerilerinin zayıf olduğunu, birkaçı (2, Tarık, Yeliz) OSB olan çocukların çevresindeki kişilerle iletişim kuramadığını bu çocukların “iletişimsel özellikleri” olarak belirtmişlerdir. OSB’nin tanı ölçütleri arasında yer alan ve aynı zamanda OSB’nin şiddetini belirleyen önemli değişkenlerden biri de dil ve iletişim alanında yaşanan güçlüklerdir (Ökcün-Akçamuş, 2016, s. 163). DSM-5’de OSB olan bireylerin sosyal ilişki geliştirme, sürdürme ve anlamada bazı güçlüklerle sahip oldukları belirtilmektedir (APA, 2013). Öğretmenlerin iletişimsel özellikler başlığında belirttikleri OSB olan çocukların iletişim becerilerinin zayıflığı ve çevrelerindeki bireylerle iletişim kuramaması, bu konuda alanyazında belirtilen OSB olan çocukların iletişimsel özellikleriyle tutarlılık göstermektedir. Ancak görüşme yapılan öğretmenlerin OSB olan çocukların diğer iletişimsel özellikleri olan ortalama sözce uzunluğu, iletişimi kendiliğinden başlatma, ses tonu, ekolali, telaffuz sorunu, pragmatik ve semantik beceriler, başkalarının söylediklerini anlama ve yerine getirme gibi özellikleri (Kırcaali-İftar, 2015, s. 28) iletişim becerileri arasında ifade

etmemiş olmaları, öğretmenlerin OSB olan çocukların iletişimsel özelliklerine ilişkin bilgilerinde sınırlılıklar olduğunu düşündürmüştür.

Görüşme yapılan öğretmenlerin OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasının önemine ilişkin görüşleri birbiriyle benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (6, Zehra, Yeliz, Caner, Hande, Sedef, Neslihan) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini kazandırmanın çocuğun bağımsızlaşması, yarısı (4, Zehra, Füsun, Neslihan, Şebnem) kendini ifade edebilmesi, bir kısmı (2, Tarık, Caner) ise sosyalleşebilmesi için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Downing ve Falvey (2018, s. 9-12) iletişim becerilerini kazandırmanın önemini çocuklara çevresinde olup bitenlerle ilgili kontrol sahibi olma, kritik becerileri, okuma-yazmayı öğrenme, duygusal boşalım yapabilme ve arkadaşlık ilişkilerini geliştirme olanağı sağlama olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin iletişim becerilerinin önemine ilişkin ifadelerinin bir kısmı alanyazındaki bilgilerle tutarlılık göstermektedir. Alanyazında iletişim becerilerinin kazandırılmasının önemine ilişkin en yoğun olarak vurgulanan nokta, iletişim becerilerini kazandırmanın problem davranışların görülme olasılığını azaltmasıdır (Erbaş, 2002, s. 3; Kraijer, 2000, s. 39-40; Kurt, 2011, s. 1421; Sigafos, 2000, s. 168; Yücesoy-Özkan, s. 171). Öğretmenler görüşmeler sırasında çocuğun sergilediği problem davranışlar nedeniyle öğretimin kesintiye uğradığını ve bunun kendileri için bir güçlük olduğunu belirtmelerine rağmen, “iletişim becerisi-problem davranış” ilişkisiyle ilgili hiçbir görüş bildirmemişlerdir. Özel eğitim öğretmenlerinin iletişim becerilerinin problem davranışlarla olan ilişkisi hakkında görüş belirtmemiş olmaları oldukça düşündürücüdür. Özel eğitim alanında öğretmen yetiştiren programlarda UDA en temel ve önemli derslerden birisidir. Ancak son yıllarda yeterli sayıda öğretim üyesi olmadan özel eğitim bölümlerinin açılması ve programlara öğrenci alınması, öğretim üyesi sayısı ile programa alınan öğrenci sayısı arasındaki oran gözetilmeden programlara kontenjan verilmesi, özel eğitim bölümlerinde özel eğitim alanı dışında doktora yapmış kişilerin istihdam edilmeye çalışılması, program kontenjanlarının sürekli arttırılması, bilimsel araştırmalarla program çıktılarına bakılmadan özel eğitim öğretmeni yetiştirme programlarının değiştirilmesi, öğretim üyelerinin girdikleri ders çeşidinin ve ders yüklerinin çok fazla olması, öğretmen adaylarının uygulama yapacağı okulların/sınıfların sayısının bölümlere alınan öğrenci sayısı ile uyumlu şekilde artmaması, öğrenci sayısının artmasıyla uygulama olanaklarının giderek kısıtlı hale gelmesi vb. nedenler nitelik sorununu da beraberinde getirmektedir. Tüm bu sorunların yığılmış etkisi, alanda yetişen öğretmenlerin de mesleklerini

gerçekleştirirken çeşitli sorunlar yaşamalarına, “iletişim becerisi-problem davranış” ilişkisini kuramama gibi en temel bilgileri bile hayata geçirmekte zorlanmalarına neden olmaktadır.

4.2.2. Özel eğitim öğretmenlerinin iletişim becerileriyle ilgili amaç belirleme, öğretim sunma, kalıcılık ve genellemeye ilişkin görüşleriyle ilgili bulguların tartışılması

4.2.2.1. İletişim becerileriyle ilgili amaç belirlemeye ilişkin bulguların tartışılması

Görüşme yapılan öğretmenler “iletişim becerileriyle ilgili amaç belirleme” temasında amaç belirlemeden önce yapılan çalışmalar, sözel iletişim becerisi olmayan çocuklar için belirlenen amaçlar, sözel iletişim becerisi olan çocuklar için belirlenen amaçlar olmak üzere üç alt-tema altında görüşlerini ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin OSB olan çocuklara iletişim becerilerine ilişkin amaç belirlemeden önce performans belirlemeye ilişkin görüşleri birbirinden farklılık göstermektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (3, Zehra, Tarık, Caner) sınıflarındaki OSB olan çocuklar için iletişim becerileriyle ilgili amaç belirlemeden önce onların eğitsel performanslarını belirlediklerini söylemişlerdir. Performans belirleme öğrenci için oluşturulacak uzun ve kısa dönemli amaçların temelini oluşturmaktadır. Performans belirleme ne kadar titiz yapılırsa belirlenen amaçlar da o kadar gerçekçi olacaktır (Kargın, 2007, s. 8). Avcıoğlu (2011, s. 45) gerçekleştirdiği çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin BEP hazırlamadan önce performans belirlediklerini, ayrıca performans belirlemeyi BEP hazırlama sürecinin en önemli üç ögesinden biri olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Ergenekon’un (2005, s. 132) gerçekleştirdiği çalışmada da öğretmenler öğretimden önce öğrencilerinin performanslarını okul rehberlik birimiyle birlikte hazırlanan kaba değerlendirme formunu kullanarak değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu araştırmada da öğretmenlerin bir kısmının alanyazındaki bulgularla tutarlı olarak öğretim öncesinde öğrencilerinin performanslarını belirlediklerine ilişkin görüş belirtmeleri son derece önemlidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı ise iletişim beceriyle ilgili öğrencilerinin performansını belirlediklerine ilişkin herhangi bir görüş ifade etmemişlerdir. Oysa hem alanyazında (Avcıoğlu, 2011, s. 45; Kargın, 2007, s. 8) hem de MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2018) öğrencilerin eğitsel performanslarının belirlenmesi ve buna dayalı olarak BEP geliştirilmesi önemle vurgulanmaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin sözel iletişim becerisi olmayan çocuklar için belirledikleri amaçlara ilişkin görüşleri birbirinden farklılık göstermektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (3, Şebnem, Yeliz, Zehra) sözel iletişim becerisi olmayan OSB tanımlı öğrencileri için öncelikle ses çıkarmaya, bir kısmı (3, Hande, Şebnem, Yeliz) alıcı dil becerilerini kazandırmaya, bir kısmı (2, Füsün, Tarık) taklit becerilerini kazandırmaya, biri (1, Caner) jest kullanımını kazandırmaya yönelik amaçlar belirlediklerini ifade etmişlerdir. OSB olan çocukların sözel olmayan iletişim becerilerinde göz kontağı kurma, işlevsel olarak jest kullanma vb. davranışlarında sınırlılıklar göze çarpmaktadır (Rakap, Birkan ve Kalkan, 2017, s. 19). Öğretmenlerin jest kullanmaya yönelik amaç belirlemesi OSB olan çocukların sözel olmayan iletişim becerilerindeki sınırlılıklarını azaltmaya yönelik doğru bir davranış olmakla birlikte, bunu sadece bir öğretmenin ifade etmiş olması oldukça düşündürücüdür. Bunun yanı sıra, istek bildirme (nesne, eylem, kişi vb.) bir ihtiyacın karşılanması temelli olup sözel iletişim becerisi olmayan OSB tanımlı bireylere iletişim becerilerini öğretmek için uygun bir iletişimsel amaçtır (Barbara ve Ramussen, 2017, s. 87). Öğretmenlerin sözel iletişim becerisi olmayan OSB tanımlı çocuklar için belirledikleri amaçlar arasında göz kontağı kurma, işlevsel olarak jest kullanma, istek bildirme vb. amaçların olmaması işlevsel iletişim becerilerinin öğretilmesine ilişkin bilgi eksikleri olduğu izlenimini vermiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin sözel iletişim becerisi olan çocuklar için belirledikleri amaçlara ilişkin görüşleri birbirinden farklılık göstermektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı (4, Neslihan, Zehra, Şebnem, Caner) sözel iletişim becerisi olan OSB tanımlı öğrencileri için öncelikle iletişim becerilerini bağlama uygun kullanmayı kazandırmaya, bir kısmı ise (2, Sedef, Füsün) sesletim ve artikülasyon becerilerini geliştirmeye yönelik amaçlar belirlediklerini ifade etmişlerdir. Sözel iletişim becerilerine sahip OSB olan çocuklar dilin yapısındaki düşünce-anlam ilişkisini inceleyen semantik, dilin nasıl kullanıldığı ve bir konuşmacının ne tür dilsel eylemler yerine getirdiğini araştıran pragmatik ve soyut kavramlarla ilgili yetersizliklere sahiptirler (Motavalli-Mukaddes, 2013, s. 24). Ayrıca, OSB olan çocuklar konuşulan kelimeleri anlık ya da gecikmeli olarak tekrar etme, cümle kurarken bağlaçları kullanmama, ses tonu ve sesin prozodisine (kelimelerin taşıdıkları seslerin değerlerine ve hecelerin taşınması gereken seslere göre söylenmesi) dikkat etmeme gibi sözel iletişim problemlerine de sahiptirler (Çiyiltepe, 2007, s. 214). OSB olan çocuklarda sözel iletişim becerilerindeki yetersizliğin yanında, sözel olmayan iletişim becerilerinde de yetersizlik ya da atipik jest ve mimik

kullanımı yaygın olarak görülmektedir. Öğretmenlerin söylemlerinden sözel iletişim becerisi olan çocukların sahip olduğu ve yukarıda sıralanan sınırlılıklara ilişkin amaçlar belirlemedikleri görülmektedir. İletişim becerileri sınırlı olan öğrencilere talep etme, reddetme ve karşı çıkma, dikkat çekme, selamlaşma, vedalaşma, yorum yapma, sosyal yakınlık sağlama, bilgi isteme, doğrulama ya da inkâr etmenin yanı sıra, konuşmayı başlatma, sürdürme ve sonlandırma becerilerinin de öğretilmesi gerekmektedir (Downing, Hanreddy ve Pecham-Hardin, 2018, s. 164). Öğretmenlerin OSB olan öğrencileri için alanyazında belirtilen bu becerilerden neredeyse hiçbirini amaç olarak belirlememiş olmaları, işlevsel sözel iletişim becerilerinin öğretilmesine yönelik amaç belirleme konusunda çok ciddi bilgi ve beceri eksiklikleri olduğunu göstermektedir. Bu durum aynı zamanda, özel eğitim alanında öğretmen yetiştiren programlarda yer alan iletişim becerilerinin öğretilmesine yönelik derslerin içeriklerinde sözel iletişim becerilerinin öğretilmesine daha fazla ve ayrıntılı olarak ağırlık verilmesine de işaret etmektedir. Bunun yanı sıra, MEB tarafından düzenlenen hizmet-içi eğitim programlarında da sözel iletişim becerilerinin öğretilmesine yönelik seminerlere öncelikli olarak yer verilmesi gerektiğini göstermektedir.

4.2.2.2. Öğretim için yapılan çalışmalar ve nedenlerine ilişkin bulguların tartışılması

Görüşme yapılan öğretmenler “öğretim için yapılan çalışmalar ve nedenleri” temasında sözel iletişim becerisi olan ve olmayan çocuklar için yapılan öğretim çalışmaları ve bu çalışmalarda izlenen yolun tercih edilme nedenleri olmak üzere üç alt-tema altında görüşlerini ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin sözel iletişim becerisi olan çocuklar için yapılan öğretim çalışmalarına ilişkin görüşleri birbirleriyle benzerlik göstermektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı (4, Sedef, Şebnem, Caner, Neslihan) sözel iletişim becerisi olan OSB tanılı öğrencilerine öğretim sunarken UDA’ya dayalı yöntemler kullandığını, biri (1, Şebnem) öğrencinin dikkatini çekmeye çalıştığını, biri (1, Zehra) çevresel düzenlemeler yaptığını, biri ise (1, Füsün) ayna karşısında çalışmalar yaptığını belirtmiştir. OSB olan çocuklara sözel iletişim becerilerinin öğretiminde davranışsal yaklaşımı temel alarak iletişim becerileri öğretmeyi hedefleyen uygulamalar UDA temel alınarak geliştirilmiş uygulamalardır (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012, s. 337; Kırcaali-İftar, 2015, s. 129-131). Bunun yanı sıra özel eğitim öğretmenlerinin bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanması onlardan beklenen niteliklerdendir (Tohum Otizm Vakfı, 2010,

s. 38). Bilimsel dayanaklı uygulamalar ise UDA'ya dayalıdır (NAC, 2009, s. 43; Tohum Otizm Vakfı, 2010, s. 38). Öğretmenler sözel iletişim becerisi olan çocuklara öğretim sunarken kullandıkları UDA'ya dayalı yöntemler arasında “fırsat öğretimi, sosyal öyküler, ayırık denemelerle öğretim ve replik silikleştirmeyi” saymışlardır. Yavuz (2008) yaptığı çalışmada öğretmenlerin OSB olan çocuklara iletişim becerisi öğretirken en çok ADÖ, bekleme süreli öğretim, fırsat öğretimi ve temel tepki öğretimini kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin UDA'ya dayalı yöntemleri kullanarak öğretim yapması alanyazınla tutarlı olmakla birlikte, söylemlerinden bu yöntemleri sistematik bir biçimde kullanmadıkları izlenimi edinilmiştir. Öğretmenlerin öğretime ilişkin yaşadıkları güçlükleri ifade ederken kullandıkları söylemler de bu izlenimi destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin sadece dördünün UDA'ya dayalı yöntemleri kullandığını söylemesi de dikkat çekici bir diğer noktadır. Diğer iki öğretmenin (Zehra, Füsün) öğretim için kullandığını söylediği yöntemler ise öğretime hazırlık aşamasında bir öğretmenin olmazsa olmaz olarak yerine getirmesi gereken düzenlemeler arasındadır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin sözel iletişim becerisi olmayan çocuklar için yapılan öğretim çalışmalarına ilişkin görüşleri birbirinden farklılık göstermektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı (4, Caner, Hande, Şebnem, Yeliz) sözel iletişim becerisi olmayan OSB tanıılı çocuklarla alıcı dil becerilerini kazandırma, yarısı (4, Füsün, Tarık, Şebnem, Yeliz) oral-motor egzersizleri içeren çalışmalar, bir kısmı (2, Zehra, Füsün) ses çıkarmaya yönelik çalışmalar, biri (1, Neslihan) taklit becerilerini kazandırmaya yönelik çalışmalar yaptığını, biri (1, Yeliz) performansı iyi olan akranları model olarak kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin sözel iletişim becerisi olmayan OSB tanıılı öğrencileriyle için ses çıkarma, alıcı dil, taklit vb. amaçları gerçekleştirmeye yönelik öğretim çalışmaları yapmaları son derece olumludur. Ancak özellikle sözel iletişim becerisi olmayan OSB tanıılı çocuklar için göz kontağı kurma, işlevsel olarak jest kullanma, istek bildirme vb. amaçlar da çocukların BEP'lerinde mutlaka yer alması gereken amaçlar arasında olmalıdır. Öğretmenlerin öğretim çalışmalarında bu amaçlardan hiç söz etmemeleri bu konuda bilgi ve beceri eksiklikleri olduğuna işaret etmektedir. Bu durum aynı zamanda, özel eğitim alanında öğretmen yetiştiren programlarda yer alan iletişim becerilerinin öğretime yönelik derslerin içeriklerinde sözel iletişim becerisine sahip olmayan çocuklar için yapılması gerekenler konusunda bilgilerin olması gerektiğine işaret etmektedir. Bunun yanı sıra, MEB tarafından düzenlenen hizmet-içi eğitim programlarında da sözel iletişim becerisine sahip olmayan

çocuklar için yapılması gerekenlere yönelik seminerlere öncelikli olarak yer verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin iletişim becerilerini öğretirken izlenen yolun tercih edilme nedenlerine ilişkin görüşleri birbirinden farklılık göstermektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (3, Şebnem, Caner, Yeliz) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini öğretirken çocukların bireysel farklılıklarını dikkate almayı tercih ettiklerini, bir kısmı (3, Tarık, Neslihan, Şebnem) çalıştıkları amaçların önkoşul beceri olmasına dikkat ettiklerini, bir kısmı (2, Zehra, Şebnem) öğrettikleri becerinin bağlama uygun olmasına dikkat ettiklerini, bir kısmı (2, Caner, Sedef) yaptıkları çalışmanın uygulanmasının kolay olmasına, biri (1, Füsün) öğrencinin motivasyonunu sağlamasına dikkat ettiğini söylerken bir öğretmen (1, Hande) deneme-yanılma yoluyla çalıştığını söylemiştir. Gülay'ın (2017, s. 43) yaptığı çalışmada öğretmenler OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin öğretiminde tercih ettikleri yolu seçme nedenlerini “etkililik, materyal ve uygulama tecrübesi” olarak belirtmişlerdir. Yavuz'un (2018, s. 68) yaptığı çalışmada ise öğretmenler OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin öğretiminde tercih ettikleri yolu seçme nedenlerini “ailelere kolay anlatma, uygulama pratikliği ve uygulama tecrübesi” olarak ifade etmişlerdir. Bu araştırmada öğretmenlerin bir kısmı tercih nedeni olarak “uygulama kolaylığını” dile getirmişlerdir. Bu araştırmada öğretmenlerin nedenler arasında saydığı sadece bir ifade alanyazındaki bulgularla tutarlılık göstermektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamaları sınıflarında kullanmaları etkili öğretim sunmalarını sağlarken aynı zamanda para, enerji, zaman gibi unsurlarda tasarruf sağlanmasına (Kurt, 2012, s. 116) da hizmet edecektir. Öğretmenlerin kullandıkları yöntemleri tercih etme nedenleri arasında “bilimsel dayanaklı uygulama olduğu için seçme” ifadesini hiç kullanmıyor olmaları oldukça düşündürücüdür. Oysa OSB olan çocukların eğitsel ve davranışsal gereksinimlerinin karşılanabilmesi ve aldıkları eğitimden yarar sağlayabilmeleri için bilimsel dayanaklı uygulamaların eğitim ortamlarında öğretmenler tarafından sistematik bir biçimde uygulanıyor olması son derece önemlidir. Bu durum, bilimsel dayanaklı uygulamaların alanda çalışan öğretmenler ve uygulamacılar tarafından öğretim ortamlarında sınırlı düzeyde kullanıldığını (Odom, Cox ve Brock, 2013), araştırmalarla ve uygulama arasında bir boşluk olduğunu (Brock ve Carter, 2013; Greenwood, 2001) ortaya koyan alanyazınla da tutarlılık göstermektedir. Bu noktada, etkili ve verimli öğretim uygulamalarının kullanımının yaygınlaştırılabilmesi, kuram ve araştırmalar ile uygulama arasında oluşan

boşluğun kapatılabilmesi için alanda çalışan öğretmenlere ve yetişen öğretmen adaylarına bu uygulamaların öğretilmesi yaşamsal önem taşımaktadır. Bu aynı zamanda öğretmenlerin ve yetişen öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinin etkili uygulamalarla desteklenmesi açısından da son derece önemlidir (Morrier, Hess ve Heflin, 2011; Odom vd., 2013).

4.2.2.3. İletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesini sağlamak için yapılan çalışmalarla ilgili bulguların tartışılması

Görüşme yapılan öğretmenler “kalıcılık ve genellemeyi sağlamak için yaptıkları çalışmalar” temasında bir alt-tema altında genelleme için farklı kişi ve ortamları kullanma, aileye kalıcılık ve genellemeyi sağlamak için ne yapacağı konusunda bilgi verme, tekrarlara yer verme, günlük rutinleri kullanma biçiminde alt-temalarla görüşlerini ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesini sağlamak için yaptığı çalışmalara ilişkin görüşleri birbiriyle benzerlik göstermektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (6, Zehra, Füsün, Tarık, Neslihan, Sedef, Caner) OSB olan çocuklara öğretilen iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesini sağlamak için farklı kişi ve ortamları kullandıklarını, yarısı (5, Zehra, Füsün, Şebnem, Hande, Caner) aileye ne yapacağı konusunda bilgi verdiklerini, bir kısmı (3, Yeliz, Sedef, Şebnem) tekrarlara yer verdiklerini, bir kısmı (2, Yeliz, Neslihan) günlük rutinleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler iletişim becerilerinin kalıcılığını ve genellemesini sağlamak için mümkün olduğu kadar çok sayıda ve farklı durumda fırsat sağlamalıdır. Aksi olduğunda bu hem öğrenci hem de öğretmen için zaman kaybına yol açacak, sınırlılık yaratacak ve işlevsel olmayacaktır (Downing vd., 2018, s. 181). Öğretmenlerin genelleme için farklı kişi ve ortamlardan yararlanmaları alanyazındaki bu bilgiyle örtüşmektedir. Ancak öğretmenler öğrettikleri iletişim becerilerinin kalıcılığını ve genellemesini sağlarken çeşitli güçlükler yaşadıkları konusunda da görüş bildirmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin iletişim becerilerinin kalıcılığını ve genellemesini sağlamak için birtakım çalışmalar yapsalar da bu konuda hala bilgi ve beceri eksikleri olduğunu düşündürmüştür.

4.2.3. Özel eğitim öğretmenlerinin iletişim becerilerinin ediniminde, kalıcılık ve genellemesinde yaşanan güçlükler ve nedenlerine ilişkin görüşleriyle ilgili bulguların tartışılması

4.2.3.1. İletişim becerilerinin ediniminde, kalıcılık ve genellemesinde yaşanan güçlüklerle ilişkin bulguların tartışılması

Görüşme yapılan öğretmenler “iletişim becerileriyle ilgili yaşanan güçlükler” temasında OSB olan çocuklara iletişim becerileriyle ilgili amaçların öğretiminde yaşanan güçlükler ve öğretilen iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesinin sağlanmasında yaşanan güçlükler olmak üzere iki alt-tema altında görüşlerini ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin iletişim becerilerinin öğretimiyle ilgili yaşanan güçlüklerle ilişkin görüşleri birbiriyle farklılık göstermektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı (4, Füsün, Tarık, Hande, Neslihan) OSB olan çocuklara iletişim becerileriyle ilgili amaçları öğretirken çocuğun öğrenmeye hazırlık becerilerinin yetersiz olması, yarısı (4, Füsün, Neslihan, Caner, Sedef) ailelerin eğitim sürecine aktif olarak katılmaması, bir kısmı (3, Yeliz, Şebnem, Füsün) çocuğun sergilediği problem davranışların öğretimi kesintiye uğratması, bir kısmı (3, Şebnem, Caner, Neslihan) kendilerini yetersiz görmeleri, biri (1, Caner) sınıflarda iletişim becerileri için model olabilecek akranların olmaması, biri (1, Zehra) çocukların ipucu bağımlılığı nedeniyle güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Gülay’ın (2017, s. 54) yaptığı çalışmada öğretmenler problem davranışlar, ailelerin destek vermemesi, yeterlilikle ilgili kaygı gibi konularda güçlük yaşadıklarını söylemişlerdir. Güleç-Aslan, Özbey, Sola-Özgüç ve Cihan (2014) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin özellikle cinsel eğitim ve OSB başta olmak üzere dil ve iletişim becerilerinin öğretimi konularında kendilerini yeterli görmediklerini belirlemişlerdir. Güleç-Arslan ve Sola-Özgüç (2017) yaptıkları çalışmada OSB olan çocuklarla çalışan ve mesleğinin ilk yılında olan özel eğitim öğretmenlerinin iletişim becerilerinin öğretimi, davranış değiştirme vb. konularda sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Görüşme yapılan öğretmenlerin güçlük yaşadıkları konular alanyazında yapılmış olan araştırmalardan elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Bu bulgular, özel eğitim öğretmenlerinin özellikle iletişim becerilerinin öğretimi ve davranış yönetimi konusundaki kuramsal derslerde öğrendikleri bilgileri uygulamaya dönüştürmekte ve öğrendiklerini sistematik biçimde uygulamakta zorlandıklarını ortaya koymaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin OSB olan çocuklara öğretilen iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesinin sağlanmasında yaşanan güçlüklerle ilişkin görüşleri birbirinden farklılık göstermektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (6, Füsün, Yeliz, Neslihan, Sedef, Hande, Caner) OSB olan çocuklara

öğretilen iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesinin sağlanmasında ailelerin bilgi eksiklerinin olmasının, bir kısmı (2, Zehra, Sedef) ailelerin aşırı korumacı tutumlarının, bir kısmı (2, Tarık, Caner) öğretimi planlama ve uygulamadaki eksikliklerinin kalıcılık ve genellemeyi sağlamada da sıkıntılara yol açmasının, biri (1, Şebnem) OSB olan çocukların sergiledikleri problem davranışların, biri (1, Sedef) çocuğun genellemede sorun yaşaması nedeniyle güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Gülay (2017, s. 57) yaptığı çalışmada öğretmenlerin ailelerin korumacı tutumu ve evde destek vermemesi, OSB olan çocukların genelleme sorunları gibi konularda güçlük yaşadıklarını belirlemiştir. Öğretmenlerin iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesinin sağlanmasında yaşanan güçlüklerle ilişkin görüşleri alanyazında yapılan çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Kalıcılık ve genellemede güçlük yaşanmasına ilişkin dikkat çekici bulgulardan biri, öğretmenlerin ailelerin bu konuda bilgi eksikliği olduğunu ifade etmeleridir. Ancak kalıcılık (Ergenekon, 2016, s. 235-236) ve genellemeyi (Ergenekon, 2016, s. 236-240) sağlamak üzere öğretmenlerin sınıflarında ve okul içerisinde yapacakları çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bunun için de öğretmenlerin “umut etmek” yerine öğrencilerine yeni beceriler öğretebilmesi, bağımsızlıklarını ve yaşam kalitelerini artırabilmesi için kalıcılık ve genellemeye yönelik planlamaları öğretimin en başında yapmaları son derece önemlidir (Ergenekon, 2016, s. 236). Öğretmenler kendi yapmaları gereken pek çok çalışmayı ailelere atfederek onların bilgi eksikliğine vurgu yapmışlardır. Oysa öğretmenlerin temel görevleri arasında öğrencilerine etkili öğretim sunmak ne kadar önemli ise öğrencilerinin ailelerini yapılan çalışmalar hakkında bilgilendirmek ve onlarla iş birliği içinde çalışmak da en az onun kadar önemlidir.

4.2.3.2. İletişim becerilerinin ediniminde, kalıcılık ve genellemesinde yaşanan güçlüklerin nedenlerine ilişkin bulguların tartışılması

Görüşme yapılan öğretmenler “iletişim becerileriyle ilgili yaşanan güçlüklerin nedenleri” temasında OSB olan çocuklara iletişim becerilerini öğretirken ve öğretilen iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesinin sağlanmasında yaşanan güçlüklerin nedenleri olmak üzere iki alt-tema altında görüşlerini ifade etmişlerdir. Her iki alt-tema da ailelerden, öğretmenlerden ve diğer etmenlerden kaynaklanan güçlükler olmak üzere alt-temalara ayrılmıştır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin OSB olan çocuklara iletişim becerilerini öğretirken yaşanan güçlüklerin nedenlerine ilişkin görüşleri birbiriyle farklılık

göstermektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (3, Füsün, Yeliz, Sedef) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini öğretirken yaşanan güçlüklerin nedeni olarak ailelerin çocuklarının eğitimi konusunda yeterli bilince sahip olmamasını, bir kısmı (2, Füsün, Yeliz) çocukların sergiledikleri problem davranışlarla baş etmede zorlanmalarını, bir kısmı (2, Caner, Tarık) kendilerini geliştirmek için düzenlenen eğitimlere katılamamalarını, bir kısmı (2, Zehra, Hande) çocuğun tanısını, biri (1, Füsün) çocuğun dikkatini ve ilgisini sürdürmede zorlanmasını, biri (1, Zehra) çocukların ipuçlarına bağımlı hale gelmesini, biri (1, Neslihan) verilen eğitim süresinin kısıtlı olmasını, biri (1, Sedef) grup eğitiminin OSB olan çocuklar için uygun olmamasını, biri (1, Sedef) sınıfın fiziksel ortamının öğretim için uygun olmamasını iletişim becerilerinin öğretiminde yaşanan güçlüklerin nedenleri olarak belirtmişlerdir. Gülay'ın (2017) yaptığı çalışmada öğretmenler dil becerilerinin desteklenmesi aşamasında ekolali ve problem davranışların oluşmasının kendilerini en fazla zorlayan durum olduğunu söylemişlerdir. Güleç-Aslan (2014) yaptığı çalışmada iletişim becerilerindeki yetersizliklerden ve karşılıklı iletişime geçememelerinden dolayı öğretmen adaylarının OSB olan çocuklarla çalışırken zorlandıklarını ortaya koymuştur. Güleç-Aslan ve diğerlerinin (2014) yapmış oldukları çalışmanın bulguları, öğretmenlerin OSB başta olmak üzere dil ve iletişim becerilerinin öğretimi konularında kendilerini yeterli görmediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin dil ve iletişim becerilerinin öğretimi, davranış problemleriyle baş etme gibi güçlük yaşadıkları konuların bazıları alanyazında yapılan araştırmaların bulgularıyla tutarlılık gösterirken (Gülay, 2017; Güleç-Aslan, 2014; Güleç-Aslan vd., 2014) kendilerini geliştirmek için düzenlenen eğitimlere katılamamaları, verilen eğitim süresinin kısıtlı olması ve grup eğitiminin OSB olan çocuklar için uygun olmaması gibi konular alanyazından farklı olarak ortaya çıkan güçlük nedenleridir. Öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerin nedenlerinin bu kadar çeşitli olması, öğretmenlerin mezun oldukları üniversitelerden aldıkları eğitimin niteliğiyle ve öğretmenlerin yeterlikleriyle ilişkilendirilebilir. Özel eğitim öğretmeni yetiştirme programlarının temel hedefi, öğretmen adaylarının bilimsel dayanaklı uygulamaları meslek yaşamlarında uygulayabilecek yeterliğe ulaşmalarını sağlamak olmasına rağmen, özel eğitim alanındaki araştırmalardan elde edilen bulgularla bu bulguların okullardaki uygulamalara yansıtılması arasında ciddi bir uçurum olduğu son yıllarda yoğun olarak tartışılan konulardan biridir (Paulsen, 2005). Bunun yanı sıra, alanyazında varolan programların kuram ile uygulamayı birleştirmeye çalıştığı, ancak bunu sistematik şekilde

gerçekleştiremediği için uygulama ile kuram arasında boşluklar olduğu belirtilmektedir (Lengyel ve VernonDotson, 2010; Sindelar, Brownell ve Billingsley, 2010). Öğretmen yetiştiren programlar, yetiştirme sürecinde geleceğin öğretmeni olan öğretmen adaylarına bilimsel dayanaklı uygulamaları kazandırdıklarında, bu açığın kapatılması ve öğretmen adaylarının geçerliği kanıtlanmış uygulamaları sınıflarında kullanmaları mümkün olabilecektir (Vuran, Ergenekon ve Ünlü, s. 270).

Görüşme yapılan öğretmenlerin öğretilen iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesinin sağlanmasında yaşanan güçlüklerin nedenlerine ilişkin görüşleri birbirinden farklılık göstermektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı (5, Füsün, Yeliz, Hande, Caner, Sedef) ailelerin bilgi eksiklikleri nedeniyle çocuklarının eğitiminde aktif rol alamamasının, bir kısmı (3, Tarık, Caner, Sedef) kendilerinin yetersizliklerinin, bir kısmı (2, Zehra, Neslihan) toplumun bu çocuklara yönelik olumsuz bakış açısının, biri (1, Şebnem) çocuğun tanısının, biri (1, Neslihan) eğitimciler arasında yaşanan iletişimsizliklerin, biri (1, Füsün) sınıfların homojen şekilde oluşturulmamasının çocukların öğrendikleri becerilere ilişkin kalıcılık ve genelleme sorunları yaşamasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Gülay'ın (2017) yaptığı çalışmada öğretmenler dil ve iletişim becerilerini geliştirmede ailenin destek olmamasının genelleme konusunda önemli bir güçlük oluşturduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri alanyazında yer alan görüşlerle tutarlı olmakla birlikte, bu görüşlerden farklı olarak bu araştırmada öğretmenler, eğitimciler arasında yaşanan iletişimsizliğin ve toplumun bu çocuklara yönelik olumsuz bakış açısının kalıcılık ve genellemede sorun yaşanmasına neden olduğunu ifade etmişlerdir.

4.2.4. Özel eğitim öğretmenlerinin iletişim becerilerinin öğretiminde, kalıcılık ve genellemesinde yaşanan güçlüklerin çözümüne yönelik yaptıkları çalışmalarla ilgili bulguların tartışılması

Görüşme yapılan öğretmenler iletişim becerileriyle ilgili “yaşanan güçlüklerin çözümüne yönelik yapılan çalışmalar” temasında OSB olan çocuklara iletişim becerilerini öğretirken ve öğrettikleri becerilerin kalıcılık ve genellemesini sağlamada yaşadıkları güçlükleri çözmek için yaptıkları çalışmalar olmak üzere iki alt-tema altında görüşlerini ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin OSB olan çocuklara iletişim becerilerini öğretirken yaşadıkları güçlükleri çözmek için yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşleri

birbirinden farklılık göstermektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı (5, Füsün, Yeliz, Neslihan, Sedef, Caner) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini öğretirken yaşadıkları güçlükleri çözmek için aileleri sürece dâhil etmeye çalıştıklarını, bir kısmı (3, Zehra, Neslihan, Sedef) okuldaki kişileri de dâhil etmeye çalıştıklarını, bir kısmı (2, Tarık, Hande) çocukların ilgileri doğrultusunda etkinlikler yaptıklarını, biri (1, Şebnem) mezun olduğu üniversitedeki hocalarına danıştığını, biri (1, Şebnem) farklı kaynaklardan araştırma ve okuma yaptığını, biri (1, Tarık) öğretimde uyarlamalar yaptığını ifade etmiştir. Gülay'ın (2017) yaptığı çalışmada iletişim becerilerini geliştirmek için araştırmaya katılan öğretmenlerin üçte biri çevresel düzenleme yaptığını belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin %23'ü aileyle iş birliği yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ailelerin sürece dâhil edilmesiyle ilgili araştırmadan elde edilen bu bulgular, ailelerin özel eğitim sürecinin çok önemli ve ayrılmaz bir parçası olduğunu, okulda yapılan çalışmaların evde de mutlaka desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinin bir kısmı alanyazında yapılan araştırma bulgularıyla tutarlı olmakla birlikte, öğretmenler sorunların çözümüne yönelik alanyazından farklı olarak okuldaki kişileri de sürece dâhil etmeye çalıştıklarını, mezun oldukları üniversitedeki hocalarına danıştıklarını, farklı kaynaklardan araştırma ve okuma yaptıklarını ifade etmişlerdir. Sadece bir öğretmen tarafından dile getirilse de öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için farklı kaynaklardan araştırma ve okuma yapmaları son derece önemlidir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin OSB olan çocuklara öğrettikleri iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesini sağlamada yaşadıkları güçlükleri çözmek için yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşleri birbirinden farklılık göstermektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı (5, Füsün, Yeliz, Zehra, Neslihan, Sedef) OSB olan çocuklara öğrettikleri iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesini sağlamak için aileleri sürece ilişkin bilgilendirdiklerini, bir kısmı (2, Füsün, Zehra) akran etkileşimi fırsatları yarattıklarını, biri (1, Yeliz) ev ziyaretleri yaptığını, biri (1, Neslihan) ailelerin sınıfta gözlem yapmasını sağladığını, biri (1, Neslihan) çocuğa hizmet sunan diğer öğretmenlerle de iletişime geçtiğini, biri (1, Hande) internetten araştırma yaptığını, biri (1, Caner) ise hiçbir şey yapmadığını belirtmiştir. Gülay'ın (2017) yaptığı çalışmada öğretmenler dil ve konuşma terapistlerinden yardım aldıklarını, ailelerle iş birliği yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerinin bir kısmı alanyazında yapılan araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermekle birlikte, akran etkileşimi fırsatları yarattıklarını ve hiç bir şey yapmadığını belirten öğretmen görüşleri alanyazından

farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin öğrettikleri becerilerin kalıcılığını ve genellemesini sağlamak üzere ailelerle iş birliği yapıyor olması son derece önemlidir.

4.2.5. Özel eğitim öğretmenlerinin iletişim becerilerinin öğretime, kalıcılık ve genellemesine yönelik önerileriyle ilgili bulguların tartışılması

Görüşme yapılan öğretmenler “iletişim becerilerine yönelik öneriler” temasında öğretmenlerin iletişim becerilerini etkili şekilde öğretmek için yapılması gerekenlere ilişkin önerileri adıyla bir alt-tema altında görüşlerini ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin iletişim becerilerini etkili şekilde öğretmek için yapılması gerekenlere ilişkin önerileriyle ilgili görüşleri birbirinden farklılık göstermektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı (5, Şebnem, Hande, Caner, Yeliz, Neslihan) OSB olan çocuklara iletişim becerilerini etkili şekilde öğretmek için öğretmenlerin bu konuda eğitim alması gerektiğini, yarısı (4, Tarık, Neslihan, Sedef, Şebnem) öğretmenlerin sistematik öğretim sunması gerektiğini, yarısı (4, Zehra, Füsün, Sedef, Şebnem) aileleri bilinçlendirmeye yönelik çalışmalar yapılması gerektiğini, bir kısmı (2, Füsün, Tarık) bu becerilere yönelik ders saatlerinin artırılması gerektiğini, bir kısmı (2, Füsün, Yeliz) öğretim materyallerinin etkili ve verimli kullanılması gerektiğini, biri (1, Sedef) okuldaki diğer kişileri de sürece dâhil etmek gerektiğini, biri (1, Şebnem) sosyal medyada platform oluşturulması gerektiğini, biri (1, Caner) OSB alanına özgü öğretmen yetiştirilmesi gerektiğini, biri (1, Şebnem) okullarda dil ve konuşma terapistinin istihdam edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Alanyazındaki çalışmaların bulguları OSB olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin, motor gelişim, bilimsel dayanaklı uygulamalar, iletişim ve sosyal becerilerin öğretimi (Hendricks, 2011), akademik beceriler, dil ve konuşma becerilerinin öğretimi ve problem davranışlarla baş etme (Ergül, Baydık ve Demir, 2013), cinsel eğitim, dil ve iletişim becerilerinin öğretimi (Güleç-Aslan vd., 2014) gibi konularda çeşitli güçlükler yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenler, OSB olan çocukların eğitimine yönelik herhangi bir ders almadıklarını ve OSB olan çocukların eğitimi konusunda desteğe ihtiyaçları olduğunu (Kodal, 2006), öğretmen yetiştirme programlarında OSB, dil ve konuşma becerileri gibi alanlarda derslere ve hizmet-içi eğitimlere daha fazla yer verilmesi gerektiğini (Ergül, Baydık ve Demir, 2013) sıklıkla vurgulamışlardır. Öğretmenler ayrıca, aileyle iş birliği yapılmasının önemine dikkat çekmişlerdir (Gülay, 2017). Bu araştırmada öğretmenlerin iletişim becerilerini etkili şekilde öğretmek için bu konuda eğitim alması, iletişim becerilerine

yönelik ders saatlerinin arttırılması, öğretmenlerin sistematik öğretim sunması, aileleri bilinçlendirmeye yönelik çalışmalar yapılması şeklinde ifade ettikleri gereklilikler alanyazında yapılan araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Sadece bir öğretmen tarafından ifade edilse de günümüzde teknolojinin ve sosyal medyanın insan yaşamındaki önemi göz önüne alındığında, öğretmenlerin sosyal medyada platform oluşturulması gerektiğine ilişkin görüşleri dikkate değer bir öneri olarak değerlendirilebilir.

4.3. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın verileri araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden dokuz özel eğitim öğretmeninin görüşleriyle sınırlıdır. Araştırmanın verileri, veri toplama aracı olarak geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular ve araştırmacı günlükleriyle sınırlıdır.

4.4. Öneriler

Araştırma kapsamında ortaya konan bulgular ışığında uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

4.4.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- OSB olan çocukların devam ettiği resmi özel eğitim okullarında iletişim becerilerinin öğretimine yönelik ders saatleri arttırılabilir.
- Okullara iletişim becerilerinin değerlendirilmesine ve öğretimine yönelik değerlendirme ve öğretim araç-gereçleri ile kaynak kitaplar sağlanabilir.
- Öğretmenlerin OSB olan çocuklara iletişim becerilerini kazandırmayı öğrenebilmelerini sağlayacak nitelikte mesleki gelişim programları hazırlanarak katılımları sağlanabilir.
- Üniversitelerin özel eğitim bölümlerinde iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik derslerin içerikleri daha uygulamaya dönük hale dönüştürülebilir.
- Özel eğitim öğretmenlerine iş başında iletişim becerilerinin öğretimine yönelik uzaktan danışmanlık hizmeti verilebilir.
- Rehberlik Araştırma Merkezlerinde (RAM) özel eğitim öğretmenlerinin bilgi ve görüş alışverişinde bulunabileceği özel gereksinimli çocuklarla çalışma konusunda deneyimli dil ve konuşma terapistleri istihdam edilebilir.
- Ailelere OSB olan çocuklarının iletişim becerilerinin genellemesini desteklemesine yönelik aile eğitimleri düzenlenebilir.

4.4.2. İleri araştırmalara yönelik neriler

- Araştırma farklı illerde, farklı kuramlarda (resmi ya da özel) alışan, farklı özel eēitim ēretmenleriyle gerçekleştirilebilir.
- Araştırmanın genellenebilirliēini arttırmak için daha fazla katılımcının araştırma sürecine dâhil edildiēi araştırmalar desenlenebilir.
- Özel eēitim ēretmenleriyle alan dışından gelen sertifikalı ēretmenlerin iletişim becerilerini ēretmeye yönelik deneyimleri arasında bir farklılık olup olmadıēı araştırılabilir.
- ēretmenlerle iletişim becerilerinin ēretimiyle ilgili mesleki gelişim uygulamalarının yapıldıēı araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- ēretmenlerin OSB olan çocuklara iletişim becerilerini kazandırmaya yönelik yaptıkları uygulamalara ilişkin etkililik ya da karşılaştırma araştırmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acungil, A. T. (2015). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere görsel-işitsel teknolojilerle sunulan tablet bilgisayar öğretim programının etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akçin, N., Teyyare, B. Ç. ve Mandan, S. (2014). Bağımsız otistik çocuklar eğitim merkezinde yaşanan sorunların öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 61-84.
- Aktaş, B. (2015). *Aile eğitiminin otizmlili çocuğa sahip ailelerin Milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme-model olmayı kullanmalarındaki etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktaş, B. ve Çiftçi-Tekinarslan, İ. (2017). Annelerin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarıyla kurdukları iletişim biçimlerine ilişkin görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1848-1860.
- Altunel, M. (2007). *Otistik özellik gösteren öğrencilere soru cevaplama becerilerinin öğretiminde küçük grup düzenlemesi ile sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- American Psychiatric Association.(2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders fifth edition*. Washington DC: American Psychiatric Publishing.
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), 39-53.
- Barbara, M. L. and Rasmussen, T. (2017). *Sözel davranış yaklaşımı: Otizm ve diğer gelişimsel geriliği olan çocuklara konuşma becerilerinin öğretimi*. (Çev: B. Birkan). İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Bayam, A. (2017). *2-6 yaş arasındaki otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara uygulanan oyun seansının sosyal beceri ve dil gelişiminde yol açtığı değişimin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bernstein, D. K. (2002). The nature of language and its disorders. D. K. Bernstein and E. Tiegerman-Farber (Eds.), *Language and communicaiton disorders* içinde (s. 1-17). Boston: A Pearson Education Company.
- Bilge-Ertaş, E. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynlerinin gözlerden zihin okuma ve iletişim beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Melikşah Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilgehan-Karaman, F. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara iletişim kurarken ileri düzey teknolojileri kullanma becerisi kazandırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Billingsley, G., Scheuermann, B., and Webber, J. (2009). A comparison of three instructional methods for teaching math skills to secondary students with emotional/behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 35(1), 4–18.
- Birkan, B. (2011). Otizmlı çocuklara konuşma becerilerinin öğretimi: Replikli öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), 57-69.
- Birkan, B. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 209-260). Ankara: Maya Akademi.
- Bogdan, R. C. and Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5. Baskı). Pearson Education, Inc.
- Bondy, A. (2001). PECS: Potential benefits and risks. *The Behavior Analyst Today*, 2(2), 127-132.
- Bozkuş-Genç, G ve Yücesoy-Özkan, Ş. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için temel tepki öğretimi: Genel bir bakış. *International Journal of Early Childhood*, 6(2), 221-246.
- Bozkuş-Genç, G. ve Vuran, S. (2013). Sosyal becerilerin öğretiminde temel tepki öğretimiyle yürütülen araştırmaların incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1715-1742.
- Brock, M. E., and Carter, E. W. (2013). Effects of a professional development package to prepare special education paraprofessionals to implement evidence-based practice. *The Journal of Special Education*, 20(10), 1-13.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Canay, T. (2003). *Otistik çocuklara söylenen komutun yerine getirilmesi becerisinin öğretiminde ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cebeci, S. (2015). *Okulöncesi düzeyindeki otizmlı öğrencilere iletişim becerilerini fırsat öğretimi süreci ile yardımcı personel tarafından öğretiminin etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cemaloğlu, N. (2011). Veri toplama teknikleri: Nitel-nicel. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 133-164). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cevher, Z. (2017). *Otizmlı çocuklara yönerge izlemenin öğretiminde sözel yönergelerin jest/işaretlere dayalı görsel destekle sunulduğu ve yalnız sunulduğu ayrık denemelerle öğretimin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Charlop-Christy, M. H. (2013). *Fırsat öğretimi nasıl yapılır?* (Çev: S. Topbaş ve A. Kılıç). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Charlop-Christy, M. H. and Carpenter, M. H. (2000). Modified incidental teaching sessions: A procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(2), 98-112.
- Cowan, R. J. and Allen, K. D. (2007). Using naturalistic procedures to enhance learning in individuals with autism: A focus on generalized teaching within the school setting. *Psychology in the Schools*, 44(7), 701-715.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Basım). Sage Publications.
- Çıkılı, Y. (2014). Zihin yetersizliği olan çocuklar. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 175-204). Ankara: Maya Akademi.
- Çiyiltepe, M. (2007). Dil ve konuşma gelişimi içinde sorunlara yol açan nedenler. S. Topbaş (Ed.) *Dil ve kavram gelişimi içinde* (s.191-224). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çolak, A. (2016). Otizm spektrum bozukluğunu anlamak. A. Cavkaytar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu* (2. Baskı) İçinde (s. 23-58). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları. ISBN No: 978-605-4628-79-7.

- Çuhadar, S. (2008). Otistik Çocukların Eğitiminde Yardımcı Teknolojilerin Kullanımı. 8. *International Educational Technology Conference*'ta sunulan bildiri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- De Boer, S. R. (2013). *Ayrık denemelerle öğretim nasıl yapılır?* (Çev: S. Topbaş ve A. Akyüz-Toğram). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Demirtaş, Ş. (2017). *Temel tepki öğretimi yönteminin otizm spektrum bozukluğu bulunan çocukların ifade edici dil becerileri üzerindeki etkililiğinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Diken, H. İ. (2016). *Okulöncesi öğretmenlerine yönelik doğal öğretim stratejileri ve teknikleri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Downing, J. E., Hanreddy, A., and Peckham-Hardin, K. D. (2018). *Ağır yetersizliği olan öğrencilere iletişim becerilerinin öğretimi*. (Çev: M. A. Melekoğlu ve T. Tutuk). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ekiz, D., Şahin, Z. D. ve Camadan, F. (2014). Özel eğitim öğretmenlerinin otizmlili çocuklarla iletişim yollarının incelenmesi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG)*, 3(1), 1300-7432.
- Erbaş, D. (2002). *Gelişimsel geriliği olan çocukların problem davranışlarının azaltılmasında işlevsel iletişim öğretiminin sönme ve sönme olmaksızın etkililiklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erbilgin, D. (2016). *Otistik çocuklarda dil ve iletişim becerileri (3-6 yaş arası)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergenekon, Y. (2005). *İşe yeni başlayan zihin özürlüler öğretmenlerinin mesleki sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunları gidermeye yönelik önerilerin geliştirilmesi (No.1622)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ergul, C., Baydik, B., and Demir, S. (2013). Opinions of in-service and pre-service special education teachers on the competencies of the undergraduate special education programs. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 518-522.
- Eser, T. T. (2007). *Otistik çocuğa sahip bir annenin çocuğunun sözcük dağarcığını geliştirmek için kullandığı stratejilerin betimlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Fidan, M. (2012). *İletişim kurmak istiyorum*. Konya: Tablet Kitabevi.
- Ganz, J. B., Simpson, R. L., and Lund, E. M. (2012). The picture exchange communication system (PECS): A promising method for improving communication skills of learners with autism spectrum disorders. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(2), 176-186.
- Gay, L. R. (1996). *Educational research: Competencies for analysis and application*. (5. Basım). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Genç-Tosun, D. (2016). *Otizmli bireylere çok basamaklı talep etme becerisinin öğretiminde dokunmatik ekranlı konuşma üreten cihaz kullanımının etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Genç-Tosun, D. ve Kurt, O. (2017). Otizmli bireylerin kullandığı yeni nesil konuşma üreten cihazlara ilişkin araştırmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 125-147.
- Greenspan, S. I. and Wieder, S. (1999). A functional developmental approach to autistic spectrum disorders. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps (JASH)*, 24(3) 147-161.
- Greenwood, C. R. (2001). Introduction to the topical issue: bridging the gap between research and practice in special education: Issues and implications for teacher preparation. *Teacher Education and Special Education*, 24(4), 273-75.
- Gülay, A. (2017). *Özel eğitim öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklemek amacıyla kullandıkları yöntemler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gülec-Aslan, Y., Ozbey, F., and Yassibas, U. (2013). "I Have Lived an Autism Experience. Autism is an Interesting Disease": The Life Story of a Young Man with Autism. *International Education Studies*, 6(1), 74-84.
- Güleç-Arslan, Y. ve Sola-Özgüç, C. (2017). Mesleklerinin ilk yılında otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler ile çalışan özel eğitim öğretmenlerine yönelik bir mentörlük programı. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 528-559.
- Güleç-Arslan, Y. ve Subaşı-Yurtçu, B. (2017). Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİDEP) eğitimcilerinin OÇİDEP'e ilişkin algıları. *Electronic Journal of Social Sciences*. 16(62), 971-984.

- Güleç-Aslan (2014). Zihin engelliler öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğuna ilişkin deneyim ve algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 869-896.
- Güleç-Aslan, Y. (2008). *Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİDEP) ev uygulaması sürecinin ve sonuçlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güleç-Aslan, Y. (2014). Zihin engelliler öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğuna ilişkin deneyim ve algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 869-896.
- Güleç-Aslan, Y., Özbey, F., Sola-Özgüç, C. ve Cihan, H. (2014). Vaka araştırması: Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 640-654.
- Gülsüm-İnan, S. (2013). *Özel eğitim öğretmenlerine sunulan mentörlük hizmeti (Bir eylem araştırması)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gümüşçü, Ş. (1990). *6-9 yaş grubu otistik çocuklara “önce” ve “sonra” kavramlarının sözel olarak ifade etme becerisinin kazandırılmasında, “operant şartlanma” ve “tesadüfi öğrenme” yöntemlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Hancock, T. B. and Kaiser, A. P. (2006). Enhanced milieu teaching. R. McCauley and M. Fey (Eds.), *Treatment of language disorders in children* içinde (s. 203-236). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Hart, B. and Risley T. R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8(4), 411-420.
- Heflin, L. J. and Alaimo, D. F. (2007). *Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Hendricks, D. (2011). Special education teachers serving students with autism: A descriptive study of the characteristics and self-reported knowledge and practices employed. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 35, 37-50.
- Horasan, M. (2011). *Otizmli çocuklara kaybolan nesnelerini sözel talep etme becerilerinin öğretiminde fırsat öğretiminin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Hsieh, H., Wilder, D. A., and Abellon, O. (2011). The effects of training on caregiver of incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(1), 199-203.
- http-1:** <http://www.resmigazete.gov.tr/Eskiler/2006/05/20060531-2.htm> Erişim Tarihi: 18.07.2018
- http-2:** <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html> (Erişim Tarihi: 11.06.2018).
- http-3:** <http://www.autism-society.org/what-is/> (Erişim Tarihi: 19.06.2018).
- http-4:** <http://www.tohumotizmportali.org/icerik/etkilesimveozbakimbecerileri-kazandirmak/baskalariyla-iletisim-kurma-ve-sohbet-etme/otizimli-cocuklarda-iletisim> (Erişim Tarihi: 11.06.2018).
- Jordan, R. (2013). *Autism with severe learning difficulties*. (Second Edition Revised and Updated). London: A Condor Book Souvenir Press (E&A) Ltd.
- Kanpolat, Y. E. (2008). *Otistik bireylere adı söylenen giysiyi gösterme becerisinin öğretiminde bilgisayar aracılığıyla sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaca-Al, S. (2016). *Otizimli ve normal gelişim gösteren çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Turgut Özal Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Karadeniz, K. H. (2013). *Otizimli ve normal gelişim gösteren çocukların alıcı dil becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, N. (2009). Otizmden etkilenmiş bireylerde sosyal ve iletişim becerilerini arttıran yöntemlerin delile dayalı yöntem olarak belirlenmesi: Bir meta-analiz örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 713-739.
- Kargın, T. (1997). Özel eğitim alanında öğretmen yetiştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 136, 42-43.
- Kargın, T. (2007). Baş makale: Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1) 1-13.
- Kelly, E. (2011) Language in ASD. D. Fein (Eds.). *The neuropsychology of autism* içinde (s. 123-139). England: Oxford University Press.

- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 1-14). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kırcaali-İftar, G. (2003). *Otizmli çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. (2007). *Otizm spektrum bozukluğu*. İstanbul: Daktylos Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. (2012). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri (1. Baskı)* içinde (s. 17-46). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu*. İstanbul: Daktylos Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. ve Odluyurt, S. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin kazandırılması. E. Tekin İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri (1. Baskı)* içinde (s. 338-343). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kirk, S., Gallagher, J., and Coleman, R. M. (2017). *Özel gereksinimli çocukların eğitimi*. (Çev: S. Rakap ve S. Kalkan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kodal, B. (2006). *Eskişehir ilinde otistik çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve sorunların çözümüne ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koegel, K. L., Ashbaugh, K., and Koegel, R. K. (2016). Pivotal response treatment. R. Lang, T. B. Hancock, & N. N. Singh (Eds.), *Early intervention for young children with autism spectrum disorder* içinde (s. 85-108). Switzerland: Springer International Publishing.
- Koegel, L. K. and Koegel, R. L. (2006). *Pivotal response treatments for autism communication, social, and academic development*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Harrower, J. K., and Carter, C. M. (1999). Pivotal response intervention I: Overview of approach. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 24(3), 174-185.
- Koegel, R. L., Koegel, L. K., and Carter, C. M. (1999). Pivotal teaching interactions for children with autism. *School Psychology Review*, 28(4), 576-594.
- Konrot, A. (2003). İletişim yetersizliği olan çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (s. 260-287). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Konrot, A. (2007). İletişim, dil ve konuşma bozuklukları. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve Kavram Gelişimi* içinde (s. 227-251). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Korkmaz, B. (2017). *Ah şu otizm*. İstanbul: ABA Yayıncılık.
- Koyuncu, M. (2009). *Karşılıklı yoğunlaştırılmış etkileşim yönteminin otizmli çocuklarda iletişim becerilerinin gelişimine etkisinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kraijer, D. (2000). Review of adaptive behavior studies in mentally retarded persons with autism/pervasive developmental disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(1), 39-47.
- Kurt, O. (2011). Otistik özellikler gösteren çocuklara alıcı dil becerilerinin öğretiminde ayırık denemelerle öğretimin jestlerle ve jestsiz sunumunun karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1421-1444.
- Kurt, O. (2012). Otizm spektrum bozukluğu ve bilimsel dayanaklı uygulamalar. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitimi (1. Baskı)* içinde (83-120). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. California: Sage Publishing.
- Ledford J. R., Gast, D. L., Luscre, D., and Ayres, K. M. (2008). Observational and incidental learning by children with autism during small group instruction. *Journal of Autism Development Disorder*, 38, 86-103.
- Lengyel, L. and Vernon-Dotson, L. (2010). Preparing special education teacher candidates: Extending case method to practice. *Teacher Education and Special Education*, 33(3), 248-256.
- McGee, G. G., Krantz, P. J., and McClannahan, L. E. (1985). The facilitative effects of incidental teaching on preposition use by autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18(1), 17-31.
- Meadan, H., Halle, J., Ostrosky, M. M., and DeStefano, L. (2008). Communicative behavior in the natural environment case studies of two young children with autism and limited expressive language. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(1), 37-48.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları*, <http://ttkb.meb.gov.tr>

- Milli Eğitim Bakanlığı. (1997). 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname. <http://orgm.meb.gov.tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. <http://orgm.meb.gov.tr>
- Morrier, M. J., Hess, K. L., and Heflin, L. J. (2011). Teacher training for implementation of teaching strategies for students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 34(2), 119-132.
- Motavalli Mukaddes, N. (2013). *Otizm spektrum bozuklukları: Tanı ve takip*. Ankara: Nobel Tıp Kitapevleri.
- National Autism Center. (2009). *Evidence based practice and autism in the schools: A guide to providing appropriate interventions to students with autism spectrum disorders*. Randolph, MA: National Autism Center.
- National Autism Center. (2011). *A parent's guide to evidence based practice and autism: A Providing information and resources for families of children with autism spectrum disorders*. Randolph, MA: National Autism Center.
- National Autism Center. (2015). Findings and conclusions: National Standards Project, phrase 2: *Adressing the need for evidence-based practice guidelines for autism spectrum disorders*. Randolph, MA: National Autism Center.
- Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., and Hume, K. (2008). *Comprehensive treatment models for children and youth with autism spectrum disorders*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., and Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals for autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 425-436.
- Odom, S. L., Cox, A. W., and Brock, M. E. (2013). Implementation science, professional development, and autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 79(2), 233-251.
- Ogletree, B. T. and Oren, T. (2015). *Alternatif ve destekleyici iletişim nasıl kullanılır?* (Çev: E. Cangi ve S. Topbaş). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ökcün-Akcamuş, Ç. M. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda söz - öncesi sosyal iletişim becerilerinin dilin bileşenleri ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Ökcün-Akcamuş, Ç. M. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 163-190.
- Özbey, Ç. (2011). *İletişim yetersizliği olan bireylere iletişim becerilerini kazandırmada "Resim Değiş-Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi" ile yapılan öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özen, A. ve Ergenekon, Y. (2011). Özel eğitimde etkinlik temelli öğretim uygulamaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 351-362.
- Özen, A. ve Ergenekon, Y. (2013). Özel eğitim uygulamaları, eğitim programları ve genel eğitimin desteklenmesi. İçinde A. Cavkaytar (Ed.). *Destek özel eğitim hizmetlerinin verimliliğinin araştırılması projesi (DESÖP)* (s. 73-118). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları. ISBN No: 978-605-4628-51-3.
- Özen, A., Ergenekon, Y. ve Batu, E. S. (2008). Zihin engelliler öğretmenliği adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüş ve önerilerinin değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 857-891.
- Özyürek, M. (2005). *Bireysel farklılıkları inceleme yaklaşımları*. Ankara: Kök Yayınları.
- Paulsen, K. J. (2005). Infusing evidence-based practices into the special education preparation curriculum. *Teacher Education and Special Education*, 20(1), 21-28.
- Peterson, P. (2004). Naturalistic language teaching procedures for children at risk for language delays. *The Behavior Analyst Today*, 5(4), 404-424.
- Pilnick, A. and James, D. (2013). "I'm thrilled that you see that": Guiding parents to see success in interactions with children with deafness and autism spectrum disorder. *Social Science & Medicine*, 99, 89-101.
- Prelock, P. A., Paul, R., and Allen, E. M. (2011). Evidence-based treatments in communication for children with autism spectrum disorders. In. B. Reichow, P. Doehring, D. V. Cicchetti & F. R. Volkmar (Eds.), *Evidence-based practices and treatments for children with autism* (s. 93-169). New York: Springer.
- Pretti-Frontczak, K. and Bricker, D. (2004). *An activity-based approach to early intervention*. (Third edition). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.

- Rakap, S., Birkan, B. ve Kalkan, S. (2017). Otizm spektrum bozukluğu. S. Rakap (Ed.), *Türkiye’de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim içinde* (s. 9-24). İstanbul: Tohum Otizm Vakfı.
- Rakap, S., Birkan, B. ve Kalkan, S. (2017). Özel eğitimde öğretmen yetiştirme. S. Rakap (Ed.), *Türkiye’de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim içinde* (s. 51-67). İstanbul: Tohum Otizm Vakfı.
- Rice, C. E., Rosanoff, M., Dawson, G., Durkin, M. S., Croen, L. A., Singer, A., and Yeargin-Allsopp, M. (2012). Evaluating changes in the prevalence of the autism spectrum disorders (ASDs). *Public Health Reviews*, 34(2), 1-22.
- Rubin, H. J. and Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. (2. Baskı). SAGE: London.
- Ryan, C. S., Hemmes, N. S., Sturmey, P., Jacobs, J. D., and Grommet, E. K. (2008). Effects of a brief staff training procedure on instructors’ use of incidental teaching and students’ frequency of initiation toward instructors. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2, 28-45.
- Sağırkaya, B. (2014). *Temel motor becerilerini kullanabilen otizm özelliği gösteren çocuklarda iletişim becerilerinin geliştirilmesinde Orff-Schulwerk yönteminin kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Savaş, M. ve Toğram, B. (2013). Türkiye'deki dil ve konuşma terapistlerinin otizm alanındaki eğitim ve klinik bilgilerinin belirlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 183-194.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3. Baskı). New York: Teachers College Press.
- Sigafoos, J. (2000). Communication development an aberrant behavior in children with developmental disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 168-176.
- Sigafoos, J., Didden, R., Schlosser, R., Green, V. A., O'Reilly, M. F., and Lancioni, G. E. (2008). A review of intervention studies on teaching AAC to individuals who are deaf and blind. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 20(1), 71-99.
- Simpson, R. L. (2004). Finding effective intervention and personnel preparation practices for students with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 70(2), 135-144.

- Sindelar, P. T., Brownell, M. T., and Billingsley, B. (2010). Special education teacher education research: Current status and future directions. *Teacher Education and Special Education*, 33(1), 8-24.
- Sönmez, M. ve Yücesoy Özkan, Ş. (2012). Gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere dışarı çıkmak üzere uygun şekilde hazırlanma becerisinin öğretiminde kendini yönetme stratejilerinin etkileri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 151-166.
- Sönmez, V. ve G. Alacapınar, F. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stoel-Gammon, C. (2002). Intervocalic consonants in the speech of typically developing children: Emergence and early use. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 16(3), 155-168.
- Suhrheinrich, J. (2015). A sustainable model for training teachers to use pivotal response training. *Autism*, 19(6), 713-723.
- Talladay, K. (2013). *Perceived expectations of roles in training and maintenance of augmentative and alternative communication devices*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Ypsilanti, MI: Eastern Michigan University. Special Education.
- Thomas, D. R. (2003). A General Inductive Approach for Qualitative Data Analysis. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Thomson, T. and Bohannon, A. (2011). Incidental interventions for children with moderate autism symptoms and typical intellectual functioning. T. Thomson (Ed.), *Individualized autism intervention for young children* içinde (s. ...). Baltimore: Maryland, Paulh Brookes Publishing.
- Toğram, B. (2004). *Doğal dil öğretim tekniklerinden tepki isteme modelinin öğretilmesinin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Tohum Otizm Vakfı (2010). *Türkiye’de otizm spektrum bozuklukları ve özel eğitim*. İstanbul: Tohum Otizm Vakfı
- Topbaş, S. (2003). İletişim, dil, konuşma: Temel kavramlar. S. Topbaş (Ed.), *Çocukta dil ve kavram gelişimi* içinde (s. 1-22). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Topbaş, S. (2011). Konuşma dilinin evrim sürecinde iletişim-dil-konuşma bağıntısı. S. Topbaş (Ed.) *Dil ve kavram gelişimi* içinde (s. 13-22). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Topbaş, S. ve Maviş, İ. (2004). Dil ve konuşma bozuklukları İngilizce-Türkçe terimler. Ankara: Karatepe Yayınları.

- Toper-Korkmaz, Ö. ve Diken, İ. H. (2013). Temel tepki öğretimi-TTÖ (Pivotal Response Treatment-PRT) ile gerçekleştirilen etkililik araştırmalarının betimsel analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(1), 41-55.
- Toprak, Ö. (2015). *Geliştirilmiş bütünleştirici modelin otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların ifade ettikleri kelime ve hece sayısının arttırılmasındaki etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Topuz, Ç. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin sözel iletişim becerilerini arttırmada işitsel replik ve replik silikleştirme uygulamasının etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Töret, G. (2010). *Otizimli, down sendromlu ve normal gelişim gösteren çocukların dil öncesi dönemdeki jest kullanım becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Töret, G., Özdemir, S., Gürel-Selimoğlu, Ö. ve Özkubat, U. (2014). Otizimli çocuğa sahip olan ebeveynlerin çocuklarının günlük yaşam özellikleri, günlük oyun etkileşimleri, problem davranışlar ve iletişim stillerine ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 1-44.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Vardarcı, G. (2011). *Otistik çocuklu ailelere uygulanacak aile eğitim programının aile içi iletişim becerilerine, ailenin problem çözme becerilerine ve otistik çocuklarıyla ilgili algılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vuran, S., Ergenekon, Y., and Ünlü, E. (2014). Özel eğitim alanında uygulama öğretim elemanı yetiştirme süreci. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 269-295.
- Webber, J. and Scheuerman, B. (2008). *Educating students with autism: A quick start manual* Austin, TX: Pro-Ed.
- Went, O. (2009). *Research on the use of manuel signs and graphic symbols in autism spectrum disorders: A systematic review*. Baltimore: Paul H. Brokes.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, W. A., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, E. M., Plavnick, B. J., Fleury, P. V., and Schultz, T. R. (2014). *Evidence-based practices*

- for children, youth, and young adults with autism spectrum disorders.* Chapell Hill: The University of North Carolina.
- Yarımkaya, E. (2016). *Akran aracılı uyarlanmış fiziksel aktivitelere katılan otizm spektrum bozukluğu olan bir bireyin iletişim becerilerindeki değişimlerin incelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yavuz, M. (2008). *Otistik çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasında kullanılan öğretim yöntemlerinin öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Genişletilmiş 10. Baskı).* Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım-Doğru, S. ve Çetingöz, D. (2017). Duyu eğitiminin otistik çocukların alıcı dil gelişimine etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5),1819-1834.
- Yöndem, Ç. M. (2015). *Normal ve otizmi olan çocuklarda temel dil ve öğrenme becerilerinin değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için bilimsel dayanaklı uygulamalar. A. Cavkaytar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu* (2. Baskı) içinde (s. 125-168). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları. ISBN No: 978-605-4628-79-7.
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde davranış yönetimi. A. Cavkaytar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu* (2. Baskı) içinde (s. 169-210). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları. ISBN No: 978-605-4628-79-7.
- Yücesoy-Özkan, Ş. ve Sönmez, M. (2011). Yetersizliği olan bireylerle yapılmış ve kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı tek-denekli araştırmaların incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 795-821.

EKLER

Ek-1: Etik Kurul İzni

Ek-2: Gönüllü Katılım Formu

Ek-3: Görüşme Kılavuzu

Ek-4: Demografik Bilgi Formu

Ek-5: Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları Formu

Ek-6: Örnek Günlük Sayfası

Ek-7: Veri Analizi Kayıt Form Örneği

Ek-8: Tema ve Alt-temalar Tablosu

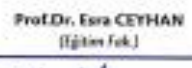
Ek-1: Etik Kurul İzni

Etik Kayıt Tarihi: 13.08.2017 Protokol No: 60988

Tarih: 23.08.2017



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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Sosyal Bilimler
BAŞLIK:	Ölüm Spektrum Baraklığı Olan Çocuklara İletişim Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüş ve Önerilerinin Belirlenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON
TEZ YAZARI:	Onur SERT
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olmadı
 Prof. Dr. Cengiz BAYRAK (Sosyal Bilimler Fak.)	
 Prof. Dr. T. Volkan YÜZER (Sosyal Yürütücü/Ankara Fak.)	 Prof. Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
 Prof. Dr. Münire ÇAKI (Gözetim Fak.)	 Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
 Prof. Dr. Handan ZEVEÇİ (Eğitim Fak.)	 Prof. Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

Ek-2: Gönüllü Katılım Formu

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara İletişim Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüş ve Önerilerinin Belirlenmesi” başlıklı bir yüksek lisans tez çalışmasıdır. Çalışma, Sosyal Bilimler Enstitüsü Uygulamalı Davranış Analizi Anabilim Dalı’nda yüksek lisans eğitimini sürdüren Onur SERT tarafından Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON’un danışmanlığında yürütülmektedir.

Araştırmanın amacı, MEB’e bağlı özel eğitim okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında bulunan OSB olan çocuklara iletişim becerilerini kazandırırken neler yaptıklarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda alanda çalışan özel eğitim öğretmenleriyle gerçekleştirilecek yarı-yapılandırılmış görüşmelerle, OSB’nin tanı ölçütleri arasında yer alan “iletişim sorunlarına” yönelik olarak OSB olan öğrencileriyle çalışırken öğretmenlerin neler yaptıkları, yaşanan sorunlar, karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmak için neler yaptıkları hakkında derinlemesine bilgiler edinerek anlamaya çalışmaktır. Araştırmadan elde edilen sonuçların OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasına ilişkin durumu ortaya koyarak daha sonra yapılacak çalışacak çalışmalar için alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, nitel bir araştırma yürütülerek OSB olan çocuğa eğitim sunan siz öğretmenlerden bilimsel araştırma verisi toplanacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır. Araştırma verileri ve ses kayıtları, bilimsel amaçlar doğrultusunda kongrelerde, seminerlerde, lisans ve lisansüstü derslerde bilimsel ve nitelikli iyi örnekler olarak sunulabilir. Ancak araştırma verileri ve ses kayıtları, hiçbir biçimde kopyalanarak araştırmacı dışındaki üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde kendinizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Araştırmaya katılımınız tümüyle gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan tüm katılımcıların isimleri ve kimlik bilgileri gizli tutulacaktır. Çalışmada tüm katılımcılara gerçek isimlerini çağrıştırmayacak kod isimleri verilecektir. Sizden toplanan veriler, gizlilik yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde beş yıl süreyle araştırmacı tarafından arşivlenecek, sonrasında ise imha edilecektir.

Veri toplama sürecinde araştırmacının araştırma amacını aşan bir şekilde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir sorusu/talebi olmayacaktır. Yine de araştırma süresince herhangi bir nedenle rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılma hakkına sahipsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda, sizden toplanan veriler ve ses kayıtları araştırma kapsamından çıkarılacak ve imha edilecektir. Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Onur SERT'e (sertonur1985@hotmail.com / 0 532 641 10 79) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacının Adı-Soyadı : Onur SERT

Adres : Mah. Sok. Sitesi No: 11/B Daire: 8 Serdivan
/ SAKARYA

İş Adres : Okulları Mah. Mevkii Adapazarı /
Sakarya

İş Tel : 0 (264) 323 37 74

Cep Tel : 0 (532) 641 10 79

Bu çalışmaya kendi isteğimle gönüllü olarak katılmayı, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi ve araştırmada elde edilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılmasını bilerek kabul ediyorum.

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

Katılımcının Adı-Soyadı :

Tarih :

İmza :

Ek-3: Görüşme Kılavuzu

GÖRÜŞME KILAVUZU

Değerli öğretmenim,

Öncelikle görüşmeye zaman ayırdığınız için teşekkür ediyorum. Kendimi tanıtmak sözlerime devam etmek istiyorum. Ben Onur Sert. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uygulamalı Davranış Analizi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Sizinle yüksek lisans tez çalışmam kapsamında bir görüşme gerçekleştireceğim. Çalışmamın amacı, MEB'e bağlı okullarda çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarındaki OSB olan çocuklara iletişim becerilerini kazandırırken neler yaptıklarına ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesidir. Bu nedenle, öncelikle sizinle yapacağım görüşme hakkında bilgi vermek istiyorum.

Görüşme sırasında konuşma akışını not almadaki güçlükler nedeniyle, görüşmeyi kesintiye uğratmamak ve talep ettiğim zaman limitini aşmamak için ses kaydı yapacağımı bildirmek istiyorum. Ses kaydından dolayı rahatsızlık hissetmemeniz için de bir açıklama yapmayı uygun buldum.

Bu araştırmayı Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu'ndan ve il Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle yapıyorum. Devlet memuru olarak beyanat verme çekinceniz olduğunu biliyorum. Görüşme sırasında yapılan ses kayıtlarında belirttiğiniz fikir ve yorumlarınızın bilimsel veri olma dışında hiçbir şekilde kullanılmayacağını belirtmek istiyorum.

Görüşme soruları size benim tarafımdan birinci sorudan başlayarak ve sırasıyla sorulacaktır. Sorulan soruyu anlayamadığınızda ya da sorunun tekrar sorulmasını isterseniz lütfen söyleyiniz. Sorulara vereceğiniz yanıtların açık ve anlaşılır olması araştırma için oldukça önemlidir. Soruları yanıtlarken günlük yaşantınızdan, sınıfınızdan, eğitim programlarınızdan, çalışmalarınızdan örnekler verebilirsiniz.

Yapacağım ses kaydını veri analizinde görev alacak araştırmacı dışında kimsenin dinlemeyeceğini, bu kayıta söylediklerinizin grup verisine dönüştürülmek dışında hiçbir şekilde kullanılmayacağını, grup verisine dönüştürüldükten sonra ses kaydınızın silineceğini garanti ediyor ve bildirimlerinizden dolayı sizi herhangi bir şekilde rahatsız edecek durumda bırakmayacağıma söz veriyorum. Araştırma sonuçlandıktan sonra eğer isterseniz araştırmada elde edilen sonuçlar size ulaştırılacaktır.

Bu açıklamalar doğrultusunda, sizin bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınızı ve araştırmacı olarak benim de verdiğim sözleri tutacağımı belirten Gönüllü Katılım Formu’nu karşılıklı olarak imzalayarak olası tedirginliği gidermenin uygun olacağına inanıyorum.

Onur SERT

Ek-4: Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Katılımcı Öğretmenin;

Adı-Soyadı :
Cinsiyeti :
Yaşı :
Tel No :
E-posta Adresi :
Eğitim Düzeyi :
() Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
Mezun Olduğu Üniversite :
Mezun Olduğu Bölüm/Program :
Mezun Olduğu Yıl :
Lisansüstü Eğitim Yapılan Alan :
Mesleki Deneyimi :
Çalıştığı Okul/Kurum :
Çalıştığı Yetersizlik Grubu :
Çalıştığı Yaş Grubu :
Sınıfındaki Öğrenci Sayısı :
Sınıfındaki OSB Olan Öğrenci Sayısı :
Sınıfındaki Öğretmen Sayısı :
Sınıfındaki Yardımcı Personel Sayısı :

İletişim Becerilerinin Öğretimine İlişkin Alınan Dersler ya da Katıldığı Eğitimler ve Süresi:

İletişim Becerilerinin Öğretimiyle İlgili Alınan Dersler ve İsimleri

() Lisans	() Yüksek Lisans	() Doktora
.....		
.....		
.....		
.....		
.....		
.....		

İletişim Becerilerinin Öğretimiyle İlgili Hizmet-içi Eğitime Katılma

() Evet

() Hayır

.....

İletişim Becerilerinin Öğretimiyle İlgili Çalışmaya Katılma

() Evet

() Hayır

.....

İletişim Becerilerinin Öğretimiyle İlgili Seminere Katılma

() Evet

() Hayır

.....

Ek-5: Görüşme Soruları

YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

İletişim Becerileri ve OSB

1. “OSB olan öğrencilerde iletişim becerileri” denildiğinde aklınıza neler geliyor?
Bu konuyla ilişkili olarak neler söylersiniz?
2. Sizce OSB olan öğrencilerinize iletişim becerilerini kazandırmak neden önemlidir?

Amaç Belirleme ve Öğretim

3. OSB olan öğrencileriniz için hazırladığınız Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı’nda (BEP) iletişim becerileriyle ilgili amaçlar yer alıyor mu? Alıyorsa OSB olan öğrencileriniz için ne tür amaçlar belirliyorsunuz? Örnekler verir misiniz?
4. OSB olan öğrencilerinize iletişim becerileriyle ilgili amaçların ediniminde nasıl bir yol izliyorsunuz? Örnekler verir misiniz? Neden bu yolu tercih ediyorsunuz?
5. OSB olan öğrencilerinize iletişim becerileriyle ilgili BEP’te aldığınız amaçlara yönelik kalıcılık ve genellemeye ilişkin neler yapıyorsunuz? Örnekler verir misiniz?

Yaşanan Güçlükler

6. OSB olan öğrencilerinize iletişim becerileriyle ilgili amaçları edindirirken ne tür güçlükler yaşıyorsunuz? Örnekler verir misiniz?
7. Sizce bu güçlüklerin nedenleri nelerdir?
8. OSB olan öğrencilerinize iletişim becerilerini edindirirken karşılaştığınız güçlükleri çözmek için neler yapıyorsunuz? Örnekler verir misiniz?
9. OSB olan öğrencilerinize iletişim becerileriyle ilgili edindirdiğiniz amaçların kalıcılığını ve genellemesini sağlarken ne tür güçlükler yaşıyorsunuz? Örnekler verir misiniz?
10. Sizce bu güçlüklerin nedenleri nelerdir?
11. OSB olan öğrencilerinize iletişim becerileriyle ilgili edindirdiğiniz amaçların kalıcılığını ve genellemesini sağlarken karşılaştığınız güçlükleri çözmek için neler yapıyorsunuz? Örnekler verir misiniz?

Öneriler

12. Bir program geliştirme ekibinde çalışıyor olsanız OSB olan öğrencilerinize iletişim becerilerini daha etkili bir şekilde kazandırmak (a. edinim, b. kalıcılık, c. genelleme) için neler yaparsınız? Örnekler verir misiniz?
13. Bunların dışında iletişim becerilerine ilişkin değinmek istediğiniz farklı noktalar / konular var mı? Varsa nelerdir?

Ek-6: Örnek Günlük Sayfası

16 10 2017

Görüşme yapmak için gittiğim okulda toplantıda üç öğretmenle görüşme yapmış ve kayıtları danışmanıma yollamıştım. Görüşmeleri yapmak için Galustayın kurundan izin almak, öğretmenlerin boş saatlerinde ayarlamalar yapmak çok zor oluyordu. Ayrıca okulun şehrin dışında olması da süreci zorlaştıran diğer bir faktördü. Tüm bunlara rağmen süreci eksiksiz bitirmek adına 16.10.2017 tarihinde görüşmelere devam ettiğim okulu aradım kendimi tekrar tanıttıktan sonra kalan iki öğretmen ile yapacağım görüşmeleri bildirmeye galsirken karşımdaki kişi "Artık gelmeyin, yeter basta okula gidin" gibi bir ifade de bulundu. Karşımdaki kişiye durumu anlatabıyordum da farklı bir cevap alamadım. Zaten zor olan süreç biraz daha zorlaşmaya başlamıştı. Sayı olarak az olan katılımcı (gönüllü)ları okul müdüründen dolayı kaybetme tehlikesi yaşıyordum. Hemen danışmanımı aradım.

Ek-7: Veri Analizi Kayıt Formu

5. SORU: OSB olan öğrencilerinize iletişim becerileriyle ilgili amaçları öğretirken ne tür güçlükler yaşıyorsunuz? Örnekler verir misiniz?

Soru No	Katılımcı Kod İsmi	Kod	Veri	Tema
5	ZEHRA	İpucu bağımlılığı	Tamam, <u>öğretim aşamasında eeehh öğrenci şöyle mesela öğretirken biz genelde ipuçları kullanıyoruz. İpuçlarını verdikten sonra çocuklarımız bazen ipuçlarına bağımlı hale gelebiliolar maalesef o bağımlı hale geldikten sonra sürekli bi ipucu bekliolar bağımsız aşmasına geçmede çok büyük problem yaşıyoruz. Eeee hani tek başına söylemede çok çok problem yaşıyoruz yani. Benim tek problemim o.</u>	OSB Olan Çocuklara İletişim Becerileriyle İlgili Amaçların Öğretiminde Yaşanan Güçlükler
5	FÜSUN	Çocuğun öğrenmeye hazırlık becerilerinin yetersiz olması	Eee dikkat problemimiz var yani öğren birinci sınıf öğretmeniyim ben öğrencilerim okula uyum sağlamakta, şuan zaten bi okula uyum sürecimiz var. <u>Okula Uyum sağlama sürecindeyiz. Kurallarımız daha tam oturmadı. Eeee o yüzden öğrencinin sürekli dikkatini ilgisini ayakta tutmak çok zor oluyo. Çünkü eeee çabuk sıkılıyo. Üç öğrencimin üçüde mesela çok çabuk sıkılıyo.</u>	OSB Olan Çocuklara İletişim Becerileriyle İlgili Amaçların Öğretiminde Yaşanan Güçlükler
5	FÜSUN	Çocuğun problem davranışlarının öğretimi kesintiye uğratması	Onu sürekli şey yapmak sıkıntı oluyo. <u>Ve dil konuşma çalışırken diğer öğrenciler etkiliyo hani, bir tanesi yan tarafta krize giriyor ben burda yüksek sesle aaa falan diye çalışırken o orda bağırıyor bu sefer o sestten rahatsız oluyo. Kesintiye uğruyor dersimiz.</u>	OSB Olan Çocuklara İletişim Becerileriyle İlgili Amaçların Öğretiminde Yaşanan Güçlükler

Ek-8: Tema ve Alt-temalar Tablosu

OSB Olan Çocukların İletişimsel Özellikleri	f
• İletişim becerilerinin zayıf olması	5
• Çevresindeki kişilerle iletişim kuramaması	2
OSB Olan Çocuklara İletişim Becerilerinin Kazandırılmasının Önemi	
• Çocuğun bağımsızlaşması	6
• Kendini ifade edebilmesi	4
• Çocuğun sosyalleşebilmesi	2
Amaç Belirlemeden Önce Yapılan Çalışmalar	
• Performans belirleme	3
Sözel İletişim Becerisi Olmayan Çocuklar İçin Belirlenen Amaçlar	
• Ses çıkarmaya yönelik amaçların belirlenmesi	3
• Alıcı dil becerilerini kazandırmaya yönelik amaçların belirlenmesi	3
• Taklit becerilerini kazandırmaya yönelik amaçların belirlenmesi	1
• Jest kullanımına yönelik amaçların belirlenmesi	1
Sözel İletişim Becerisi Olan Çocuklar İçin Belirlenen Amaçlar	
• İletişim becerilerini bağlama uygun kullanmaya yönelik amaçların belirlenmesi	4
• Sesletim ve artikülasyon becerilerini geliştirmeye yönelik amaçların belirlenmesi	2
Sözel İletişim Becerisi Olan Çocuklar İçin Yapılan Öğretim Çalışmaları	
• Uygulamalı davranış analizine dayalı yöntemler kullanılarak öğretim yapılması	4
• Öğrencinin ilgisini ve dikkatini çekmeye çalışma	1
• Çevresel düzenlemelerin yapılması	1
• Ayna karşısında çalışma yapılması	1
Sözel İletişim Becerisi Olmayan Çocuklar İçin Yapılan Öğretim Çalışmaları	
• Alıcı dil becerilerini kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılması	4
• Oral-motor egzersizler yapılması	4
• Ses çıkarmaya yönelik çalışmalar yapılması	2
• Taklit becerilerini kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılması	1
• Performansı iyi olan akranların model olarak kullanılması	1
İletişim Becerilerini Öğretirken İzlenen Yolu Tercih Edilme Nedenleri	

• Çocuğun bireysel farklılıklarının dikkate alınması	3
• Önkoşul beceri olması	3
• Bağlama uygun olması	2
• Uygulanmasının kolay olması	2
• Motivasyon sağlaması	1
• Deneme-yanılma yoluyla çalışılması	1
OSB Olan Çocuklara Öğretilen İletişim Becerilerinin Kalıcılık ve Genellemesini Sağlamak İçin Yapılan Çalışmalar	
• Genelleme için farklı kişi ve ortamları kullanma	6
• Aileye kalıcılık ve genellemeyi sağlamak için ne yapacağı konusunda bilgi verme	5
• Tekrarlara yer verme	3
• Günlük rutinleri kullanma	2
OSB Olan Çocuklara İletişim Becerileriyle İlgili Amaçların Öğretiminde Yaşanan Güçlükler	
• Çocuğun öğrenmeye hazırlık becerilerinin yetersiz olması	4
• Ailelerin eğitim sürecine aktif olarak katılmaması	4
• Çocuğun problem davranışlarının öğretimi kesintiye uğratması	3
• Öğretmenlerin iletişim becerilerinin öğretimi konusunda kendilerini yetersiz görmesi	3
• Sınıflarda iletişim becerileri için model olabilecek akranların olmaması	1
• İpucu bağımlılığı	1
OSB Olan Çocuklara Öğretilen İletişim Becerilerinin Kalıcılık ve Genellemesinin Sağlanmasında Yaşanan Güçlükler	
• Ailelerin iletişim becerilerine ilişkin bilgi eksikliklerinin olması	6
• Ailelerin aşırı korumacı tutum nedeniyle her şeyi çocuğun yerine yapması	2
• Öğretmenlerin iletişim becerilerinin öğretimini planlama ve uygulamadaki eksiklikleri nedeniyle sonraki aşamalarda sıkıntılar yaşaması	2
• OSB olan çocukların problem davranışlar sergilemesi	1
• Çocukların öğrendikleri becerileri genellemede sorun yaşaması	1
OSB Olan Çocuklara İletişim Becerilerini Öğretirken Yaşanan Güçlüklerin Nedenleri	
<i>Ailelerden Kaynaklanan Güçlüklerin Nedenleri</i>	
• Ailelerin çocuklarının eğitimi konusunda yeterli bilince sahip olmaması	3
<i>Öğretmenlerden Kaynaklanan Güçlüklerin Nedenleri</i>	
• Öğretmenin problem davranışlarla baş etmede zorlanması	2

• Öğretmenin kendini geliştirmek için düzenlenen eğitimlere katılamaması	2
• Öğretmenin öğretimle ilgili yaşanan sorunları çocuğun tanısıyla ilişkilendirmesi	2
• Öğretmenin çocuğun dikkatini ve ilgisini sürdürmede zorlanması	1
• Çocukların ipuçlarına bağımlı hale gelmesi	1
<i>Diğer Etmenlerden Kaynaklanan Güçlüklerin Nedenleri</i>	
• Verilen eğitim süresinin kısıtlı olması	
• Grup eğitiminin OSB olan çocuklar için uygun olmaması	
• Sınıfın fiziksel ortamının öğretim için uygun olmaması	
OSB Olan Çocuklara Öğretilen İletişim Becerilerinin Kalıcılık ve Genellemesinin Sağlanmasında Yaşanan Güçlüklerin Nedenleri	
<i>Ailelerden Kaynaklanan Güçlüklerin Nedenleri</i>	
• Ailelerin bilgi eksiklikleri nedeniyle çocuklarının eğitiminde aktif rol alamaması	5
<i>Öğretmenlerden Kaynaklanan Güçlüklerin Nedenleri</i>	
• Öğretmenlerin iletişim becerilerinin kalıcılık ve genellemesini sağlamada kendilerini yetersiz görmesi	3
• Öğretmenin kalıcılık ve genellemeyle ilgili yaşanan sorunları çocuğun tanısıyla ilişkilendirmesi	1
• Eğitimciler arasında iletişimsizlik olması	1
<i>Diğer Etmenlerden Kaynaklanan Güçlüklerin Nedenleri</i>	
• OSB olan çocuklara yönelik toplumun olumsuz bakış açısına sahip olması	2
• Öğrenci gruplarının homojen şekilde oluşturulmaması	1
Öğretmenlerin OSB Olan Çocuklara İletişim Becerilerini Öğretirken Yaşadıkları Güçlükleri Çözmek İçin Yaptıkları Çalışmalar	
• Aileleri sürece dâhil etmeye çalışma	5
• Öğretime okuldaki diğer kişileri dâhil etme	3
• Çocukların ilgileri doğrultusunda etkinlikler yapma	2
• Mezun olduğu üniversitedeki hocalarına danışma	1
• Farklı kaynakları araştırma ve okuma	1
• Öğretimde uyarlamalar yapma	1
Öğretmenlerin OSB Olan Çocuklara Öğrettikleri İletişim Becerilerinin Kalıcılık ve Genellemesini Sağlamada Yaşadıkları Güçlükleri Çözmek İçin Yaptıkları Çalışmalar	
• Aileleri sürece ilişkin bilgilendirme	5

• Akran etkileşimi için fırsatlar yaratma	2
• Ev ziyaretleri yapma	1
• Ailelerin sınıfta gözlem yapmasını sağlama	1
• Çocuğa hizmet sunan diğer öğretmenlerle iletişime geçme	1
• İnternette araştırma yapma	1
• Öğretmenin herhangi bir şey yapmaması	1
Öğretmenlerin İletişim Becerilerini Etkili Şekilde Öğretmek İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Önerileri	
• Öğretmenlerin iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik eğitim alması	5
• Öğretmenlerin iletişim becerilerini kazandırmak için sistematik öğretim sunması	4
• Ailelerin bilinçlenmesi için çalışmalar yapılması	4
• İletişim becerilerine yönelik ders saatlerinin artırılması	2
• Öğretim materyallerinin etkili ve verimli kullanılması	2
• Öğretime okuldaki diğer kişileri dâhil etme	1
• Sosyal medyada platform oluşturma	1
• OSB alanına özgü öğretmen yetiştirilmesi	1
• Okullarda dil ve konuşma terapistinin istihdam edilmesi	1