

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**OÇİDEP'E (OTİSTİK ÇOCUKLAR İÇİN DAVRANIŞSAL
EĞİTİM PROGRAMI) DAHİL OLAN OTİZMLİ BİR
ÇOCUĞUN İLKOKULA UYUMUNUN İNCELENMESİ**

Elif Seray KÖYLÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Doç. Dr. Beyhan Nazlı KOÇBEKER-EİD

Konya-2019



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Elif Seray KÖYLÜ
	Numarası	168302031022
	Ana Bilim Dalı	Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
	Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	OCİDEPE'E (OTİSTİK ÇOCUKLAR İÇİN DAVRANIŞSAL EĞİTİM PROGRAMI) DAHİL OLAN OTİZMLİ BİR ÇOCUĞUN İLKOKULA UYUMUNUN İNCELENMESİ

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

11/06/2019

Öğrencinin
Adı Soyadı İmzası

Elif Seray Köylü



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Elif Seray KÖYLÜ
	Numarası	168302031022
	Ana Bilim Dalı	Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
	Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD
	Tezin Adı	OÇİDEP'E (OTİSTİK ÇOCUKLAR İÇİN DAVRANIŞSAL EĞİTİM PROGRAMI) DAHİL OLAN OTİZMLİ BİR ÇOCUĞUN İLKOKULA UYUMUNUN İNCELENMESİ

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan OÇİDEP'E (OTİSTİK ÇOCUKLAR İÇİN DAVRANIŞSAL EĞİTİM PROGRAMI) DAHİL OLAN OTİZMLİ BİR ÇOCUĞUN İLKOKULA UYUMUNUN İNCELENMESİ başlıklı bu çalışma 11/06/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Doç. Dr. Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Ayşe MENTİŞ TAŞ	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi. Banu USLU	

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Otizm spektrum bozukluğu gün geçtikçe daha çok duyulan ancak nedeni ve kesin tedavi yöntemi henüz belirlenemeyen bir yetersizliktir. Özel gereksinimli çocuklar için çeşitli alternatif tedavi yöntemleri önerilse de şu ana kadar yapılan çalışmalar otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için en iyi yöntemin erken yaşlarda başlanılan eğitim olduğunu göstermektedir. Yurt dışında otizmliler için yürütülmekte olan çok sayıda eğitim programları olmasına karşın ülkemizde bu tür çocukların eğitimi arka planda kalmaktadır. Bundan dolayı ülkemizde hazırlanan ve yürütülmekte olan Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP)'nin otizmliler için ilkökula uyumuna etkisini araştırma gereksinimi duyulmuştur.

Tez konusunun belirlenmesinden sürecin tamamlanmasına kadar deneyimleri ve bilgisiyle sürekli yol gösteren ve çalışmamın bu noktaya gelmesini sağlayan değerli danışmanım Doç. Dr. Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD hocama en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmamın başlangıcından itibaren fikirleriyle bana yol gösteren ve veri toplama sürecinde gerekli kişiler ile iletişim kurmamı sağlayan ikinci danışmanım Doç. Dr. Onur KURT hocama sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Verilerin toplanması sürecinde gerekli katkıyı esirgemeyen OÇİDEP danışmanı Mehmet ASLAN'a teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Çalışmanın özellikle İngilizce çevirisinde kendi işinden ve hayatından fedakârlık yaparak yardımını esirgemeyen ağabeyim Engin TÜRK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Çalışmanın başlangıcından son ana kadar desteğini esirgemeyen ve bana olan güvenini her fırsatta dile getiren değerli büyüğüm Kenan YÜKSEL'e ve değerli arkadaşlarım Yasin TÜRK'e ve Mehmet AKKARTAL'a sonsuz teşekkür ederim.

Benim bu günlere gelmemde şüphesiz en büyük emeği harcayan, hayatımın her döneminde bana destek olan ve sabır gösteren anneme sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.



Öğrencinin	Adı Soyadı	Elif Seray KÖYLÜ
	Numarası	168302031022
	Ana Bilim Dalı	Temel Eğitim Anabilim Dalı
	Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Beyhan Nazlı KOÇBEKER-EİD
	Tezin Adı	OÇİDEP'e (Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı) Dahil Olan Otizimli Bir Çocuğun İlkokula Uyumunun İncelenmesi

ÖZET

İlkokula uyum süreci normal gelişim gösteren öğrenciler için bile zor bir süreçken yetersizliği olan özel gereksinimli öğrenciler için daha zorlu geçebilmektedir. Özellikle otizm spektrum bozukluğu (OSB) gün geçtikçe yaygınlaşmakta olan, nedeni ve çözümü net olarak belirlenemeyen bir yetersizliktir. Ancak yapılan araştırmalar erken ve yoğun eğitim ile çocukların beceri gelişimlerinde ve zeka puanlarında artış olduğunu, davranış sorunlarında azalma olduğunu ve kaynaştırma eğitimine daha fazla hazır olduklarını göstermiştir. Türkiye’de yürütülmekte olan otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİDEP) bu tür çocuklar için geliştirilen erken ve yoğun bir eğitim programıdır. Bu çalışmada OÇİDEP’e devam etmekte olan bir çocuğun ilkokula uyumu incelenmiştir. İlkokula uyum süreci çocuktaki dil-iletişim becerileri, motor becerileri, bağımsız yaşam

becerileri, davranış değişimleri, akademik becerileri ve sosyal becerilerindeki değişimler incelenerek belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma sürecinde araştırma konusu çocuğun ilkokula uyumu sınıf öğretmeninin, ailesinin ve OÇİDEP eğitimcinin görüşleri ile belirlenmiştir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiş ve içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Çalışma sonucunda ortaya çıkan bulgular araştırma konusu çocuğun davranış sorunlarında azalma olduğunu, beceri alanlarında gelişim sağladığını ve okula sosyal uyumunun geliştiğini göstermektedir. Buna göre otizmliler için küçük yaşta yetersizlikleri fark edilerek tanınması, erken yaşta eğitime başlatılması ve OÇİDEP gibi özel eğitim programlarının yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Otizm Spektrum Bozukluğu, Erken Yoğun Davranışsal Eğitim, Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı, Kaynaştırma Eğitimi



Öğrencinin	Adı Soyadı	Elif Seray KÖYLÜ
	Numarası	168302031022
	Ana Bilim Dalı	Temel Eğitim Anabilim Dalı
	Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Beyhan Nazlı KOÇBEKER -EİD
	Tezin Adı	Investigating the Adaptation of a Child with Autism to Primary School in OÇİDEP (Behavioral Education Program for Autistic Children)

SUMMARY

As the adaptation period to primary school is a difficult period even for normal growing children, it can be more challenging for children who have insufficiency and special needs. Especially autism spectrum disorder is an insufficiency that is becoming more common and its cause and solution can not be clearly determined. However researches showed that with an early and intense education there was an increase in the skills development and intelligence scores of children, decreased behavioral problems, and more ready for mainstreaming education. Behavioral education program for children with autism (BEPCA) that are being carried out in Turkey is an early and intensive education program developed for this kind of children. In this study, primary school adaptation of a child who is continuing to BEPCA is examined. The adaptation process to primary school was tried to determine by examining the

changes in language-communication skills, motor skills, independent life skills, behavioral changes, academic skills and social skills of these children.

In the study period, the subject of the research was determined according to the opinions of the primary school teacher, his/her family and BEPCA educator. In the study, the case study model of qualitative research designs was used.

The results of the study shows that the behavioral problems of the child that is subject of the research has decreased, development of skill areas and social adaptation to school has improved. According to this, notice and diagnose of the insufficiency of children with autism at an early age, start to their education and dissemination of special education programs such as BEPCA are recommended.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Early Intensive Behavioral Education, Behavioral Training Program for Children with Autism, Mainstreaming Education

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	i
TEZ KABUL FORMU	ii
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	v
SUMMARY	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
KISALTMALAR	1
BÖLÜM I.....	2
1. GİRİŞ	2
1. 1. Problem	4
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Tanımlar	6
BÖLÜM II	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. EYDE (Erken Yoğun Davranışsal Eğitim) Programları	14
2.1.2. CARD Programı (Center for Autism and Related Disorders- Otizm ve ilişkili Yetersizlikler Merkezi)	16
2.1.3. MAY Enstitü	17
2.1.4. PCDI (Princeton Child Development Institute-Princeton Çocuk Gelişim Enstitüsü) Programı.....	17
2.1.5. LEAP (Learning Experiences and Alternative Programs for Preschoolers and Their Parents – Okulöncesi Dönem Çocukları ve Aileleri İçin Öğrenme Deneyimleri ve Alternatif Programlar) Programı	19
2.1.6. DENVER (Early Start Denver Model- Erken Başlangıç Denver Modeli) Programı	19

2.1.7. TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children-Otistik ve İlişkili İletişim Engelli Çocukların Tedavisi ve Eğitimi) Programı	20
2.2. TÜRKİYEDE YOĞUN DAVRANIŞSAL EĞİTİM PROGRAMLARI	21
2.2.1 Tohum Otizm Vakfı Özel Eğitim Okulu.....	21
2.2.2. SOBE (Selçuklu Otizmlili Bireyler Eğitim Vakfı).....	21
2.2.3. OÇİDEP (Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı)	22
BÖLÜM III.....	31
3. YÖNTEM	31
3.1. Araştırma modeli.....	31
3.2. Katılımcılar	32
3.3. Verilerin toplanması ve analizi	35
BÖLÜM IV.....	37
4. BULGULAR VE YORUM.....	37
4.1. OÇİDEP Sürecine Dahil Olma ve OÇİDEP'in Uygulama Süreci	38
4.1.1. Tanılanma.....	38
4.1.2. OÇİDEP Uygulama Sürecinde Çocuğun Rolü.....	38
4.1.3. OÇİDEP Uygulama Sürecinde OÇİDEP Eğitimcinin Rolü.....	39
4.1.4. OÇİDEP Uygulama Sürecinde Sınıf Öğretmeninin Rolü Ve Çocuğun Genel Eğitim Sınıfına Kaynaştırılması	42
4.1.5. OÇİDEP Uygulama Sürecinde Ailenin Rolü	44
4.1.6. OÇİDEP Uygulama Sürecinde Paydaşların İş birliği	45
4.2. OÇİDEP Uygulamasının Çocuğun Beceri Gelişimi Üzerindeki Etkileri.....	48
4.2.1. Çocuğun Problem Davranış Ve Davranış Kontrolüne Etkileri	48
4.2.2. Çocuğun Motor Beceri Gelişimine Etkileri	49
4.2.3. Çocuğun Bağımsız Yaşam Becerileri Gelişimine Etkileri	50
4.2.4. Çocuğun Dil- İletişim Becerisi Gelişimine Etkileri	51
4.2.5. Çocuğun Akademik Beceri Gelişimine Etkileri.....	53
4.2.6. Çocuğun Sosyal Uyum Becerilerinin Gelişimine Etkileri	55
4.3. OÇİDEP Uygulamasının Katılımcılar Açısından Doğurguları	58
4.3.1. OÇİDEP Uygulamasına İlişkin Görüş ve Öneriler	58

BÖLÜM V	60
5. SONUÇ ve TARTIŞMA	60
6. ÖNERİLER	64
KAYNAKÇA.....	66
EKLER	92
EK-1a SINIF ÖĞRETMENİ GÖRÜŞME FORMU	92
EK-1b AİLE GÖRÜŞME FORMU	95
EK- 1c OÇİDEP EĞİTMENİ GÖRÜŞME FORMU	97
EK-2a SINIF ÖĞRETMENİ GÖRÜŞME KOD LİSTESİ	99
EK-2b AİLE GÖRÜŞME KOD LİSTESİ	104
EK-2c OÇİDEP EĞİTMENİ GÖRÜŞME KOD LİSTESİ	106
EK- 3a ÖĞRENCİ AİLESİ GÖRÜŞME İZİNİ	109
EK-3b OÇİDEP EĞİTMENİ GÖRÜŞME İZİNİ.....	110
EK-3c SINIF ÖĞRETMENİ GÖRÜŞME İZİNİ	111

KISALTMALAR

ADÖ: Ayrık Denemelerle Öğretim

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

EYDE: Erken Yoğun Davranışsal Eğitim

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OÇİDEP: Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

ÖEHY: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

UDA: Uygulamalı Davranış Analizi

BÖLÜM I

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu açıklanmakta ve araştırmanın amacı ile önemine ilişkin bilgi verilmektedir.

1. GİRİŞ

Eğitim alanındaki gelişmeler her bireyin performansını ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Bireysel farklılıkların dikkate alındığı bu süreçte, özel eğitime muhtaç çocukların da kendi performanslarını geliştirmeyi hedefleyen eğitim ortamlarından yararlandırılması yadsınamaz bir gerçeklik haline dönüşmüştür. Otizm spektrum bozukluğu (OSB) bir başka deyişle yaygın gelişimsel bozukluk son zamanlarda ülkemizde ve başka ülkelerde ismi çok sık duyulan, gün geçtikçe yaygınlaşmakta olan, nedeni ve kesin tedavi yöntemi henüz bulunamayan bir yetersizliktir (Kırcaali- İftar,2005; Güleç- Aslan, 2008; Tekin- İftar, 2012). Bu yetersizliğe ilişkin çok sayıda çalışma yapılmış ve farklı uzman grupları tanı ölçütleri ortaya koymuş olmakla birlikte, son yıllarda uzmanların ortaklaştığı tanı ölçütleri DSM-5 olarak toparlanmış ve tanı ölçüt kriterleri olarak kabul edilmiştir.

DSM-5'te otizm spektrum bozukluğu ölçütleri;

A. Sosyal iletişimde ve sosyal etkileşimlerde yetersizlikler:

Sözel olmayan davranışlarda yetersizlikler.

Akranlarıyla uygun ilişkiler geliştirmede yetersizlikler.

Diğer insanlara sosyal ya da duygusal karşılık vermede yetersizlikler.

B. Kısıtlı, yineleyici davranış örüntüleri, ilgiler ya da etkinlikler:

Tekrarlayıcı konuşma, tekrarlayıcı hareketler ve nesne kullanımı.

Genellikle rutinelere, ritüellere sıkı sıkıya uyma ya da değişime karşı aşırı derecede direnç gösterme.

Sınırlı olan ilgi alanlarındaki az sayıdaki eşya ile sürekli uğraşıp durma.

Duygular konusunda olağan dışı tepkisellik ve ışıklara ya da dönen nesnelere aşırı duyarlılık.

C. Bu tür belirtilerin, erken çocuklukta ortaya çıkması.

D. Bu belirtilerin, işlevselliği sınırlandırması ya da bozması.

Yukarıdaki ölçütlerin bir kısmını gösteren OSB olan çocuklar sosyal hayatta büyük sorunlarla karşılaşabilmekte ve bu sorunları aşmada güçlük yaşamaktadırlar (Kring, Johnson, Davison, Neale, 2015: 430-431).

Çocuklar dünyaya geldikleri andan itibaren buldukları çevreye uyum sağlamaya çalışır. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda bu süreci yaşarlar ancak akranlarına oranla uyum süreçleri daha farklı ve zor olmaktadır. Otizm tanısı alan çocuklarda ortaya çıkan yineleyici davranış problemleri, sosyal iletişim sorunları, dil konuşma bozuklukları çocuğun kendini ifade etmesini zorlaştırmakta ve erken yaşlarda gerekli önlemler alınmaz ise yaşam kalitesini olumsuz etkilemekte, uyum süreçlerini geciktirmektedir. Bu çocukların yaşam kalitelerinin artırılması ve buldukları çevreye uyumlarını sağlamak amacıyla çeşitli tıbbi tedavi uygulamaları ve terapi uygulamaları (masaj, hayvan terapisi, müzik terapisi, egzersiz, sanat terapisi) yapılmaktadır. Ancak bu uygulamalar çocuğun sosyal, akademik, iletişim ve dil becerilerindeki gelişimi yeterli düzeyde karşılayamamakta ve onun özel eğitime olan ihtiyacını gidermemektedir. Özel eğitimin yanı sıra diğer terapi ve uygulamalardan yararlanılabilir ama çocuğa sosyal becerilerin, bağımsız yaşam becerilerinin, iletişim becerilerinin kazandırılması ve davranış problemlerinin azaltılarak, uygun davranışları edinmeleri farklı yöntem ve tekniklerle sağlanan özel eğitim programları ile mümkündür (Ozonoff ve Rogers, 2003; Güven ve Diken, 2014; Kırcaali- İftar, 2015). Bu çocuklar için kullanılan özel eğitim programların temel amacı çocukta var olan potansiyeli ortaya çıkarmak ve çocuğun gelişimine katkı sağlamaktır. Bu sürecin çocuğun sosyal çevresinden ayrıştırılmadan gerçekleştirilmesi çevresiyle bütünleşmesi ve çevresine uyum sağlamasına katkı sağlayacaktır.

1. 1. Problem

Özel gereksinimli çocukların eğitiminde çok sayıda yöntem kullanılmakla birlikte son yıllarda bu çocukların normal akranlarıyla bir arada eğitilmelerinin, sosyal gelişimlerine daha fazla katkı sağladığı yapılan çalışmalarla tespit edilmiştir. Bu uygulamalardan biri olan kaynaştırma uygulamasına ilişkin çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar sonucunda ise farklı görüşler ortaya atılmıştır. Bu görüşlerin birleştiği ifade; özel eğitime muhtaç çocukların normal çocuklarla birlikte normal eğitim ortamlarında eğitilmeleri, özel eğitime muhtaç çocuklara ve öğretmenlerine ihtiyaç duyacakları destek eğitim hizmetlerinin sağlanması olarak tanımlanmaktadır (Kırcaali-İftar 1992; Sünbül ve Sargın, 2002; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005; Kargın ve Sucuoğlu, 2006; Akçamete, 2009;Çetinkaya 2010). Özel gereksinimli çocukların, normal gelişim gösteren akranları ile bir arada eğitim almalarının “Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları” ile mümkün olabileceği eğitim politikalarında ve uygulamalarında kabul görmektedir (Cankaya ve Korkmaz, 2012:2). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitimi ile normal gelişim gösteren akranlarını model alarak, onlarla iletişim kurarak, işbirliği yaparak, kendi beceri ve yeteneklerini geliştirdiği, yeni ve olumlu davranışlar edindiği ve bu davranışları genelleyebildikleri belirtilmektedir (Metin, 1992; Atay, 1995; Akçamete ve Ceber, 1999; Kuz, 2001; Kaya 2005; Koçbeker-Eid ve Çayır, 2010; Ahmetoğlu, 2015).

Bireyler çocukluktan itibaren sürekli bir gelişme ve bulunduğu ortama uyum sağlama süreci içerisinde. Bu süreç de çocukların çevresindeki kişilerle olan ilişkisini etkilemektedir. Özellikle aile ortamından ilk defa uzaklaşma, aileden bağımsız kalma, uyması gereken kuralların olması çocuğu etkilemekte ve uyum problemlerinin oluşmasına neden olabilmektedir (Bilen, 1994; Yavuzer, 2000, 2010). Özel eğitime gereksinimi olan çocukların ise sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimleri akranlarına göre daha geride olduğu için sosyal iletişim becerilerinde yetersiz kalmakta ve okula uyum süreci daha zorlu geçebilmektedir (Yavuzer, 2000; Stanton-Chapman, Denning ve Jamison, 2008; Moore, 2010; Yavuzer, 2010; Çamlıyer ve Çamlıyer, 2011; Güven ve Diken, 2014). Bu çocuklardan özellikle otizm tanısı almış olan çocuklar; dil gelişiminde yetersiz kaldıkları, davranış problemleri yaşadıkları, toplumun genel kurallarına uyum sağlayamadıkları ve çevrelerindeki insanlar ile

uygun iletişim kuramadıkları için okula uyum problemleri yaşamakta, akranları tarafından kabul görmemektedirler. Otizmli çocuklardaki davranış problemlerinin azalması, sosyal ve iletişim becerilerinin gelişmesi çocukların okula uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktadır (Azaula, Marsall ve Buck, 2000; Friend, 2006; Rogers ve Dawson, 2010; Dykstra, Boyd, Watson, Crais ve Baranek 2011; Özdemir, 2014; Kırcaçali- İftar ve Tekin- İftar, 2016). Özellikle OSB olan özel eğitime muhtaç çocuklar için en uygun eğitim ortamının normal gelişim gösteren akranları ile kaynaşabildikleri bir ortam olması gerektiği ve bu durumun çocukların akademik becerilerinin, iletişim becerilerinin ve sosyal uyumlarının gelişimine katkı sağladığı güncel bir kabul olarak görülmektedir (Falk ve Wehby, 2001; Sutherland ve Snyder, 2007).

Bu görüşler ışığında otizmli öğrencilerin kaynaştırma eğitiminden en iyi şekilde nasıl faydalanabilecekleri, ilkokula uyum sürecinde akademik becerilerinin, iletişim becerilerinin ve sosyal uyum becerilerinin gelişiminin incelenmesi konusu büyük önem arz etmektedir ve araştırmanın problem durumu olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; OÇİDEP (Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı) dahilinde yoğun davranışsal eğitim görmekte olan otizmli bir çocuğun ilkokula uyumunu inceleme konusu çocuğun aile, sınıf öğretmeni ve OÇİDEP eğitmeninin görüşleri alınarak incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Bir EYDE (Erken Yoğun Davranışsal Eğitim) programı olan OÇİDEP uygulamasının inceleme konusu çocuk üzerinde nasıl bir etkisi olmuştur?

1.1. OÇİDEP uygulamasının, çocuğun davranış kontrolü, iletişim, akademik ve sosyal boyuttaki gelişimine etkileri neler olmuştur?

1.2. OÇİDEP uygulamasının çocuğun ilkokula uyumuna etkisi nasıl olmuştur?

1.3. Program süresince çocuğun gösterdiği değişimler nelerdir?

2. Çocuğun ailesinin, sınıf öğretmeninin ve OÇİDEP eğitmeninin OÇİDEP hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yapılan araştırmalar erken yoğun davranışsal eğitimin otizm tanılı çocukların temel yaşam becerilerinde gelişim; zihinsel performanslarında ve sosyal uyum becerilerinde artış; problemlili davranışlarında ise azalma sağladığını göstermiştir. Erken yaşlarda eğitim almaya başlayan çocukların ilerleyen dönemlerde kaynaştırma eğitiminden daha çok yararlandıkları ve bu uygulamaların çocuk ve ailenin gelişimine katkı sağladığı görülmektedir (Butter, Mulick ve Metz, 2006). Bununla beraber erken yaşlarda otizmlili öğrencilere uygulanması gereken yoğun davranışsal eğitimin nasıl uygulandığı, öğrenciye olan faydası, öğrenciye kazandırdıkları, ilerleyen dönemlerde de otizmlili çocukların okula uyum sağlama süreçlerini nasıl etkilediği ile ilgili olarak dünya genelinde çok sayıda çalışmalar bulunmaktadır. Türkiye’ de ise yoğun davranışsal eğitim ile ilgili çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu nedenle bu çalışma Türkiye’de yürütölmekte olan OÇİDEP programının daha çok otizm tanılı çocuğa ve ailesine ulaşması ve bu programın otizmlili çocukların ilkokula uyumuna etkisinin incelenmesi üzerine yapılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Çalışmanın konusu OÇİDEP’e dahil olan tek bir çocuğun ilkokula uyumu; ailesinin, sınıf öğretmeninin ve OÇİDEP eğitmeninin görüş ve önerileri ile sınırlandırılmıştır. Bunun dışındaki sınırlılıklar ise şöyle sıralanabilir:

1. Çalışma OÇİDEP’ten faydalanmakta olan bir otizmlili çocuğun durumu ile sınırlandırılmıştır

2. Elde edilen bilgiler görüşme soruları ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Ayrık Denemelerle Öğretim (ADÖ): Birebir öğretim oturumlarıyla sürekli öğretim denemelerinin yapıldığı öğretim yöntemidir (Tekin-İftar ve Değirmenci, 2016: 314).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP): Özel gereksinimli bireylerin gelişim özellikleri ve kazandırılması hedeflenen beceriler doğrultusunda hazırlanan özel eğitim programıdır (MEB ÖEHY, 2018:1).

Erken Yoğun Davranışsal Eğitim (EYDE): İvaar Lovaas tarafından tasarlanan haftada en az 20 saatlik eğitimden oluşan programdır (Güleç-Aslan, 2014: 25).

Kaynaştırma Eğitimi: Özel gereksinimli bireylerin tam ya da yarı zamanlı olarak yetersizliği olmayan akranları ile beraber eğitim almaları kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları olarak adlandırılmaktadır (MEB ÖEHY, 2018: 2).

Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP): Kırcaali-İftar (2006) tarafından Lovaas programı temel alınarak Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde geliştirilen erken yoğun davranışsal eğitim programıdır (Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2016: 246).

Otizm: Otizm spektrum bozukluğunun alt kategorilerinden en temel olan yetersizliktir (Kırcaali-İftar, 2016: 41).

Otizm Spektrum Bozukluğu: Otizm spektrum bozukluğu iletişim sorunları, tekrarlayan davranışlar ve sosyal ilişki kurmada yetersizlikler ile kendini gösteren bir özel eğitim kategorisidir (Kırcaali-İftar, 2016: 17).

Özel Gereksinimli Birey: Bireyin gelişim özellikleri, öğrenme özellikleri yönünden akranlarından farklılık göstermesidir (MEB ÖEHY, 2018: 2).

Uygulamalı Davranış Analizi (UDA): Otizmli çocuklarda ortaya çıkan problem davranışların nedenlerini araştırarak, istedik davranışları geliştirmeyi ve problem davranışları ortadan kaldırmayı amaçlayan davranışçı bir yaklaşımdır (Güleç-Aslan, 2011: 130).

BÖLÜM II

İkinci bölümde erken yoğun davranışsal eğitimden (EYDE) bahsedilmiş, yurt dışında ve Türkiye’de uygulanmakta olan EYDE programları tanıtılmıştır. EYDE programlarının otizmlili çocukların davranış problemleri, iletişim becerileri, akademik becerileri ve sosyal uyum becerilerindeki etkisini ortaya koyan kuramsal çerçeveye yer verilmiştir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

EYDE programının etkililiğine ilişkin ilk çalışma Lovaas (1987) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada haftada kırk saat EYDE eğitimi alan çocuklar ile daha az eğitim alan çocuklar ve hiç eğitim almayan çocuklar karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda haftada kırk saat eğitim alan deney grubundaki çocukların %47’sinin normal gelişim düzeyine ulaştığı, otizm belirtilerinden kurtulduğu ve normal eğitim almaya başladıkları görülmüştür (Lovaas, 1987).

Hurth, Shaw, Izeman, Whaley ve Rogers (1999) otizmlili çocuklar için yürütülen programların uygulanabilirliği ve bu çocuklar üzerindeki etkililiğini, ulusal düzeyde uygulanan eğitim programları ile arasındaki ortak noktaları ve farklılıkları belirlemeye çalışmışlardır. Programlar arasında ortak noktalara bakıldığında zaman erken eğitim, bireyselleştirilmiş eğitim uygulamaları, uzman eğitmenler, yoğun eğitim müfredatı ve aile katılımının olduğu görülmüştür. Bu programlardan özellikle erken eğitim programlarının çocukların sosyal etkileşim becerilerinin, iletişim becerilerinin ve akademik becerilerinin gelişiminde önemli katkı sağladığı belirlenmiştir. Bu inceleme sonucunda erken müdahale programının ulusal düzeyde tüm otizmlili çocuklar için uygulanmasının yararlı olacağı yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Yoshiko ve Kasari (2014) otizmlili çocuklar için davranışsal eğitimin eğitici yönden etkisini bu alanda yapılan çalışmaları inceleyerek belirlemeye çalışmışlardır. Dokuz yarı deneysel çalışma, iki tek denekli deneysel tasarım çalışması, bir kontrol çalışması olmak üzere toplam on iki çalışma incelenmiştir. İncelemeler sonucunda otizmlili çocuklara uygulanan davranışsal eğitimin çocukların bilişsel becerilerinde ve iletişim becerilerinde artış sağladığı, otizm belirtilerinde ise azalmaya neden olduğu görülmüştür.

Yapılan incelemeler sonucunda otizmliler için erken yoğun davranışsal eğitimin büyük önem taşıdığı görülmüş ve bu nedenle Howlin, Magiati, Charman ve MacLean (2009) otizmliler için erken yoğun davranışsal eğitimin etkilerini göstermek için on bir çalışmayı incelemişlerdir. İncelenen çalışmalarda erken yoğun davranışsal eğitimden faydalanan kişilerin karşılaştırma gruplarına kıyasla ilerleme kaydettikleri; bununla beraber bireysel düzeyde IQ seviyelerinde de önemli derecede ilerleme olduğu anlaşılmıştır.

Eldevik, Hastings, Hughes, Jahr, Eikeseth ve Cross (2010) yapmış oldukları grup çalışmasında üç yüz dokuz çocuğa (otuz dokuz çocuk karşılaştırma ve yüz beş çocuk kontrol grubu) davranışsal eğitim uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda davranışsal eğitim uygulanan çocukların IQ puanlarında %29.8 fark edilir bir değişim olmuştur. IQ puanlarındaki bu değişim karşılaştırma ve kontrol gruplarında ise % 2.6 ve % 8.7 olmuştur. Davranış değişikliği ise sırasıyla % 5.7 ve % 5.1'e karşı % 20.6'ya ulaşmıştır.

Altmış aylıktan önce (dokuz çocuk) ve altmış aylıktan sonra (dokuz çocuk) aynı programda yoğun davranışsal müdahale alan toplam on sekiz otizmliler için tedavi sonuçları karşılaştırılmıştır. Örneklemdeki on sekiz çocuk, Princeton Çocuk Gelişim Enstitüsü'nün gündüz okulunda ve tedavi programından 1975-1983 döneminde otizm teşhisi konan ve olumlu gelişme gösteren çocuklardan oluşmaktadır. En az yirmi dört ay uygulanan program sonucunda programa başlama yaşının olumlu gelişim ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu görülmüştür. Yani altmış aylıktan önce eğitime başlayan çocuklarda, altmış aylıktan sonra eğitime başlayan çocuklara göre ebeveyn ilişkilerinde ve normal sınıflarda eğitim görmelerinde artış gözlenmiştir (Fenske, Zalski, Krantz ve McClannahan, 1985).

Gelişime dayalı erken müdahale programının etkililiğini değerlendirmek için Salt, Sellars, Boyd ve McCool (2002) yapmış oldukları çalışmada erken müdahale programından yararlanan deney grubu ile programdan yararlanmayan kontrol grubunu karşılaştırmışlardır. Program uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra değerlendirmeler bağımsız bir klinisyen tarafından yapılmıştır. Program uygulanmaya başlanmadan önce yapılan değerlendirmede kontrol grubunun IQ seviyesi daha yüksek

çıkmiştir. Grupların karşılaştırılmasında yaş, sosyo ekonomik durum ve araştırma dışı eğitim saati dikkate alınarak karşılaştırma yapılmıştır. Çalışma sonucunda, deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre dikkat, sosyal etkileşim, taklit, günlük yaşam, motor becerilerinde ve olumlu davranış kazanımlarında anlamlı derecede artış olduğu görülmüştür.

Güven ve Diken (2014) ileri düzeyde zihinsel geriliği ve otizm özellikleri olan okul öncesi çocukların karşılaştırıldığı bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada katılımcı çocuklar yoğun davranışsal eğitim gören deney grubu (on bir çocuk) ve daha az eğitim alan kontrol grubu (on çocuk) olarak iki gruba ayrılmışlardır. Çalışmanın başlangıcında gruplar herhangi bir değişken üzerinde anlamlı bir farklılık göstermemişler ve başlangıç düzeyleri birbirine yakın çıkmıştır. Araştırma sürecinde ise deney grubundaki çocuklarda kontrol grubundaki çocuklara göre daha yüksek IQ ortalaması gözlenmiştir. Davranış sorunlarının ise her iki grupta da azaldığı görülmüştür. Çalışma sonucunda yoğun davranışsal eğitim gören çocuklar kontrol grubundaki çocuklara göre daha fazla kazanım elde etmişler ve anlamlı derecede ilerleme göstermişlerdir.

5.5 yaşındaki otizmliler için uygulanan yoğun davranışsal eğitimin çocuklar üzerindeki etkisini araştıran Eikeseth, Smith, Jahr ve Eldevik (2007) katılımcıları iki gruba ayırarak çalışmalarını yürütmüşlerdir. Çalışmalarında yoğun davranışsal eğitim ve eklektik eğitim yaklaşımı karşılaştırılmıştır. İki gruba ayrılan çocuklara anaokullarında ve ilkokullarda hem davranışsal hem eklektik eğitim uygulanmıştır. Çalışma sonucunda yoğun davranışsal eğitim gören grubun IQ puanlarında ve uyum sağlama becerilerinin gelişmesinde diğer gruba göre anlamlı derecede artış gözlenmiştir. Çalışma sonuçları incelendiğinde davranışsal eğitim alan grubun daha az problem davranış sergilediği ortaya çıkmıştır. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular otizmliler için uygulanan davranışsal eğitimin çocuklar üzerindeki etkili olduğunu belirtir niteliktedir.

Howard, Sparkman, Cohen, Green ve Stanislaw (2005) otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocuklarına uygulanan üç eğitim yaklaşımının etkilerini karşılaştırmışlardır.

Tablo-1. Howard, Sparkman, Cohen, Green ve Stanislaw (2005)

Veriler	Deney Grubu	1. Kontrol Grubu	2. Kontrol Grubu
Çocuk Sayısı	29	16	17
Ders Saati	25-40	30	15
Eğitim Yöntemi	Yoğun Davranışsal Eğitim	Eklektik Eğitim	Normal Eğitim

Karşılaştırma için deney grubundaki yirmi dokuz çocuğa haftada 25-40 saatlik yoğun davranışsal eğitim uygulanmış, kontrol grubundaki on altı çocuğa haftada otuz saat yoğun eklektik yani birçok eğitim yöntemi bir arada uygulanmış, diğer kontrol grubundaki on yedi çocuğa ise haftada on beş saat normal okullarda normal eğitim uygulanmıştır. Her üç gruptaki çocukların beceriler gelişimi on dört ay sonra incelenmiş. Çalışma süresince eğitim programlarının etkilerini belirlemek için çocuklara bilişsel, dil ve uyum becerilerini ölçmeye yönelik test uygulanmıştır. Takip süresince deney grubu tüm beceri alanlarında kontrol gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek puanlar almıştır. Kontrol grupları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrenme oranlarına bakıldığı zaman deney grubundaki çocukların öğrenme derecelerinin kontrol gruplarındaki çocukların öğrenme derecelerine göre oldukça fazla olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmadaki bulgular ışığında yoğun davranışsal eğitimin normal eğitimden daha etkili olduğu düşünülmektedir.

Birnbrauer ve Leach (1993) yaptıkları çalışmada Murdoch programının otizmlili çocuklar üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Deney ve kontrol grubuna ayrılan çocuklar Murdoch programına dayalı eğitim ve normal eğitim olarak karşılaştırılmışlardır. Çalışma sonucunda deney grubundaki dokuz çocuğun dördünün normal yeterlilik düzeyine ulaştığı buna karşılık kontrol grubundaki beş çocuğun

sadece bir tanesinde önemli derecede ilerleme görüldüğü ortaya çıkmıştır. Geri kalan çocukların ise orta derecede ilerleme kaydettikleri tespit edilmiştir. Birnbrauer ve Leach bu çalışmalarını otizm ve başka yetersizlikleri olan çocuklarla çalışan diğer kişilerin de çalışma yöntemlerini, çalışma süreçlerini ve sonuçlarını paylaşmaları amacıyla yapmışlardır.

Geçmiş çalışmalarda otizmliler çocukların eğitiminde erken yoğun davranışsal eğitim programlarına yönelik olumlu sonuçlar gösterilmesine rağmen, yeni çalışmalar ile bu benzerlikleri çoğaltmak önem taşımaktadır. Bundan dolayı Cohen, Dickens ve Smith (2006) EYDE'nin otizmliler çocuklar üzerindeki etkisini göstermek için iki gruba karşılaştırdıkları üç yıllık yarı deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Katılımcılar iki gruba ayrılan kırk iki çocuktan oluşmuştur. Deney grubuna haftada 35-40 saat Lovaas'ın EYDE programıyla eğitim gören yirmi bir otizmliler çocuk dahil edilmiştir. Kontrol grubuna ise yaş ve IQ bakımından eşitlenen yirmi bir çocuk dahil edilmiştir. Değerlendirmeler IQ puanını ölçmek için (Bayley Çocuk Gelişimi Ölçeği) ve (Wechsler Anaokulu Temel Zeka Ölçeği), dil becerisini ölçmek için (Reynell Dil Gelişimi Ölçeği), sözel olmayan becerileri ölçmek için (Merrill-Palmer Zihinsel Test Ölçeği) ve uyarlanabilir davranış becerisini ölçmek için (Vineland Uyarlanabilen Davranış Ölçeği) kullanılmıştır. Kovaryans analizleri, ortak değişkenler ve tekrarlanan ölçümler ile yapılmıştır. EYDE eğitimi alan deney grubunun IQ puanı ($F = 5.21, p = .03$) ve davranış puanlarının ($F = 7.84, p = 0.1$) kontrol grubundan anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Her iki grupta da sözel olmayan becerilerde anlamlı farklılık görülmemiştir. Deney grubundaki yirmi bir çocuktan altısı üçüncü sınıfa destek eğitime ihtiyaç duymadan dahil edilmiştir. Deney grubundaki on bir çocuk ise destek eğitim hizmeti ile ilkokula dahil edilmiştir. Kontrol grubundan sadece bir çocuğun temel eğitime geçişi sağlanmıştır.

Başka bir araştırmada yoğun davranış eğitimi uygulanan on dokuz öğrenci ve kontrol grubu olarak seçilen on dokuz öğrencinin performansları karşılaştırılmıştır. Deney grubuna katılan on dokuz öğrencinin en az sınırlayıcı ortamdaki eğitim süreçleri gözden geçirilmiş, kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı farklılıklar sergiledikleri tespit edilmiştir. Değerlendirme sürecinde uygulamalı davranış testleri kullanılmış ve deney grubundaki öğrencilerin büyük bir kısmı bu testlerden yüksek

puanlar almışlardır, davranışsal tedavinin otizmi olan birçok küçük çocuk için uzun süreli ve önemli davranış kontrolü becerileri kazandırdığı tespit edilmiştir (McEachin, Smithve Lovaas, 1993).

Eldevik, Hastings, Hughes, Jahr, Eikeseth ve Cross, (2009) yapmış oldukları çalışmada EYDE'nin etkilerini bildiren dokuz tanesi karşılaştırmalı olan otuz dört çalışmayı incelemişler, bu çalışmalarını meta-analizi yöntemiyle değerlendirmişlerdir. Bu çalışmaların büyük çoğunluğu davranış analizi uygulamalarının ölçülmesi ve değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Değerlendirmeler sonucunda, yoğun davranış eğitiminin etkisi tespit edilmiştir. Kullandıkları değerlendirme ölçeklerinde bu programın % 95 güven aralığında veri sağladığı tespit edilmiştir. Yapılan araştırmada bu programların günümüzde belirlenmiş olan müdahale programları ile ortak özelliklere sahip olduğunu ve günümüzde kullanılan müdahale programlarını desteklediğini tespit etmişlerdir.

Otizmi çocukların iletişim ve davranış problemlerinin azaltılması için yapılan çalışmalar incelendiğinde otizmi dört çocuğa sözlü iletişimin yanı sıra jestleri kullanarak sözsüz iletişime girmeleri öğretilmiştir. Sözel olmayan becerilerin öğretiminde modelleme, uyarma ve pekiştirme yöntemleri kullanılmıştır. Başlangıçta katılımcıların hiçbiri uygun el becerilerini ve sözel ifadeleri göstermemesine rağmen beceri kazandırmak için sistematik ve düzenli olarak kullanılan yöntemler ile sözsüz iletişim becerilerini kazanmışlardır. Çalışma sonucunda katılımcıların davranışları ölçülmüş ve daha sosyal oldukları görülmüştür (Buffington, Krantz, McClannahan ve Poulson, 1998).

Gena, Krantz, McClannahan ve Poulson (1996) otizmi gençlerin gösterdiği duygusal davranışların eğitimi ve genellenmesi üzerine bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın amacı otizmi dört gence uygun duygusal davranışları öğretmektir. Duygusal davranış öğretiminde modelleme ve uyarı yöntemleri kullanılmıştır. Eğitim denemelerinde uygun duygu tepkisi sözel olarak pekiştirilmiştir. Düzeltme sırasında ise model olma ve sözlü uyarı yapılmıştır. Çalışma sonrası katılımcıların hepsinde olumlu gelişmeler olmuştur. Çalışma sonunda öğrenilen duygusal davranışlar planlanmamış durumlarda, terapistlerin etkisinin olmadığı zaman ve mekanlarda

meydana gelmiştir ve katılımcılarda öğrenilen duygusal davranışlarda genelleme sağlandığını düşündürmüştür.

Pollard, Betz ve Higbee (2012) En az dört ila beş kelimelik cümleler kurabilen otizmlili üç çocuğun dikkat becerisinin gelişimi için çocuklara karşı teklif verme girişiminin etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın başlangıcında çocuklar dikkat becerisi için bir girişimde bulunmamışlardır. Çalışma okulda düzenleme yapılarak gerçekleştirilmiş ve eğer katılımcı nesneye yönelikse, konuşma esnasında iki saniye içerisinde konuşan kişiye tepki veriyorsa ortak dikkat girişimi puanlanmıştır. Farklı koşullarda farklı uyarılar ile bu çalışma gerçekleştirilmiş ve genellenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda üç katılımcının hepsi ortak dikkat başlatmayı öğrenmiş ve kazandıkları beceriyi uyaransız ortamda, başka kişilerle iletişim kurmak için ve sınıf ortamına genellebildikleri görülmüştür.

Kendi girişimleri ile bir sosyal etkileşimde bulunamamak otizmlili çocukların bir beceri eksikliğidir. Bundan dolayı otizmlili çocukların sosyal etkileşim becerilerini geliştirmek için senaryo-sönme etkinlikleri kullanılarak bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya dört ve beş yaşlarında otizmlili üç erkek çocuk katılmıştır. Bu çocuklar çalışma öncesinde kısmen sözlü iletişim becerilerini kazanmışlardır; ancak sadece sorulan soruları cevaplamak için ya da oyun oynarken veya kendi tercih ettiği şeyleri talep ederken konuşmaktadırlar. Öğretim sürecinde metinlerin ipuçları fotoğrafların içerisine yerleştirilmiş zamanla bu ipuçları kaldırılarak söndürme yapılmıştır. Bu kelimeleri kullanmayı öğrendikten sonra öğrencilerin sözel ve yazılı olmayan iletişim becerilerinde farklı durumlarda artış gözlenmiştir. İpuçları söndürüldükten sonra da çocukların sadece yazılı olmayan etkileşimleri devam ettirmekle kalmayıp, farklı öğrenme ortamlarında farklı etkinliklere genellebildikleri ve çocukların yetişkinler ile sohbet edebildikleri görülmüştür (Krantz ve McClannahan, 1998).

2.1. EYDE (Erken Yoğun Davranışsal Eğitim) Programları

Davranışsal yaklaşımda çocuğun davranış birikimi çocuktaki istenmeyen davranışların görülme sıklığına göre değerlendirilir (Lovaas, 1987). Davranışsal öğretim teknikleri, çocukların eksik becerilerinin gelişimlerini ve davranış sorunlarını

azaltmak için tasarlanmıştır. Bu teknikler çocuklar için kazandırılması gereken davranışlarını ve uygun öğretim yöntemlerini belirlemeyle, kazandırılması istenen davranışı öğretmekle ve öğrencinin ilerlemesini değerlendirmekle ilgilidir. OSB olan çocukların gelişimi ve eğitiminde en fazla gelişme sağlanan çalışmanın, yoğun davranışsal eğitim odaklı çalışmalar olduğu belirtilmektedir (Landa, Holman ve Garret-Mayer, 2007). OSB'li çocukların eğitiminde yoğun davranışsal eğitimi etkili bir şekilde kullanan İvaar Lovaas'tır. Lovaas, yoğunlaştırılmış edimsel koşullanmaya dayalı bir program uygulamıştır (Lovaas, 1987). Bu eğitim programları uygulamalı davranış analizi yöntemleri kullanılarak otistik çocukların tüm beceri alanlarında gelişim göstermelerini sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Yoğun davranışsal eğitim programlarının pek çoğu Lovaas ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Bu çalışmaların devamında ise kurulmuş olan Lovaas Enstitüsü yapmış olduğu araştırmalar ve uygulama kitapları ile eğitim sürecinin gelişmesine önemli katkılar sağlamaktadır. (McEachin, Smith ve Lovaas, 1993; Harris ve Delmolino, 2002; Corsello, 2015; <http://www.lovaas.com/approach-detailed.php>).

2.1.1. Lovaas Programı

Lovaas programı iki ile sekiz yaş arasındaki çocuklarla başlayan bir davranışsal eğitim modelidir. Eğitimin uygulanması davranış analizi ilkelerine dayansa bile her çocuğun ihtiyacına, güçlü ve zayıf yönüne göre bireyselleştirilmiş program uygulanmaktadır. Erken müdahale ile otizm tanısı konmuş olan birçok çocuk yedi yaşına kadar normal zihinsel ve eğitimsel işlevleri yerine getirebilecek düzeye gelmişler, destek eğitim almadan normal eğitim ortamında başarılı bir şekilde ilerleyebilmişlerdir. Akranlarının gelişim düzeyine ulaşamayan çocuklarda ise istenmeyen davranışlarda büyük ölçüde azalma, temel dil becerilerinde gelişme, aktif iletişim kurmada gelişme ve bunlara bağlı olarak da yaşam kalitelerinde artış görülmüştür (<http://www.lovaas.com/approach-benefits.php>).

Lovaas programında üç yaşın altındaki çocuklar, uyum problemi yaşayabilecekleri için haftada 10-15 saatlik bir eğitim alarak doğal ortamda oluşan durumlardan yeni davranışlar kazanırlar. Üç yaşın altındaki çocuklara genel olarak taklit, tepki, talep etme, iletişim ve oyun becerilerinin kazandırılması amaçlanır. Üç

ile beş yaş arasındaki çocuklar beş dakikalık eğitim oturumları, iki dakikalık oyun molası olacak şekilde haftada 35-40 saatlik eğitim almaktadır ve bu kademeli bir şekilde artabilmektedir. Bu yaş grubundaki çocukların genel becerileri (taklit, isteme, basit talimatları takip etme ve yerine getirme) doğal ortamlarında kazanmaları hedeflenmektedir. Daha büyük yaş grupları ile yapılan eğitimler okul ortamına genellenerek birebir eğitmen ile yapılmaktadır. Büyük yaş gruplarında kazandırılması hedeflenen beceriler daha çok yaşam kalitesini arttırmaya yönelik becerilerdir (<http://www.lovaas.com/approach-suitable.php>).

2.1.2. CARD Programı (Center for Autism and Related Disorders- Otizm ve ilişkili Yetersizlikler Merkezi)

UDA (uygulamalı davranış analizi) ilkelerine dayalı olarak otizmlili çocuklar için hazırlanmış olan CARD programında bağımsız yaşam becerileri ve sosyal uyum becerileri gibi bir çok beceri öğretimi hedeflenmektedir. Erken çocukluktan başlanarak verilen eğitimin başarıya ulaşması için aile üyelerinin ve diğer öğretim görevlilerinin eğitim sürecinde daha aktif ve işlevsel olmaları, okul ve ev eğitiminin paralel bir şekilde yürütülmesi amaçlanmaktadır.

İki ana bölümden oluşan CARD programda;

Birinci bölümde 0-8 yaş aralığındaki çocukların olumsuz davranışlarını azaltarak olumlu davranışların artırılması, iletişim ve sosyal becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir. Program ile gerçekleştirilmek istenen hedefler ise çocuğun sosyal yaşamda bağımsızlaşmasını sağlayabilecek becerileri kapsamaktadır. İkinci bölümde ise 9-21 yaş arasındaki bireylerin topluma uyum sağlayarak sosyal ilişkiler kurabilmeleri hedeflenmektedir. Bu amaçla; sosyal beceriler, dil ve iletişim becerileri, akademik beceriler, sosyal uyum becerileri ve mesleki beceriler yer almaktadır. Bu programın temel amacı bireye bağımsız yaşam becerilerini kazandırmaktır. CARD I programını tamamlayan bireyler CARD II programına geçmektedirler (www.centerforautism.com).

CARD araştırmacıları programın otizmi olan çocuklardaki etkilerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada erken özel eğitime başlayan çocukları yirmi yıl boyunca

gözlemlemiştir. Programda ilerleme sağlayan otuz sekiz çocuğun dosyaları incelenmiş, kırk aylıkken eğitime başlayan çocukların başlangıçtaki IQ ortalamaları 83.6 iken program tamamlandıktan sonra 107.9'a yükseldiği, uyum becerilerinin ise 68.04 iken 88.87'ye yükseldiği belirlenmiştir. Çalışma erken yoğun davranışsal eğitimin otizmlilerde işlevsel becerilerin gelişimine katkı sağladığını ortaya koymuştur (Granpeesheh, Tarbox, Dixon, Carr ve Herbert, 2009).

2.1.3. MAY Enstitü

May Enstitüsü otizmlilerde ikiz çocukları olan Bay ve Bayan May'ın çocukları ve onlar gibi yetersizliği olan diğer çocukların yaşamlarını en iyi şekilde sürdürebilmeleri amacıyla kurulmuştur (www.mayinstitute.org). Enstitü bünyesindeki okul ve kurumlarda öz bakım becerileri, dil ve iletişim becerileri, sosyal uyum becerileri, oyun becerileri ve okula hazırlık için gerekli temel akademik beceriler UDA ilkelerine dayalı olarak tam gün ve yıl boyu bireysel ve grup eğitimleri şeklinde verilmektedir (<http://randolphschool.mayinstitute.org>). MAY Enstitü 0-3 yaş arasındaki otizmlilerde çocuklara iletişim becerileri, sosyal becerileri, taklit becerileri ve davranış becerilerinin kazandırılması için haftada 5-30 saat yoğun ev temelli eğitim sunmaktadır. Eğitimler kapsamında her çocuk için bireysel eğitim programı hazırlanmaktadır. Eğitim sırasında öğrenilen becerilerin kalıcılık kazanması için aile eğitimine de büyük önem verilmektedir (www.mayinstitute.org).

May Enstitüsü, öğrencilere kazandırılmak istenen davranışların genellenebilirliğini ve kalıcılığını arttırmak için yetersizliği olan öğrencinin ailesi, öğretmeni ve okul yöneticilerine de danışmanlık yapmaktadır. Danışmanlık hizmetleri her bireyin, sınıfın, okulun veya bölgenin genel ihtiyaçlarına göre uyarlanmaktadır. May Enstitüsünün danışmanlık hizmetleri; davranış destek planının geliştirilmesi ve uygulanması, bölge ve okul çapında davranışsal destek stratejileri, davranışsal eğitim programı tasarımı, bireyselleştirilmiş eğitim ve hizmet planı, personel eğitimi, işbirlikçi ekip oluşturma, kapsamlı eğitim desteği, ebeveyn eğitimi ve geçiş desteğinden oluşmaktadır (www.mayinstitute.org).

2.1.4. PCDI (Princeton Child Development Institute-Princeton Çocuk Gelişim Enstitüsü) Programı

1970'de kurulan PCDI (Princeton Child Development Institute-Princeton Çocuk Gelişim Enstitüsü), New Jersey'de otizmli çocuklar, gençler ve yetişkinlere bilimsel temelli eğitim, mesleki eğitim ve danışmanlık veren kapsamlı bir programdır. PCDI, yıllar geçtikçe otistik nüfus ve ailelerinin ihtiyaçlarını karşılamak için büyüyerek; erken müdahale, okul ve okul öncesi, yetişkin yaşam becerileri ve grup evleri programları oluşturulmuştur.

Program kapsamında 0–3 yaş arası çocuklara ev ve kurum temelli haftada otuz saatlik eğitim sağlanmaktadır. Programda kazandırılması hedeflenen beceriler; dil gelişimi, sosyal beceriler, oyun becerileri, aile iletişimini ve buna bağlı olarak çocuklarda iletişim becerilerini geliştirilmesi için PCDI personeli haftalık ev ziyaretleri yapmakta ve ebeveynlerin de düzenli olarak enstitüyü ziyaret etmeleri gerekmektedir.

PCDI okul öncesi ve okul programlarında, 3–21 yaşları arasındaki öğrenciler ile okul eğitimi yürütülmektedir. Öğrencilerin öğrenim hedeflerinin belirlenebilmesi için aile ile yakından iletişim kurulmakta ve ailenin eğitimin bir parçası olabilmesi için uygulamalı aile eğitimleri verilmektedir.

Sonuç olarak, PCDI programları, otistik bireylerin daha büyük topluluğa bağlı olarak üretken, aktif ve kaliteli bir hayat yaşamalarını sağlamaktadır (www.pcdi.org). PCDI'dan eğitim alan çocuklardan birçoğu şu anda özel eğitime almaya gereksinim duymamakta; birçoğu da özel eğitim kurumu yerine normal bir okula devam etmekte, bazıları şu an üniversite mezunu iken, bazıları da halen bir üniversiteye devam etmekte, bir kısmı ise liseyi bitirmiş veya çalışmaktadırlar.

Bu öğrencilerin başarıları, eğitim programlarında uygulamalı davranış analizi kullanılmasının bir sonucudur ve PCDI bu başarısından dolayı 1999 yılında, Uluslararası Davranış Analizi Birliği (ABA-The Association for Behavior Analysis International) tarafından verilen 'davranış analizine kalıcı katkı' ödülünü almaya hak kazanmıştır (www.tohumotizm.org.tr).

2.1.5. LEAP (Learning Experiences and Alternative Programs for Preschoolers and Their Parents – Okulöncesi Dönem Çocukları ve Aileleri İçin Öğrenme Deneyimleri ve Alternatif Programlar) Programı

LEAP, otizimli öğrencilere normal gelişim gösteren akranları ile aynı okul öncesi etkinliklerini sunmak, gerektiği takdirde çocukların yetersiz olduğu becerilere göre programda uyarlamalar yaparak akran aracılı beceri öğretimi yapmayı hedefleyen bir kaynaştırma eğitimi programıdır. Programın müfredatında sosyal gelişim, duygusal gelişim, dil gelişimi, bilişsel ve fiziksel gelişim alanlarını destekleyici uygulamalar yer almaktadır (Lord ve McGee, 2001). LEAP programına üç, beş yaş arası çocuklar katılmaktadır. Program kapsamında her çocuğun yetersizlikleri ve kazandırılması gereken beceriler belirlenerek her çocuk için bireysel eğitim programı uygulanmaktadır. Çocuklara kazandırılması hedeflenen beceriler doğrultusunda on bir ay süre ile haftada on beş saat eğitim verilmektedir.

LEAP programı kaynaştırma eğitime yönelik bir uygulama olduğu için kaynaştırma eğitiminin uygulandığı sınıfta on normal gelişim gösteren öğrenci, 3-4 otizimli kaynaştırma öğrencisinin yanında yardımcı öğretmen ve dil-konuşma terapistleri de bulunmaktadır (Simpson, 2005).

2.1.6. DENVER (Early Start Denver Model- Erken Başlangıç Denver Modeli) Programı

Gelişimsel temelli Erken Başlangıç Denver Modeli (Early Start Denver Model ESDM) UDA ilkelerine dayalı olarak otizimli çocuklara iletişim, sosyal, bilişsel, dikkat, oyun, motor ve öz bakım becerilerini kazandırmak ve bunun için de her çocuğa bireysel programın hazırlandığı bireysel ve grup çalışması şeklinde yürütülen bir programdır (Lord ve McGee, 2001; Rogers ve Dawson, 2010; <https://www.autismspeaks.org/what-autism/treatment/early-start-denver-model/esdm>).

Erken Başlangıç Denver Modelinin etkililiğinin belirlenmesi için yapılan bir çalışmada otizm tanısı konmuş 18–30 aylık kırk sekiz çocuk rastgele seçilerek iki gruba ayrılmıştır. Birinci gruba iki yıl boyunca haftada iki kez Denver Modeline dayalı eğitim uygulanmış, diğer gruba ise normal eğitim uygulanmıştır. Araştırmanın

sonucunda Denver Modeline dayalı eğitim gören çocukların zihinsel performanslarında ve uyumsal davranışlarında artış, otizm davranışlarında ise azalma olduğu görülmüştür. Bu çalışma otizm tanısı almış olan çocukların bilişsel ve uyumsal davranışlarını geliştirme ve otizm belirtilerini azaltma adına çocuklara yönelik davranışsal eğitimin etkililiğini gösteren bir araştırma niteliği taşımaktadır (Dawson, Rogers, Munson, Smith, Winter, Greenson, Donaldson ve Varley, 2010). Denver modelinin etkililiği üzerine yapılan başka araştırmaların bulguları da dikkate alınarak otizm tanısı almış olan çocukların eğitiminde erken teşhis ve erken eğitime başlamanın önem arz ettiği söylenebilmektedir (Rogers, Estes, Lord, Vismara, Winter, Fitzpatrick, 2012; Vivanti, Paynter, Duncan, Fothergill, Dissanayake, Rogers, 2014). Denver modeline hizmet içi eğitimler içerisinde yer verilerek öğretmenlerin de sınıflarında bu modeli kullanmaları amaçlanmaktadır (Schafer ve Moersch, 1981).

2.1.7. TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children-Otistik ve İlişkili İletişim Engelli Çocukların Tedavisi ve Eğitimi) Programı

TEACCH (Otistik ve İlişkili İletişim Engelli Çocukların Tedavisi ve Eğitimi) programı 1972 yılında her yaştan otizmlili çocukların yanı sıra ebeveynlere, okullara, anaokullarına ve gündüz bakım merkezlerine düzenli olarak danışma ve eğitim sağlamak amacıyla kurulmuştur (Marcus, Schopler ve Lord, 2000). TEACCH programı çocukların ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre güçlü yönlerini ortaya çıkartacak uygulamalara ve değerlendirmelere dayanmaktadır. TEACCH programında bireysel ve grup eğitimlerine yer verilmektedir. Bu eğitim programında iletişim, grup etkinliklerine katılım, başkalarının talimatlarını takip etme ve yerine getirme, nesne kullanım becerisi ve oyun oynama becerisinin kazandırılması hedeflenmektedir (Marcus, Schopler ve Lord, 2000).

Ozonoff ve Cathcart (1998) otizmlili küçük çocukların ailelerine TEACCH programını öğrettikleri bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmalarında çocukların bilişsel ve akademik becerileri karşılaştırılmıştır. Evde TEACCH yöntemi kullanılan çocukların kontrol grubunun aksine taklit becerilerinde, ince motor becerilerinde, kaba

motor becerilerinde ve sözel olmayan iletişim becerilerinde gelişme sağladıkları görülmüştür.

2.2. TÜRKİYEDE YOĞUN DAVRANIŞSAL EĞİTİM PROGRAMLARI

Türkiye’de yoğun davranışsal eğitim Tohum Otizm Vakfının özel eğitim okulu ve Kırcaali-İftar (2006) tarafından geliştirilen Otistik Çocuklar için Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) ile sağlanmaktadır.

2.2.1 Tohum Otizm Vakfı Özel Eğitim Okulu

Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olan Özel Tohum Vakfı Özel Eğitim Okulu’nda otizmliler çocuklara PCDI modelinde UDA ilkelerine dayalı olarak erken çocukluk, okul öncesi ve okul eğitimi için destek eğitim hizmetleri sağlanmaktadır. Özel Tohum Vakfı Özel Eğitim Okulunda, okul öncesi ve okul programlarında 3-12 yaşlarındaki otizmliler çocuklara haftada en az otuz saatlik eğitim sağlanmaktadır.

Eğitim programlarında akademik, iletişim, sosyal, oyun ve günlük yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmektedir. Çocukların öğrenmiş oldukları becerilerin kalıcılık kazanması ve genellenebilmesi için aile eğitimi de büyük önem taşımaktadır. Bundan dolayı evde ailenin yürütmesi gereken çalışmalarda aileleri yönlendirmek için düzenli olarak ev ziyaretleri de yapılmaktadır. Destek eğitim programı ise, tam ya da yarı zamanlı bir okul programından yararlanan ancak özel eğitime de ihtiyacı olan otizmliler çocuklar için kullanılan programdır. Destek eğitim hizmetlerinde haftanın belirli gün ve saatinde bireysel olarak eğitim verilmektedir. Çocukların iletişim becerilerini, akademik becerilerini, sosyal etkileşim becerilerini ve diğer beceri alanlarını geliştirmeye yönelik eğitim programı uygulanmaktadır (www.tohumotizm.org.tr).

2.2.2. SOBE (Selçuklu Otizmliler Bireyler Eğitim Vakfı)

Konya Selçuklu Belediyesi otizmliler çocuklara gelecek hazırlamak için SOBE vakfını kurmuş ve tüm sorumluluğu üstlenmiştir. SOBE eğitimleri Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi katkıları ile yürütülmektedir. UDA ilkelerine dayalı olarak her çocuk için özel program hazırlanmakta ve çocukların gelişimleri takip edilmektedir. Eğitim programında akademik beceriler, iletişim becerileri, sosyal beceriler, öz bakım

becerileri, mesleki beceriler, serbest zaman, aile ve toplumsal yaşam becerileri ile davranış gelişimine yönelik eğitimler yer almaktadır.

Eğitim programlarında eğitmenler, eğitmenlere danışmanlık yapan süpervizörler ve eğitim direktörü sorumludur. Süpervizörler, program kapsamında eğitmenlere sürekli işbaşında danışmanlık yaparlar. Bir biri ile bağlantılı bu sonuçların oluşturduğu sistem, etkili bir programın geliştirilmesinde büyük önem taşır. Vakfın yürüttüğü farklı tedavi yöntemleri ile daha verimli sonuçlar alınmaktadır.

2.2.3. OÇİDEP (Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı)

Türkiye’de yürütülmekte olan yoğun davranışsal eğitim programlarından biri olan Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) 2006 yılında Gönül Kırcaali-İftar tarafından Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü’nde geliştirilmiş bir programdır. OÇİDEP ev ve kurum uygulamaları olmak üzere iki şekilde planlanmış olmakla beraber eğitimler genel olarak çocukların evlerinde yürütülmektedir. Program uzmanlaşmış eğitmenler tarafından yürütülmekte, doktoralı koordinatör ve danışmanlar tarafından takip edilmektedir. Danışman ve eğitmenler düzenli olarak bir araya gelerek çocuklardaki ilerlemeleri değerlendirmektedir.

OÇİDEP’te kullanılan temel süreçler; olumlu pekiştirme, ayrımlı pekiştirme, güdüsel işlemler, uyarın kontrolü, öğretimsel uyarlamalar, kalıcılık ve genelleme çalışmalarıdır. Bu çalışmaların temel amacı öğrencinin performansını desteklemek, uygun davranışlarını arttırma ve toplumsal uyum açısından ihtiyaç duyduğu davranışları geliştirmektir (Tekin- İftar ve Kırcaali- İftar, 2004; Kırcaali-İftar, Kurt ve Kürkçüoğlu,2016). Programda yer alan becerilerin kazandırılmasında ayırık denemelerle öğretim süreci izlenmektedir. Bu öğretim sürecinde ise; istendik davranışların kazandırılması için çok sayıda denemelere arka arkaya yer verilmektedir. Ayırık denemelerle öğretim en az dört, beş en fazla yirmi beş, otuz deneme oturumuyla gerçekleştirilmektedir. Gerçekleştirilen her deneme oturumunda ise; öncül, ip ucu ve silikleştirme, tepki, sonuç, denemeler arası süre gibi uygulamalara yer verilmektedir. Bu uygulamalar ile çocukta istendik davranışların geliştirilmesi hedeflenmektedir (Güleç- Aslan, 2011; Kırcaali-İftar, Kurt ve Kürkçüoğlu,2016; Kurt, 2016).

Ayrık deneme öğretimi (ADÖ) otizmlı çocuklarda sıkça karşılaşılan problem davranışların ortadan kaldırılarak yeni istendik davranışların, dil- iletişim becerilerinin, taklit ve eşleme becerilerinin öğretilmesinde bireyselleştirilerek uygulanan bir yöntemdir.

Smith (2001) ve Weis (1999) ADÖ yöntemi ile eğitim alan yirmi çocuğun beceri gelişimlerini incelemiştir. Çalışma sonucunda beceri gelişimlerinde ve otizm belirtilerinde gözle görülür farklılık olduğu saptanmıştır. Güleç-Aslan (2014) otizmlı bir çocuk ve annesi ile temel eşleme becerilerinin öğretiminde ADÖ yönteminin etkililiğini incelemiştir. Çalışmadan sonra annenin ADÖ yöntemi ile çocuğunun eğitimine devam edebilmesi için anneye de eğitim verilerek ADÖ yöntemi öğretilmiştir. Çalışma sonucunda çocukta eşleştirme becerilerinde %90 gelişme olduğu, annesinde ise %94-100 gelişme olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışma sonucunda katılımcı anne ADÖ yönteminin kendisi içinde çok faydalı olduğunu ve kullanmaya devam edeceğini belirtmiştir.

Bir başka çalışmada ise eğitimcilere ADÖ sunabilmeleri için uygulanan personel eğitiminin etkililiği incelenmiştir. Çalışma için eğitimcilere yoklama alma ve öğretim sunma becerileri kazandırılmaya çalışılmıştır. Çalışma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin yoklama alma ve ipucu ile öğretim sunma becerilerinde % 100 artış olmakla beraber bu öğretmenlerin çalıştıkları çocuklarda da % 80-100 oranında beceri gelişimlerinde artış gözlenmiştir (Vuran ve Olcay- Gül, 2012). ADÖ yönteminin etkililiği birçok araştırma ile kanıtlanmıştır (Kurt, 2011; Ünlü, 2012; Cevher, 2017). Otizmlı öğrencilerin öğrendikleri becerileri kullanarak genelleyebilmeleri için ADÖ yöntemi başka yöntemler ile birleştirilerek uygulanmalı, eğitimlere erken yaşlarda başlanmalı ve çocuk ile çalışan kişilerin özel eğitim alanında bilgi ve yeterlilikleri olmalıdır (Smith, 2001).

OÇİDEP ile ilgili olarak yapılan çalışmalar oldukça sınırlı olmakla beraber OÇİDEP ev uygulamasının otizm tanısı alarak OÇİDEP'e dahil olan ve daha önce özel eğitim almamış dokuz yaşındaki bir erkek çocuk ile yürütülme sürecinin incelendiği bir vaka çalışması yapılmıştır. Çalışmada nicel ve nitel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; OÇİDEP ev uygulaması sürecinde değişiklikler

ve öğretimsel uyarlamalar yapılabileceği, uygulama sürecinde sorunlar yaşanıldığı ancak uygun yöntemler ile eğitime devam edilebileceği, OÇİDEP uygulaması esnasında çalışmada yer alan öğretmenlerin bilgi ve yeterliliklerinde artışlar olduğu belirlenmiştir. OÇİDEP'in çocuğun gelişimine önemli katkılar sağladığı ancak programın daha dikkatli uygulanması gerektiği yönünde OÇİDEP ekip üyelerinin ve ailenin önerileri olmuştur (Güleç- Aslan, Kırcaali- İftar ve Uzuner, 2009). OÇİDEP'in müfredatı Lovaas (2003) programında kullanılan temel beceriler dikkate alınarak oluşturulmuştur. OÇİDEP kapsamında geliştirilmesi hedeflenen temel beceriler ise şunlardır: taklit becerileri, eşleme ve sınıflama becerileri, alıcı ve ifade edici dil becerileri, ortak dikkat becerisi, renk, şekil, zıtlık kavramları, adı söylenen nesne ve eylemi belirleme, işitilen sesin kaynağını belirleme, blok dizaynı, oyun, adına tepki verme ve temel yaşam becerileridir (Güleç- Aslan, 2008; Kırcaali-İftar, Kurt ve Kürkçüoğlu,2016).

Otizmlili çocukların eğitiminde; taklit, eşleme-sınıflama, alıcı ve ifade edici dil, ortak dikkat becerileri ve oyun becerileri öncelikle kazandırılması hedeflenen becerilerdir.

Taklit etme becerisi başkalarının davranışlarını gözlemleyerek çocuklarda hem öğrenmeyi hem de sosyalleşmeyi sağlayan bir araçtır. Çocukların taklit becerilerinin gelişimi dil, iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinin de gelişimini beraberinde getirmektedir. Bundan dolayı taklit becerisinin gelişimi çocuklar için büyük önem taşımaktadır. Otizmlili çocukların gelişim düzeyleri ise diğer akranlarına göre daha geriden geldiği için bazı becerilerin ediniminde yetersizlikler ve gecikmeler olmaktadır. Bu duruma bağlı olarak otizmlili çocuklarda taklit becerisinin yeterince gelişmediği göze çarpmaktadır (Töret ve Özmen, 2014). Bundan dolayı OÇİDEP kapsamında öğrenimine ilk yer verilen beceri alanı taklit becerisidir.

Rogers, Hepburn, Stackhouse ve Wehner (2003) otizmlili çocukların ağız, yüz ve nesne yönelimli taklit becerilerini, ortak dikkat becerilerini ve motor becerilerini normal gelişim gösteren ve diğer gelişimsel yetersizliği olan çocukların becerileri ile karşılaştırmışlardır. Çalışma sonucunda otizmlili çocukların ağız, yüz, nesne ve eylem taklitlerinin diğer çocuklara göre anlamlı derecede geride olduğu saptanmıştır. Benzer

bir çalışmada Dawson ve Adams (1984) dört, altı yaşlarındaki otizmliler çocukların taklit ve nesne kalıcılığı becerilerini gözlemlemiştir. Çalışma süresince tanıdık bir eylem ve yeni bir eylem gösterilmiştir. Çalışma esnasında tanıdık bir eylem modellendiği zaman çocukların eğitmeni taklit ettiği ancak yeni bir durum karşısında benzer tepkileri verdikleri görülmüştür. Bu bulgular otizmliler çocuklardaki gelişimsel yetersizliklerin onlara uygun programların tasarlanmasında önemli bir değişken olduğunu göstermektedir.

Otizmliler çocuk ve ergenlerin taklit becerilerinin normal gelişim gösteren ve gelişimsel yetersizliği olan akranları ile kıyaslandığı bir çalışmada her iki karşılaştırma grubundaki çocuklar eylemleri daha iyi taklit etmişlerdir. Bununla beraber otizmliler çocuklar eylemlerin taklidinde zorluk yaşamışlar, sözel istek üzerine eylemde bulunamamışlardır (Smith ve Bryson, 2007).

Ingersoll (2012) otizmliler çocuklarda taklit becerisinin çocuklardaki sosyal-duygusal becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Çalışmaya yirmi yedi otizmliler çocuk katılmıştır. Çalışma esnasında deney grubuna taklit becerilerini geliştirmeye yönelik program uygulanmıştır. Çalışma esnasında ve sonrasındaki gözlemlerde deney grubunun sosyal-duygusal beceri düzeylerinde kontrol grubuna kıyasla anlamlı farklılık gözlenmiştir. Bu bulgular ışığında otizmliler çocuklara uygulanan taklit becerisini geliştirmeye yönelik uygulamaların çocuklardaki sosyal becerileri de geliştirdiği ifade edilmektedir.

Akran aracılı taklit becerisi öğretiminin otizmliler çocukların üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan çalışmaya üç otizm, bir gelişimsel geriliği olan okul öncesi çocukları katılmıştır. Çalışma verileri küçük gruplar şeklinde serbest oyun etkinlikleri sırasında toplanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen veriler katılımcıların küçük grup ve serbest oyun ortamlarında akran taklidi davranışlarında ve sosyal katılım düzeylerinde artış olduğunu göstermiştir (Garfinkle ve Schwartz, 2002).

Otizmliler çocukların dil, iletişim ve sosyal alanlarda gelişimleri diğer akranlarına göre daha geriden gelmektedir. Bundan dolayı otizmliler bireyler işittiği ve gördüğü uyaranları anlamlandırmakta güçlük çekmektedir. Otizmliler çocuklardaki bu yetersizlik nesne ve uyaranları birbirinden ayırmalarını zorlaştırmaktadır. Nesne ve uyaranların

ayırt edilmesi eşleme ve sınıflama becerilerinin kazanımı ile mümkündür. İlerleyen süreçlerde daha karmaşık becerilerin kazandırılması için de eşleme ve sınıflama becerileri temel oluşturmaktadır. Bundan dolayı OÇİDEP müfredatında taklit becerisinden sonra eşleme ve sınıflama becerilerine öncelik verilmiştir (Kırcaali- İftar, Kurt ve Kürkçüoğlu, 2016).

Fisher ve Kodak (2007) iki otizmlı çocuk ile resim kelime eşleme çalışmalarını ipucu sunarak gerçekleştirmişlerdir. Çalışma esnasında doğru eşleştirme yapılmadığı zaman doğrusu gösterilerek eşleme çalışması yapılmıştır. Çalışma sonucunda katılımcıların hepsinde eşleme becerilerinin yalnızca doğrudan eşleme çalışmalarında belirgin şekilde geliştiği görülmüştür. Elde edilen bulgular eşleme becerilerinin kazandırılmasında ipucu verme yönteminin etkililiği açısından tartışılmıştır.

Beş yaşındaki otizmlı bir çocuk ile görsel uyarılar ile görsel eşleme çalışması yapılmıştır. Çalışma sonrasında görsel uyarılar ile görsel eşleme ve işitsel uyarılar ile görsel eşleme becerileri karşılaştırılmıştır. Katılımcı çocuk işitsel uyarıları yirmi resim, yirmi altı büyük harf ve dokuz rakamla eşleştirmede başarılı olmuştur. Buna rağmen görsel uyarıları resim, harf ve rakam ile eşleştirirken aynı başarıyı gösterememiştir. Devam eden süreçte çalışmalarda sunulan görsel denemelerin sayısını ikiden üçe çıkarmışlar ve yirmi resim ile eşleme becerilerinin %95'e yükseldiği görülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgular eğitim süresince yapılabilecek bazı değişikliklerin ve uyarlamaların da çocuğun beceri kazanımını etkileyeceğini göstermiştir (Kelly, Green ve Sidman, 1998).

Eşleme becerileri ile nesne ve uyarılar tanımlandıktan sonra nesnelerin özelliklerini görünümünden farklı olarak belirlenmesine yönelik beceriler sınıflandırma becerisi olarak ele alınmaktadır. Sınıflama becerisi gerçekleştirilirken ortak özelliklerine göre nesnelere bir araya getirilmektedir (Kırcaali- İftar, Kurt ve Kürkçüoğlu, 2016; <https://otsimo.com/tr/otizmde-esleme-ve-siniflandirmanin-onemi/>). Otizmlı çocuğun sınıflandırma becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmesi için önce uyarılar arasında ilişki kurarak eşleme becerilerini kazanmış olması gerekmektedir. Eğitim sürecinde sınıflama becerilerinde sorun yaşayan çocuklara karşı ısrarcı davranılmamalı ve eşleme becerilerine dönülerek eşleme becerileri tekrar

ettirilmelidir. Eşleme becerilerinin tekrarından sonra eşleme ve sınıflama becerilerine birlikte yer verilen uygulamalar yapılmalıdır (<https://otsimo.com/tr/siniflandirma-esleme-becerileri/>).

Otizmlili bireylerin dil ve iletişim becerileri yeterince gelişmediği için çocuklar ya hiç konuşamamakta ya da geç konuşmaktadır. Çevresindeki kişilerle iletişim kuramamakta, iletişimi devam ettirmede sorun yaşamakta ve sosyal etkileşim kurmakta sıkıntı yaşayabilmektedirler. Otizmlili çocukların akranlarına göre dil, iletişim, sosyal ve akademik alanlardaki yetersizlikleri çocukların bağımsız birer birey olarak yaşamasını güçleştirmekte ve çocuklardaki davranış problemlerini de beraberinde getirerek çocukların yaşam kalitesini olumsuz etkilemektedir (Friend, 2006; Paul, 2008; Kurt, 2011; Kırcaali- İftar, Kurt ve Kürkçüoğlu, 2016).

Otizmlili çocuklarda gözlemlenen tüm yetersizliklerden dolayı dil ve iletişim becerilerinin kazandırılması eğitim programlarında büyük yer tutmaktadır. İletişim kurulabilmesi için gerekli olan alıcı ve ifade edici dil becerileri iletişim kurabilmenin de temelini oluşturmaktadır.

Alıcı dil becerisi iletişim kurabilmek için dilin anlama amaçlı kullanımı olarak tanımlanmaktadır. Dilin kendini ifade edebilmek amacıyla kullanımı ise ifade edici dil olarak adlandırılır (Kırcaali- İftar ve Odluyurt, 2016; Kırcaali- İftar, Kurt ve Kürkçüoğlu, 2016).

Carr, Dores ve Pridal (1984) sözel taklit becerisi yüksek ve düşük olan otizmlili çocukları iki gruba ayırarak jest ve işaretler ile eğitim vererek dil becerilerinin gelişimini karşılaştırmışlardır. Çalışma sonucunda her iki gruptaki öğrencilerin de ilerleme kaydettiği görülmüş; ancak sözel taklit becerisi yüksek olan öğrencilerin alıcı dil becerilerinin daha çok geliştiği ve daha iyi iletişim kurdukları görülmüştür.

Kurt (2011) beş, on iki yaşlarındaki otizmlili iki erkek çocuğa alıcı dil becerilerinin öğretiminde ayrı denemelerle öğretim yöntemlerinden biri olan jestli ve jestsiz öğretimi karşılaştırmıştır. Çalışmada sözel yönergelerin yanında jestlerin kullanıldığı eğitim ile sadece sözel yönergelerin kullanıldığı iki farklı eğitim programı uygulanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde jest ve işaretler

ile sunulan ADÖ uygulamasında katılımcıların alıcı dil becerilerinde %100 gelişme olduğu, yalnızca sözel yönergelerin sunulduğu ADÖ oturumlarında yeterince verim alınmadığı fark edilmiştir.

Smith, Buch ve Gamby (2000) EYDE programının etkililiğine ilişkin yaptıkları çalışmaya yaygın gelişimsel bozukluk ve otizm tanısı almış otuz beş, kırk aylık altı çocuk katılmıştır. Eğitime başlanmadan önce aile üyeleri de EYDE programının evde uygulanmasına yönelik eğitim almışlar, eğitim sürecinde de profesyonel danışman ve eğitmenler görev almışlardır. Çalışma sonucunda değerlendirme aracı olarak Erken Öğrenme Ölçeği, Weschler Okul Öncesi ve Birincil Zeka Ölçeği, Weschler Çocuklar için Zeka Ölçeği, Bayley Bebek ve Küçük Çocuklar İçin Gelişim Ölçeği, Gelişimsel Dil Ölçeği, ve Vineland Uyumsal Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmaya başlandıktan beş ay sonra beş çocukta taklit, alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinde ilerleme görülmüştür. Çalışma sonrasında ebeveynler de programdan memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Benzer şekilde EYDE programının okulda uygulanmasının etkilerinin incelendiği araştırmaya otizm tanılı yirmi beş çocuk katılmıştır. Çocuklar EYDE eğitimi (13) ve eklektik eğitim (12) uygulanmak üzere iki gruba ayrılmışlar, aynı sürede eğitim almışlardır. Bir yıllık bir çalışma sonucunda uygulanan testlerde EYDE grubundaki çocuklar eklektik eğitim alan çocuklara göre daha çok ilerleme kaydetmişlerdir. EYDE grubunun ortalama IQ, alıcı dil, ifade edici dil, uyumsal davranış puanları eklektik eğitim alan çocukların puanlarından anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. (Eikeseth, Smith, Jahr ve Eldevik, 2002).

Otizimli çocuklarda ifade edici dil becerisinin gelişimini inceleyen Brady ve Smouse (1978) otizimli bir çocuğun eğitiminde jest ve işaretlere dayalı eğitim ile sözel yönergeler ile eğitimi karşılaştırmışlardır. Çalışma sonucunda jest ve işaretlere dayalı eğitimin otizimli çocukta hem alıcı hem de ifade edici dil becerisinin gelişiminde daha çok etkili olduğu anlaşılmıştır.

Normal gelişim gösteren çocuklar ilk önce ortak dikkat başlatarak iletişim kurar ardından taklidi başlatırlar. Normal gelişim gösteren çocuklar ilk önce davranışları gözlemlemekte, hangi davranışları nasıl taklit edebileceklerini ve taklidin amacını belirleyerek eyleme dönüştürmektedirler. Otizimli çocuklarda ise taklit becerilerinin

kazanımı ortak dikkat becerilerinin kazanımından önce olmaktadır. Bu bağlamda otizmlili çocukların eğitiminde ortak dikkat becerilerinin kazanımı kilit rol oynamaktadır (Carpenter, Pennington ve Rogers, 2002; Ökcün- Akçamuş ve Turan, 2015; Töret, 2016).

Isaksen ve Holth (2009) ortak dikkat becerisini geliştirmeye yönelik yaptıkları çalışmaya üç buçuk, beş buçuk yaş arasındaki dört çocuğu dahil etmişlerdir. Çalışmada çocukların ortak ilgi alanlarına cevap vermesi ve ortak ilgi alanlarına yönelik faaliyetlerde bulunması araştırılmıştır. Deneysel araştırma olarak tasarlanan çalışmada ortak dikkat becerisi çalışma öncesinde ve sonrasında ölçülmüştür. Çalışma sonucunda katılımcı çocukların tümünde ortak dikkat becerisinde artış olmuştur. Eğitim tamamlandıktan bir ay sonra ise çocukların ebeveynleri çocukların kazanmış olduğu beceriyi farklı ortamlarda genelleyebildiklerini ve bu durumdan hoşlandıklarını belirtmişlerdir.

Whalen, Schreibman ve Ingersoll (2006) otizmlili çocuklarda gözlemlenen ortak dikkat eksikliğinin başka becerilerde de geriliğe sebep olabileceğini varsaymışlar ve ortak dikkat gelişiminin diğeri becerilerde de gelişim sağlayacağını öne sürmüşlerdir. Bu amaç doğrultusunda otizmlili öğrencilere on haftalık ortak dikkat eğitimi uygulamışlardır. Çalışma sonucunda katılımcı çocuklarda ortak dikkat becerilerinde, iletişim becerilerinde ve sosyal etkileşim becerilerinde artış gözlenmiştir. Elde edilen bulguların çalışmacıların hipotezini destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Ortak dikkat eğitimini farklı bir açıdan inceleyen başka bir çalışmada ise otizmlili çocuklara ortak dikkat öğretiminde ebeveyn etkililiği araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda otizmlili çocuklara ortak dikkat eğitimi için ebeveynlere eğitim verilmiştir. Çalışma süresince ebeveynler ortak dikkat eğitim tekniklerini başarılı bir şekilde kullanmışlardır. Çalışma sonucunda ise otizmlili çocukların dikkat başlatma ve ortak dikkat becerilerinin arttığı görülmüştür (Rocha, Schreibman ve Stahmer, 2007).

Her çocuk küçük yaşlardan itibaren çevresini, çevresindeki olay ve durumları anlamlandırabilmek, insanlarla iletişim kurabilmek ve eğlenmek amacı ile kurallı ve kurlsız bir takım etkinlikler içerisine girer. Oyun becerisi olarak nitelendirilen bu etkinlikler küçük yaşlarda eğlence amaçlı olmakla beraber ilerleyen yaşlarda

çocukların çevrelerini anlamlandırmak için kullandıkları bir araç haline gelmektedir. Oynanan oyunlar çocukların kas becerilerini, yaratıcılıklarını, eleştirel ve analitik düşünme becerilerini, iletişim becerilerini geliştirmektedir (Childress, 2011; Ülke-Kürkçüoğlu, 2016).

Otizimli çocuklarda gözlemlenen davranış sorunları, sözel ve sözel olmayan iletişim sorunları ve sosyal etkileşim sorunları, bu çocukların normal gelişim gösteren akranlarının oynadığı oyunları oynamalarına engel olmaktadır. Bu yetersizlik, otizimli çocukların oyun ortamına uyumunu güçleştirmekte ve arkadaşları tarafından kabul edilmemesine neden olmaktadır (Wolfberg, 2003; Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2016).

Tilton ve Ottinger (1964) normal gelişim gösteren, zihin engelli ve otizimli çocukların oyun oynama becerilerini karşılaştırmışlardır. Araştırmanın katılımcıları beş yaş civarındaki çocuklardır. Çocuklar oyuncak seçiminde ve oyun oynarken serbest bırakılarak yirmi dakika boyunca gözlenmiştir. Araştırmacılar çocukların oyuncak kullanımı ve oyuncak ile oyun oynama becerilerini iki tema altında incelemişlerdir. Bu çalışma ile çocukların oyuncak ve oyun oynama becerilerinin ölçümü sağlanmıştır. Çalışma sonucunda normal gelişim gösteren çocukların %100'ünün, zihinsel engelli çocukların %83'ünün, otizimli çocukların ise %38'den azının oyuncaklar ile oynadıkları belirtilmiştir.

Sosyo dramatik oyun eğitiminin otizimli üç çocuk üzerindeki etkisinin araştırıldığı bir çalışmada çocuklara Pivotal Response Training Programı kullanılarak eğitim verilmiştir. Çalışma öncesi, çalışma sonrası ve çalışma süreci takip edilerek çocukların oyun becerileri, dil becerileri ve sosyal davranış becerileri ölçülmüştür. Çalışma sonrasında elde edilen bulgular ışığında sosyo dramatik oyunun oyun becerisinin yanı sıra, dil ve sosyal davranış becerilerinde de gelişme sağladığı anlaşılmış, oyun, dil ve sosyal becerilerde olumlu gelişmeler gözlenmiştir. Çalışma sonrası kazanılan becerilerin başka oyuna ve oyun ortamına da genellenebildiği görülmüştür (Thorpe, Stahmer ve Schreibman, 1995).

Freeman ve Kasari (2013) otizimli ve normal gelişim gösteren çocukların ebeveynleri ile oyun oynama becerilerini karşılaştırmışlardır. Ebeveyn katımlı olarak yürütülen çalışmada otizimli çocukların ebeveynleri ile oyun oynama ve bu sürece ne

kadar uyum sağladıkları araştırılmıştır. Normal gelişim gösteren ve otizmliler on altı çocuk ebeveynleri ile eşleştirilmiştir. Çocuklar serbest oyun zamanında 10 dakika gözlenmiş ve her iki grup da yapılandırılmış oyun değerlendirmesi ile değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda otizmliler çocukların ebeveynlerinin daha çok oyun başlattıkları, normal gelişim gösteren çocukların ise ebeveynlerine kıyasla daha çok oyun kurdukları ve ebeveynlerini yönlendirdikleri gözlenmiştir.



BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde kullanılan araştırma modeli, araştırma süreci, araştırma verilerinin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilecektir.

3.1. Araştırma modeli

Bu araştırmada ele alınan konu üzerinde ayrıntılı bir şekilde veri toplayabilmek, araştırma konusu otizmliler çocuğun ilkökula uyumunu etkileyen durumları ve bu süreçteki gelişimini, ailenin ve sınıf öğretmeninin deneyimlerini, karşılaştıkları sorunlara bakış açılarını ve yaklaşımlarını ayrıntılı bir şekilde yansıtabilmek amacıyla nitel araştırma yaklaşımı ve nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay (durum) çalışması modeli kullanılmıştır. Bu tür araştırmalarda araştırmacı bizzat araştırma

sürecinin içerisinde yer aldığı için olayları doğal ortamında gözlemleyebilmekte ve ayrıntılı bilgiler toplayabilmektedir. Araştırılan duruma ilişkin etmenler (ortam, bireyler, olaylar, süreç, vb.) araştırmacı tarafından bir bütün olarak değerlendirilmekte, bu etmenlerin araştırılan durumu nasıl etkiledikleri, durumdan nasıl etkilendikleri, çalışma sürecinde meydana gelen değişimler, çalışma esnasında karşılan sorunlar ve bu sorunlara nasıl çözümler üretildiği üzerine ayrıntılı bilgi toplanabilmektedir. Durum çalışmalarında araştırılan konu üzerine genelleme yapmak mümkün değildir. Çünkü çalışma ortamındaki etmenlerin her biri araştırmayı etkileyebilmektedir. Bir durum ile ilgili elde edilen verilerin benzer durumlara genellenmesi mümkün olmasa bile benzer durumlara bakış açısını geliştirebilmekte, benzer durumların anlaşılmasını kolaylaştırabilmektedir (Flick, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2013; Saban ve Özden, 2017). Uygulanmakta olan bir programın, bu programın uygulama sürecinin, süreç içerisinde ortaya çıkan sorunların, bu sorunlara getirilen çözüm önerilerinin ve programın ortam ve kişiler üzerindeki etkilerini belirleyebilmek amacıyla durum çalışmaları yaygın olarak kullanılmaktadır (Baxter ve Jack, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu yüzden bu çalışmada da az sayıda katılımcı ile çalışma sorularına detaylı cevap alabilmek, programın çocuk üzerindeki etkisini detaylı bir şekilde ortaya koyabilmek için durum çalışması modeli kullanılmıştır.

3.2. Katılımcılar

Katılımcıların seçilmesi için Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünde program koordinatörü ve aynı zamanda tezin ikinci danışmanı ile iletişime geçilmiştir. Tezin ikinci danışmanı 1997 yılından itibaren Anadolu Üniversitesi'nde öğretim elemanı olarak görev yapmaktadır. Şu anda Engelliler Araştırma Enstitüsünde görev yapmaktadır. Katılımcıların seçilmesinde otizm tanısı almış olan çocuğun OÇİDEP'ten yararlanıyor olması, ilkokula devam ediyor olması ölçüt alınmıştır. OÇİDEP şu anda İstanbulda yürütülmektedir. Bundan dolayı araştırma belirlenen ölçütleri karşılayan İstanbul'da ikamet eden bir öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir. Şehir farklılığının olması ve iletişim kurmakta sıkıntı yaşandığı için görüşme yapılana kadar araştırma konusu çocuk ortaokula başlamıştır. Bundan dolayı katılımcılar ile görüşmeler geriye dönük olarak yapılmıştır. Şehir farklılığı olduğu, bağlantı kurulamadığı, gönüllülük olmadığı ve ilkokul dönemi incelendiği için

çocuğun ilkokuldan önceki eğitmeni ile görüşme yapılamamış ve çocuğun ilkokuldan önceki durumuna ilişkin detaylı bir bilgi alınamamıştır. Bundan dolayı görüşmeye öğrencinin babası, sınıf öğretmeni ve bir tane OÇİDEP eğitmeni gönüllü olarak katılmıştır. Nitel araştırmalarda az sayıda katılımcı ile derinlemesine ve ayrıntılı bilgi toplamak mümkün olduğu için belirlenen ölçütleri karşılayan bir öğrenci ile sınırlandırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Patton, 2014). Araştırmaya katılım gönüllülük esasına göre olmuştur. Verilerin analizinde otizm tanısı almış olan öğrenci için Murat kod ismi kullanılmıştır. Ebeveyn araştırma konusu öğrencinin yetersizlik durumu, tanılama süreci ve öğrencide meydana gelen değişimler ile ilgili detaylı bilgi vermiştir.

Araştırma konusu öğrenci Murat şu an on üç yaşındadır ve altıncı sınıfa devam etmektedir. Normal bir çocuk olarak dünyaya gelmiştir. On sekiz aylıkken konuşmaya başlamıştır. On sekiz aylıktan sonraki dönemlerde konuşmayı kesmiş ve geriye dönüş olmuştur. Göz teması kaybolmuş, tepkileri ve farkındalıkları azalmıştır. İlk olarak teyzesi sınıf öğretmeni olduğu için bir buçuk, iki yaşlarında Murat'ta bir yetersizlik olduğunu fark etmiştir. Teyzesinin dışında ailenin başka arkadaşları da aynı şeyleri fark etmiştir. Aile bu süreçte durumu kabullenmekte zorluk çektiği için çocuk iki yaşına gelene kadar aksini ispatlamaya çalışmışlardır. Halen bir şeylerin yolunda gitmemesi üzerine iki yaşında doktora gitmişlerdir. Tek bir uzmana bağlı kalmayarak İstanbul'da konunun uzmanı olan birkaç uzmana gitmişlerdir. İlk tanılama Cerrah Paşa Çocuk Psikiyatrisinde yapılmıştır. Tanılama yapıldıktan sonra psikologlar tarafından bilgilendirilmişler ancak bunun dışında aile de internetten ve kitaplardan birçok araştırmalar yapıp her şeyi uygulamaya çalışmışlardır. Araştırmalarının neticesinde yaklaşık on sene önce OÇİDEP ile tanışmışlardır. OÇİDEP süresince bir tane program danışmanı ve evde iki eğitmen ile çalışmışlardır. İlkokula başlayana kadar günde bir saat ile başlayarak; iki saat, üç saat, yarım gün şeklinde yaşlıları ile aynı ortamlarda olmasına özen göstermişlerdir. Bundan dolayı OÇİDEP uygulamasının dışında iki buçuk yaşından sonra sürekli olarak okul öncesi eğitim aldirmişlerdir. İlerleyen dönemlerde kaynaştırma sınıfı, oyun grubu desteği almışlardır. OÇİDEP sürecinde günde dört saat, haftada yirmi saat eğitim görmüştür. OÇİDEP'e ilk başladıkları zaman tekrarlayıcı davranışları vardır, göz teması kuramama ve odaklanamama

sorunları vardır. Konuşma becerisi gelişmemiştir. Şiddet problemi sürekli olmamasına karşın zaman zaman kendine vurma ve saçını çekme gibi davranış sorunları vardır. Bunların dışında sakin ve sevgi dolu bir çocuktur. OÇİDEP kapsamında ilk çalışmalar günlük temel becerileri, iletişim becerilerini kazandırma ve davranış problemlerini ortadan kaldırmaya yönelik olmuştur. Bu süreçte sürekli ileriye doğru bir ilerleme olmamış beceri gelişimleri bir gün iyiyken bir gün kötü olmuş, dönemsel olarak değişkenlik göstermiştir. OÇİDEP devam ederken ilkokula başlamıştır. İlkokula kayıt süreci biraz zorlu geçmiş; kayıt yaptırmak istedikleri birçok özel okul Murat'ı durumundan dolayı kabul etmemiştir. Ancak devlet okulları kabul etmek zorunda olduğu için yaptıkları araştırmalar neticesinde “iyi” olarak nitelendirilen bir ilkokulun yakınına taşınarak yaşam düzenlerini çocuklarına göre planlamışlardır. İlkokula başladıktan sonra hem özel eğitim hem akademik eğitim paralel yürümüştür. İletişim becerileri öğretimi ilkokul sürecinde de devam etmiştir.

Katılımcı baba ile telefon üzerinden görüşme yapılmıştır. Katılımcı baba kırk yedi yaşındadır ve ebeveynler üniversite mezunudur. On senedir OÇİDEP uygulaması ile devam etmektedirler. OÇİDEP uygulamasını çocuğun annesi internet üzerinden yaptığı araştırmalar neticesinde bulmuştur ve çocukları iki yaşındayken eğitimlere başlamışlardır. OÇİDEP süresince öğretmenlerden ve danışmandan gerekli bilgilendirmeleri almışlardır ve haftalık toplantılar ile de OÇİDEP'in ve okuldaki ilerlemelerin gidişatı hakkında detaylı bilgilendirmeler yapılmaktadır.

Sınıf öğretmeni Gümüşhane Öğretmen Okulu mezunudur. Daha sonra eğitim ön lisans sınavlarına girerek iki yıl eğitim enstitüsünü bitirerek devam etmiştir. 1976 senesinde mezun olmuştur ve yaklaşık kırk iki senedir öğretmenlik yapmaktadır. Altı sene önce araştırma konusu çocuk ilkokul birinci sınıfa başladığı zaman tanışmışlardır. Murat ile çalışmaya başlayana kadar hiç özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışmamıştır ve bu öğrenci sınıf öğretmeni için ilk özel eğitim deneyimi olmuştur. Çocuğun okula kaydı yapılırken veli birkaç öğretmenle görüşmüştür ancak diğer öğretmenler kabul etmedikleri için okul idaresi katılımcı sınıf öğretmenin sınıfına kaydetmiştir. Sınıf öğretmenin özel eğitim ile ilgili bilgisi olmadığı için öğrenci okula gelmeden önce ailesinden onunla ilgili bilgiler almıştır. Uzun bir süre OÇİDEP öğretmenleri de çocuk ile beraber okula gitmişlerdir. Sınıf mevcutları otuz beş kişidir ve sınıftaki tek özel

gereksinimli öğrenci Murat'tır. Okul ders süresi öğleden önce dört saat, öğleden sonra iki saat olmak üzere altı saattir. Ancak Murat ve öğretmenler öğleden sonraki derse kalmamışlardır. Sınıf öğretmeni çocuğu ilkokuldan mezun ettikten sonra emekliye ayrılmıştır. Sınıf öğretmeni ile de emekliye ayrıldıktan sonra görüşme yapılmıştır.

OÇİDEP eğitmeni ise yirmi dört yaşındadır ve çocuk gelişimi bölümü ön lisans mezunudur. Lisede de aynı bölümden mezun olmuştur. OÇİDEP eğitmeni ilk olarak üniversitedeki hocasının yönlendirmesiyle OÇİDEP ile tanışmıştır. Üniversitede öğrenciliği devam ederken OÇİDEP çalışmalarına başlamıştır. Hem mesleki hem OÇİDEP çalışmasında ilk deneyimidir ve Murat ilkokula başladığı zaman onunla tanışmıştır. Bu süreçte program kapsamında iletişim becerilerinin kazandırılması ve davranış problemlerinin giderilmesine sıklıkla çalışmışlardır. Bunların dışında akademik çalışmaları da okula paralel olarak yürütmüşlerdir. Program süresince çocuk ile okula giderek gölge öğretmenlik yapmıştır. Çocuk için yapılması gereken çalışmalar ile ilgili sınıf öğretmeni ile de sürekli iletişim halinde olmuşlardır. Program danışmanı ile haftalık toplantılar yaparak çocuğun gelişim durumunu değerlendirmişler ve haftalık eğitim programı hazırlamışlardır. Aileyi de haftalık yaptıkları toplantılar ile program ve okul durumundan bilgilendirmişlerdir. Öğrenci ile birlikte okuldaki derslere girdiği ve OÇİDEP ev uygulamasını yürüttüğü için OÇİDEP kapsamında yapmış oldukları çalışmalar ve öğrencide meydana gelen gelişimler hakkında bilgiler vermiştir.

3.3. Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda belirlenen araştırma sorularına yönelik olarak OÇİDEP'in çocuğun ilkokula uyumuna etkisini ayrıntılı bir şekilde inceleyebilmek için araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşme tekniği yapılan araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir veri toplama tekniğidir. Görüşme tekniği ile araştırmacı, araştırılan konu ve görüşülen kişilerin bilgi, deneyim, tutum, davranış, duygu ve düşüncelerine ilişkin derinlemesine bilgi sahibidir. Görüşme yönteminin bir diğer avantajı da görüşülen konu ile ilgili görüşme ortamına göre daha esnek davranılarak ekstra sorular sorarak çalışılan konu üzerinde daha ayrıntılı bilgi sahibi olma imkanının olmasıdır (Yıldırım ve

Şimşek, 2013: 147-150; Patton, 2014:14-15). Görüşme için ilk önce katılımcı ailenin, sınıf öğretmenin ve OÇİDEP eğitmeninin OÇİDEP sürecindeki deneyimlerine yönelik, çalışma konusu çocuğun beceri gelişimlerine yönelik ve katılımcıların OÇİDEP uygulaması hakkındaki görüşlerine yönelik olmak üzere üç ana tema üzerinden sorular hazırlanmıştır. Katılımcıların süreç içerisindeki rolleri farklılık gösterdiği için katılımcıların hepsine aynı sorular sorulmamış, sınıf öğretmeni, OÇİDEP eğitmeni ve aile için ayrı görüşme formları oluşturulmuştur. Araştırma sorularının geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için tez danışmanlarından sorular ile ilgili görüşler alınmış, onların görüşleri ışığında sorular yeniden düzenlenerek katılımcılar ile ön görüşmeler yapılmıştır. Verilen yanıtlar ışığında görüşme soruları belli temalar altında esnetilerek tekrar düzenlenmiştir. Düzenlenen sorular ile ilgili danışmanların onayından sonra görüşme sorularına son şekli verilmiştir (Ek-1). Görüşmelerin yapılması için Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünden aynı zamanda tezin ikinci danışmanı olan program koordinatörlerinden biri ile iletişime geçilmiştir. Katılımcılardan gerekli onayın alınmasından sonra görüşmelere başlanmıştır. Görüşmeler sınıf öğretmeni ile 26.01.2019 tarihinde, ebeveyn ile 07.02.2019 tarihinde ve OÇİDEP eğitmeni ile 13.02.2019 tarihinde yapılmıştır. Görüşmeler telefon ile yapılmış ve yaklaşık kırk beş dakika sürmüştür. Görüşme esnasında ses kayıt programından görüşmeler elektronik ortama kaydedilmiştir. Alınan cevaplar görüşme sonrası bilgisayar ortamında çözümlenerek birebir, değişiklik yapılmadan Word belgesine dökülerek görüşme formuna kaydedilmiştir.

Araştırma verilerinin analizinde veriler kayıt edildikten sonra “betimsel analiz ve içerik analizi” ile çözümlenmiştir. Çalışmanın başlangıcında oluşturulan ana temalara ek olarak içerik analizi ile farklı temalar oluşturulmuştur. Yapılan çalışmanın durum çalışması olması ve katılımcıların sınırlı sayıda olması sebebiyle ayrıntılı bilgi toplamak ve elde edilen verilerden detaylı kavramların çıkması büyük önem taşımaktadır. Bundan dolayı içerik analizi yöntemi verilerin ayrıntılı olarak çözümlenmesine ve belirgin olmayan kodların ve temaların ortaya çıkmasına olanak tanır. Bu çerçevede birbirine benzer kavramları bir araya getirerek belirli temalar çerçevesinde toplamak ve anlaşılır bir şekilde yorumlamak içerik analizi olarak adlandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:259). İçerik analizinde verileri çözümlmeyi

kolaylaştırmak için verilerin basit, anlaşılır sembollerle ifade edilerek verileri belirli kavramlara ayırmaya kodlama denir (Yıldırım ve Şimşek, 2013:260). Bu esnada tüm veriler çalışma konusuna ve çalışma süresince cevap aranan sorular göz önünde bulundurularak kodlamalar yapılır. Veriler kodlandıktan sonra benzer ifade ve kavramlar bir araya getirilerek kod listesi oluşturulur. Kodlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar dikkate alınarak aralarında anlamlı derecede benzerlik olan kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bilgiler ışığında görüşmelere verilen cevaplar defalarca okunarak kod listesi oluşturulmuştur (Ek-2). Kod listesi oluşturulurken literatür çalışmaları ve cevap aranan araştırma soruları göz önünde bulundurulmuştur. Kod listesi oluşturulduktan sonra elde edilen kodların ortak çerçeveleri belirlenerek temalar oluşturulmuştur.

Çalışmanın başlangıcında cevap aranan araştırma soruları da göz önünde bulundurularak tüm katılımcıların görüşleri doğrultusunda OÇİDEP sürecine dahil olma ve OÇİDEP'in uygulama süreci, OÇİDEP uygulamasının çocuğun gelişimi üzerindeki etkileri ve OÇİDEP uygulamasının katılımcılar açısından doğurguları temaları oluşturulmuştur.

BÖLÜM IV

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda OÇİDEP'ten yararlanan çocuğun ilkokula uyumu incelenmiştir. Görüşme formlarından elde edilen veriler analiz edilerek elde edilen bulgular sınıf öğretmeni, OÇİDEP eğitmeni ve ebeveyn görüşlerine göre temalandırılarak incelenmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Analiz sonucu katılımcıların OÇİDEP sürecine nasıl katıldıkları, bu süreçte yaşadıkları tecrübeler ve iş birliği ve ilişki içerisinde olmaları, “OÇİDEP sürecine dahil olma ve OÇİDEP uygulama süreci” teması altında incelenmiştir. Çalışma konusu çocuğun program sürecinde göstermiş olduğu gelişimler ve program sürecindeki kazanımları “OÇİDEP uygulamasının çocuğun gelişimi üzerindeki etkileri” teması altında incelenmiştir. Katılımcıların OÇİDEP uygulamasına ilişkin görüş ve önerileri

ise ‘‘OÇİDEP uygulamasının katılımcılar açısından doğurguları’’ teması altında incelenmiştir.

4.1. OÇİDEP Sürecine Dahil Olma ve OÇİDEP’in Uygulama Süreci

Bu tema altında çalışma konusu çocuğun tanılanma süreci, OÇİDEP’in uygulanma süreci ve bu süreçte katılımcıların yaptıkları çalışmalar incelenmiştir.

4.1.1. Tanılanma

Erken tanı özel gereksinimli öğrenciler için önem arz eden bir durumdur. Özellikle otizm gibi bir yetersizliği olan çocukların yetersizliğinin erken fark edilmesi erken yaşlarda eğitime başlanması çok önemlidir. İnceleme konusu çocuk, on sekiz aylıkken normal gelişim gösteren çocuklar gibi konuşabilirken on sekiz aylıktan sonra konuşmayı bırakmış, göz teması kaybolmuş, tepkileri ve farkındalıkları azalmıştır. Bu belirtiler ışığında iki yaşında çocuk psikiyatrisi tarafından otizm tanısı konmuştur. Aile yaptıkları araştırmalar neticesinde iki yaşından itibaren OÇİDEP ile eğitim sürecine başlamışlardır. Bu süreçte okul öncesi eğitime de devam etmiş ve çocuğun yaşlıları ile aynı ortamda olmasına özen göstermişlerdir. Çocuğun OÇİDEP sürecindeki gelişim durumları ve program kazanımları incelendiğinde beceri gelişimlerinde artış olduğu ve davranış problemlerinde azalma olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular ışığında erken tanılama ve erken yaşlarda eğitime başlamanın otizmlili çocukların gelişimlerine önemli oranda katkı sağladığı fark edilmektedir. Lovaas (1987) tarafından gerçekleştirilen ilk araştırmada bu tür çocuklar için erken ve yoğun eğitimin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

4.1.2. OÇİDEP Uygulama Sürecinde Çocuğun Rolü

Bu tema altında OÇİDEP uygulama sürecinde çocuğun almış olduğu eğitim yoğunluğu, eğitim sürecinde çocuğun durumuna, tepkilerine, bu süreçte karşılaşılan problemlere ve bu problemlere getirilen çözüm önerilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırma konusu çocuk OÇİDEP uygulamasına ilk başladığı zaman günde dört saat olmak üzere, haftada yirmi saat eğitim almıştır. Bu eğitim sayesinde dil ve akademik becerilerinde fark edilir bir gelişme olduğu ve davranış problemlerinde ise azalma olduğu belirlenmiştir.

OÇİDEP uygulama sürecinde çocuğa ilk olarak temel beceriler kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla öncelikle davranış sorunları ile başa çıkma, eşleme-sınıflama becerileri ve iletişim becerileri üzerinde durulmuştur. Çocuğun yoğun davranış problemlerinin yanı sıra stres problemleri, öfke nöbetleri yaşadığı ve kendine zarar verici davranışlar sergilediği belirtilmiştir. Bu tür davranış sorunları ile başa çıkabilmek için eğitmenin yoğun davranış eğitim programı uyguladığı, bu problem davranışları görmezden gelerek olumlu davranışları pekiştirdiği görülmüştür. *“Murat istediği şey olmayınca ağlayarak tepki verirdi. Bunun için pekiştireçler kullandık. Pekiştireçler ile biz Murat’a birçok şey kazandırdık. Gerek sözel pekiştireçler olsun, gerekse yiyecek pekiştireçleri olsun. Pekiştireçler işe yaramadığı zaman görmezden geliyordum, kesinlikle göz teması kurmuyordum “Aaa Murat birlikte şarkı söyleyelim mi? telefona çok güzel bir oyun indirdim onu oynayalım mı?” Diyerek dikkatini başka yöne çekiyordum. Ben bu şekilde üstesinden gelmiştim.”* İfadesi ile eğitmen problem davranışlar ile nasıl başa çıktığını belirtmiştir. Görmezden gelerek çözülemeyen davranış problemlerinde ise en sevdiği pekiştireçlerden mahrum bırakarak problem davranışı bastırmaya çalıştığı belirtilmiştir.

Bu araştırmanın bulguları bu çocuklarda erken tanılmanın yanı sıra yoğun bir eğitim programından yararlanmaları beceri gelişimlerini etkilediğini ortaya koymaktadır.

Erken ve yoğun davranış eğitiminin etkililiğine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde ise benzer nitelikte verilerin ortaya çıktığı görülmektedir (Eikeseth ve diğ., 2002; Howard ve diğ., 2005)

4.1.3. OÇİDEP Uygulama Sürecinde OÇİDEP Eğitmeninin Rolü

OÇİDEP otizmlili çocukların daha iyi eğitim alabilmeleri için tasarlanan özel bir eğitim programıdır. OÇİDEP eğitmeni programı uygulamakla birlikte ev uygulamasını da yönetmektedir. OÇİDEP kapsamında kazandırılması hedeflenen beceriler için özel gereksinimli çocuk ile bire bir çalışmakta ve evde de yöntemin sürdürülmesi için aileyi bilgilendirmektedir. Bundan dolayı OÇİDEP eğitmeninin bu süreçteki deneyimleri, program için yaptığı hazırlıklar, program sürecinin işleyişi, bu süreçte yaptıkları çalışmalar ve değerlendirmeler süreci olumlu bir şekilde geliştirmesine katkı

sağlamaktadır. Buna göre OÇİDEP eğitmeni ile yapılan görüşmede araştırma konusu çocuk ile çalışmaya başlamadan önce uzunca bir süre OÇİDEP danışmanı tarafından bilgilendirildiği anlaşılmıştır. Eğitmeninin yaptığı çalışmalarda danışman tarafından bilgilendirilmesinin ve ondan öğrendiklerinin önemli bir payı olduğu görülmüştür.

Özel eğitim çalışmaları içerisinde sıklıkla davranış ve iletişim problemlerine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan önce de eğitmeninin program danışmanı ile yaptıkları haftalık toplantılarda eğitim sürecinin planlandığı ve öğrencinin haftalık gelişim takibinin yapıldığı görülmüştür. Danışman ile yapılan planlamaya göre eğitmenin programın başarılı bir şekilde uygulanması için çalışmalara başlamadan önce bir takım hazırlıklar yapıldığı belirtilmiştir. *“Çalışmalarımız öncesinde çalışacağımız konuya göre hazırlıklar yapardık. Belli başlı resimlerden ikişer tane koyduktan sonra eşleştirmesini isteyeceğiz. O resimleri biz hazırlıyorduk zaten. Sen ben zamirlerine çalışırken sürekli videolar çektik ben bunu yapıyorum, ben yemek yiyorum diye.”* OÇİDEP eğitmeninin ifadesinden de program öncesi daha çok materyal ve teknolojik doküman hazırlığı yapıldığı anlaşılmıştır. EYDE programları incelendiği zamanda materyal kullanımına yer verildiği ve materyal kullanımının EYDE programlarının temel unsurlarından olduğu görülmüştür.

OÇİDEP eğitmeninin çocuk ile yaptıkları çalışmalarda özel eğitim ve akademik eğitimin iç içe geçtiği ve eş zamanlı yürütüldüğü görülmektedir. Bu süreçte ise ilk zamanlarda yaptıkları çalışmaların genellikle konuşma ve hafızada tutmaya yönelik olduğu görülmektedir. Eğitim sürecinde yönergeler kullanmışlardır ve öğrencinin bu yönergeleri yerine getirmelerini beklemişlerdir. Bunun için ilk olarak basit tek basamaklı yönergeler sunmuşlardır. *“Su getir”* gibi. Daha sonra bu yönergeleri iki basamağa, üç basamağa çıkartarak gittikçe karmaşıklaştırmışlardır. *“Git bebeği ayağında salla.”* gibi. Eğitmen kazandırmak istedikleri beceriyi farklı oturumlarda sürekli tekrarlayarak becerinin kazandırılması gerçekleştirilmiştir.

Eğitim esnasında OÇİDEP’in içerisinde de yer alan ADÖ sürecine yer verildiği ve bu yöneme göre eğitimlere devam edildiği görülmüştür. ADÖ yönteminde farklı oturumlarda sürekli tekrarlar yaptırılarak istenilen beceri kazandırılmaya çalışılır. OÇİDEP eğitmeni bu anlamda yaptıklarını da *“Mesela “A” harfini mi öğreniyoruz*

onu birçok kere tekrarlarız. Başlangıçta fiziksel yardım ile yazdırıyorduk. Sonra biraz daha silikleştirdik ve bileğinden tuttuk. Sonra kolundan tuttuk. Zamanla yardımsız yazma becerisini geliştirdi.” Sözlere ile bu süreci akademik becerileri geliştirmek için nasıl gerçekleştirdiğini ifade etmiştir.

OÇİDEP sürecinde çocuklarda kazandırılması hedeflenen temel becerilerden eşleme-sınıflama becerilerinin kazandırılmasına yönelik uygulamalar yapıldığı görülmüştür. Bu uygulamalar ile ilerleyen dönemlerde çocukta sınıflama becerilerinin geliştiği görülmüştür. *“Birçok çocuk taşıtlar, hayvanlar, bitkiler meyveler, sebzeler diye gruplar ama çocukta o yoktu. Bununla ilgili gruplama çalışmaları yapıyorduk. İlerleyen zamanlarda bu becerisini kazandı. Uçak bir ne derdim o bir taşıt derdi. Elma bir ne derdim. O bir meyve derdi.”* Sözlere ile de OÇİDEP kapsamında öğretilmesi gereken temel becerilerden eşleme-sınıflama becerilerine çalışmalarında nasıl yer verdiğini ve süreç içerisinde çocukta meydana gelen gelişimi belirtmiştir.

EYDE programları içerisinde çocuklara kazandırılan becerilerin kalıcı olması için farklı ortam ve durumlara genellenmesi de büyük önem taşımaktadır. Bundan dolayı OÇİDEP içerisinde de genelleme çalışmalarına yer verilmiştir. Öğitmen aileyi ve sınıf öğretmenini çalışmalarına dahil ederek genelleme çalışmalarına yer vermiştir. *“Mesela matematik çalışıyorduk. Matematik çalışırken bizimle beraber yapıyordu. Ama okula gidince de biz öğretmenden rica ediyorduk. Hocam Murat’ı da kaldırırsınız? O da şunları yapsın arkadaşları ile beraber. Hocamız da tahtaya dört çocuk kaldırdı mesela ona daha basit düzeyde soruyordu. O da bu sayede genelleyebilme fırsatı buluyordu. Bunun dışında babası evdeyken onunla da çalışmalarımız oluyordu. Bizimle öğrendikleri sadece bizimle kalmasın diye ailesini de katıyorduk.”* Sözlere ile öğretmen akademik çalışmalarda da genelleme uygulamaları sayesinde çocuğun öğrendiklerini pekiştirmeye olanak sağladığını belirtmiştir. Alanyazın incelemesinde benzer şekilde ADÖ yöntemi kullanılarak yapılan çalışmalarda otizmli çocukların beceri genellemesini sağlayabildikleri görülmektedir (Green ve diğ., 2002; Ünlü, 2012; Vuran ve Olcay-Gül, 2012; Güleç-Aslan ve Yassıbaş, 2013). Yapılan görüşmelerden elde edilen bir diğer bulgu da OÇİDEP öğretmenin çocuğun okul içerisinde sosyal olarak kabul görebilmesi için çalışmalar yaptığı yönündedir. *“Murat’ı kabul etsinler diye değişik oyunlar bulup oynatırdım. Onu diğer çocukların*

arasına katardım. Hep beraber seksek oynayalım diyerek çocuklarla beraber seksek oynamasını sağlıyorduk.” İfadesi ile çocuğun okul ortamında sosyal kabul görebilmesi için diğer çocuklarla oyun oynamalarını sağlayarak sosyal kabul çalışmaları yaptığını belirtmiştir. Öğitmen yapılan görüşmede çocuğun ilerlemesini değerlendirmek adına net bir ölçme aracı kullanılmadığı belirtilmiştir. Ancak çocuğun edindiği becerileri genelleyebilmesinin başarı kriteri olduğunu belirtilmiştir.

4.1.4. OÇİDEP Uygulama Sürecinde Sınıf Öğretmeninin Rolü Ve Çocuğun Genel Eğitim Sınıfına Kaynaştırılması

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde EYDE programlarının ve etkili özel eğitimin yanı sıra okul sınıf öğretmenin tutumlarının da etkisi vardır. Sınıf öğretmenin tutumları kaynaştırma eğitimini başarılı bir şekilde yürütülmesini ve özel gereksinimli öğrencinin okula uyum sağlamasını kolaylaştıracak bir etkiye sahiptir. Bundan dolayı tüm paydaşların etkili ve sistematik bir çalışma içinde olması gerekmektedir. Kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşmasında sınıf öğretmenin ders öncesi öğrencinin yeterliliklerine göre özel hazırlıklar yapması, ona göre uygulama ve değerlendirme yapması önemlidir. Bunun için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından da yapılması istenen bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) büyük yarar sağlamaktadır. Bu program ile öğrenciye kazandırılması gereken beceriler planlanmakta ve bu becerileri ne düzeyde edinebildiği değerlendirilmektedir (MEB ÖEHY, 2018: 7). Ancak sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (ÖEHY)’de belirtilmiş olmasına karşın sınıf öğretmenin özel gereksinimli öğrencisi için özel bir program hazırlamadığı ve ona özel hazırlıklar yapmadığı, daha çok ders esnasındaki gözlemlerine göre doğaçlama uygulamalar yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenin özel bir program hazırlamamasına rağmen sınıf öğretmenin sınıf içerisinde öğrenciye yönelik özel çalışmalar yaptığı ve seviyesine göre farklı etkinlikler ile öğretimi zenginleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. *“Sınıf içerisinde yapılan çalışmalarda tabii ki sınıf seviyesinin altındaydı biz sınıfça onun seviyesine inemedik ama ben sınıf içindeki çalışmalarda onun seviyesine uygun etkinlikler yaptım.”* Şeklinde belirterek Murat’ın seviyesine göre farklı etkinlikler ile öğretimi

zenginleştirdiğini belirtmiştir. Sınıf içerisinde yaptıkları etkinliklerde akranları ve kendisi tarafından pekiştireç verildiğini *“Yanlışılarında da “Niye bunu yanlışı yaptın?” diye eleştiride bulunmadık. Yine de “Aferin, çok güzel olmuş diyerek arkadaşları da bende alkışladık. Biz alkışladıkça o daha çok cesaretlendi, kendine güveni arttı ve sınıf içerisinde kendini çekmemeye başladı.”* Sözlere ile ifade etmiştir. Demir ve Açar (2010) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşüncelerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada öğretimsel uyarlamalar yapılmadan kendi haline bırakılan ve görmezden gelinen çocukların problem davranışlarının artabileceği, bundan dolayı kaynaştırma öğrencisinin sınıf içindeki varlığını kabullenerek ona uygun öğretimsel uyarlamalar yapmanın sınıf ortamını rahatlatacağı belirtilmiştir (Demir ve Açar, 2010: 758). Kaynaştırma öğrencileri yetersizliklerinden ötürü akranlarına göre daha farklı seviyede ilerlemektedir. Bundan dolayı akranlarının yaptıkları her türlü etkinliği yapmakta zorlanabilecekleri gibi akranlarına uygulanan değerlendirme yöntemleri de bu çocuklar için yeterli gelmeyebilir, farklı değerlendirme yöntemleri kullanılması gerekebilmektedir. Sınıf öğretmenin yaptığı hazırlıklar ve uygulamaların yanı sıra kullanılan değerlendirme yöntemleri de kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında önemlidir. Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerde yaptıkları sınavda özel gereksinimli öğrencisini ayrı tutarak onun seviyesine uygun sorular ile bireysel değerlendirme yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. *“Yapacağımız test sınavlarında ona göre, onun cevaplayacağı sorular türünden, ona ayrı sınav hazırlıyordum. Yanındaki öğretmenlere “Siz cevaplarını söylemeyin, kendisi yapmaya çalışsın. Bilemezse bilemesin, yanlışı yapsın ama kendisi çözsün. Bu tür çocukların yapabileceklerini onlara vermek gerekir, onlarda nasıl bir şey dışarı çıkıyorsa ona göre değerlendirmek gerekir diye düşünüyorum.”* İfadesi ile çocuklardaki bireysel farklılıkların bilincinde olduğu ve ona göre değerlendirme yöntemleri kullandığı anlaşılmıştır. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine göre de kaynaştırma eğitiminde BEP dikkate alınarak özel gereksinimli öğrencinin yetersizlik türüne, gelişim özelliklerine ve ders performanslarına göre farklı uygulamalar ile değerlendirme yapılması yasal olarak zorunlu hale getirilmiştir (MEB ÖEHY, 2018:8). Yapılan diğer çalışmalarda da sınıf öğretmenlerinin gözlem, ayrı test uygulaması, sözlü sınav gibi öğrencinin yapabileceği düzeyde kendi gelişim düzeylerine göre değerlendirdikleri görülmüştür (Fahsl, 2007; Vural ve Yıkılmış, 2008; Akcan, 2013;

Güven ve Gürsel, 2014). Elde edilen bulguların yasalarla ve diğer çalışmalar ile paralellik gösterdiği anlaşılmıştır.

Kaynaştırma eğitiminin ana amaçlarından birisi de özel gereksinimli öğrencinin akranları ile ilişki kurması ve onlar tarafından kabul edilmesidir. Özel gereksinimli öğrencinin sınıfa ve arkadaşlarına uyum sağlayabilmesi için sınıf öğretmeni diğer öğrencileri ve velileri kaynaştırma eğitimine hazırlamalıdır. Bunun için yapılan sosyal kabul çalışmaları önem taşımaktadır (Batu, 2014). Sınıf öğretmenin de sosyal kabul çalışmaları yaptığı ve bu çalışmalar sayesinde özel gereksinimli öğrencinin akranları tarafından kabul gördüğü bulgusuna ulaşılmıştır. *“Eğitmenler okulun ilk günü çocukla beraber sınıfa geldiğinde sıranın yanına sandalye koydum öğretmenler ona oturdu. Yanında mutlaka öğrencilerimizden biri oturuyordu. Diğer öğrencilerinde buna uyum sağlaması için çok uğraştım. Sürekli onun sınıfta olmadığı zamanlarda diğer çocuklar ile bu konuyu konuşuyorduk. Çocuklarda onu hiç dışlamadılar, her konuda yardımcı oldular, onu da yapsın ya da yapamasın oyunlarında görmek istediler.”* İfadesi ile sosyal kabulü nasıl gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Sosyal kabul uygulamalarının kaynaştırma eğitimine etkisinin incelendiği benzer çalışmalarda da normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma eğitimi öncesinde bilgilendirilmesinin ve bu öğrencilere yönelik çalışmalar yapılmasının özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabul görmelerini olumlu yönde etkiledikleri görülmüştür (Tekin, 1994; Şahbaz, 2007; Özkan- Yaşaran, 2009).

4.1.5. OÇİDEP Uygulama Sürecinde Ailenin Rolü

Özel eğitim sürecinden çocuk, özel eğitim öğretmeni ve sınıf öğretmenin yanı sıra aile de çok etkilenmekte ve bu sürece dahil olmaktadır. Özel eğitim sürecinde çocuktaki yetersizliğin erken yaşta fark edilmesi ve ailenin eğitim sürecinin bir parçası olması özel eğitimin başarıya ulaşmasına katkı sağlayabilmektedir. Aile ile yapılan görüşmede çocuktaki yetersizliğin iki buçuk yaşında fark edilerek özel eğitime başlandığı ve erken tanının çocuktaki gelişim için önemli bir etken olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra bu sürece ailenin yapmış olduğu katkıyı göz ardı edemeyiz. *“Akşamda biz kendimizce bir şeyler yapıyoruz. Artık baba ile eğitmen şapkasını zaman zaman karıştırıyorum. Günde 4 saat kayıtlı olarak ama bu iş 7/24.”*

Sözleri ile özel eğitim sürecinde ailenin de çalışmalara dahil olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular Bennet ve Hay (2007)'in aile katılımının çocuklarda beceri gelişimlerine katkısına ilişkin yaptıkları çalışma sonucunda ortaya çıkan bulgular ile örtüşmektedir. Aile katılımının eğitim sürecinin önemli bir parçası olduğunu gösterir niteliktedir. Sadioğlu, Batu ve Bilgin (2012) ile Anılan ve Kayacan (2015)'in yaptıkları çalışmalarda bazı ailelerin öğretmenle işbirliği yaparak eğitim sürecine katıldıkları ve bu katılımın öğrenci performansını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bu sürece katılmayan ailelerin çocukların performans gelişimine destek olamadıkları belirtilmektedir. Bu ailelerin bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları ve çocukları ile iyi bir iletişim kuramadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Elde edilen bulgular ışığında kaynaştırma eğitimi sürecinde aile katılımının önemli olduğu, okul dışında evde eğitimler ile desteklenmesi gerektiği görülmektedir.

4.1.6. OÇİDEP Uygulama Sürecinde Paydaşların İş birliği

Özel eğitim sürecinde çocuğun performansını geliştirmek amacıyla tüm paydaşların birbirlerini destekleyecek şekilde iş birliği içerisinde bulunmaları önemlidir (Battal, 2007). Katılımcıların görüşleri doğrultusunda sınıf öğretmeni, aile, OÇİDEP eğitmeni ve okul rehber öğretmeni arasında iş birliğine dayalı bir süreç izlendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcılar arasında ne tür iş birliği kurulduğu, bu aşamada yaptıkları çalışmalar ve bu sürecin çocuk üzerindeki etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede sınıf öğretmeni ilk defa özel gereksinimli bir öğrenci ile çalıştığı için çocuk okula ilk kayıt olduğu andan itibaren okul rehber öğretmeni ile sürekli iletişim halinde olduğu ve eğitim süreci boyunca ondan da yardım ve destek aldığı görülmüştür. *“Çocuğu sınıfa almadan önce de zaten rehberlik öğretmeni ile görüşmüştüm. Bu çocuk neden bu durumda, ne yapılabilir diye.”* İfadesi de çocuk ile çalışmaya başlamadan önce rehberlik desteği aldığını göstermektedir. Sınıf öğretmenin *“Çalışmalarımızda rehber öğretmenimizle iş birliği halindeydik. Onlarda onu bazen alıyorlardı. “hani bakın bakalım, nasıl bir durumda çocuk. Onu inceleyin ve bize bu konuda ne öneriyorsunuz, ben ne yapmalıyım, veliler ne yapmalı, bize yardımcı olun” diye bir iletişime girdik.”* Onlarda ara sıra çağırıyorlardı.” İfadesinden de sınıf öğretmenin rehberlik servisi

ile öğrencinin gelişim durumunu takip etmek, diğer öğrenci ve velilerin de öğrenciye karşı yaklaşımlarına yönelik görüş almak adına iş birliği kurduğu anlaşılmıştır.

Sınıf öğretmenin aile ile çocuk üzerinde görmüş olduğu eksikliklerin giderilebilmesi ve akademik çalışmalara takviyede bulunmaları için iş birliği içerisinde buldukları görülmüştür. *“Yapabileceği konularla ilgili ödevler verdim, kâğıtlara yazdım. Ailesine kesinlikle siz karışmayın kendisi yapsın diye konuştum.”* Sözleri ile akademik çalışmalar için aileyi bilgilendirdiğini belirtmiştir. *“Veliyi okula çağırdım bu çocuğu kendisine güvenmesi için kalabalık ortamlara sokmalarını, bazı etkinlikler içerisine girmelerini söyledim. (Bir markete gidip markette şuradan şunu al gel, şunun parasını ver gibi) ona bazı faaliyetler yaptırmasını, etkinlikler içerisine girmesini istedim. Onlarda bunu uyguladı. Parklara götürün, arkadaşları ile oynasın, tek başına kalmasın dedim. Oradan da bir başarı sağladık.”* Sözleri ile de çocuğun uyum sağlamasına katkıda bulunmak için öne sürdüğü önerileri ailesi ile paylaştığını belirtmiştir. Ailenin de öğretmen dönütlerini uyguladığı ve çocuk üzerinde etkisi olduğu *“Olabildiğince kalabalık ortamlara sokmaya çalıştık ilkokul öncesinde de kreşe, oyun grubuna gönderdik. İlkokul sürecinde de genelde yaşutları ile “normal çocuklarla” aynı ortamda olmasına özen gösterdik. Hem okulda hem sosyal hayatta kaynaklarımız ölçüsünde yeterli olmasına özen gösterdik.”* Sözleri ile anlaşılmıştır. Ailenin sınıf öğretmenin sunmuş olduğu önerileri ilkokul öncesinde zaten yapmış olduklarını; ancak ilkokul sürecinde de aynı uygulamalara devam ettikleri anlaşılmıştır.

Sınıf öğretmeni OÇİDEP eğitimcilerinin de ilk zamanlar derse girdiklerini ve sınıf öğretmenin de daha önce özel eğitim deneyimi olmadığı için karşılıklı olarak öğrencinin gelişimi için ne yapılacağı ile ilgili fikir alışverişlerinde buldukları görülmüştür. Çalışmaların başlangıcında öğrencinin iletişim becerileri yeterince gelişmediği için onu anlamakta güçlük çektiğini bu noktada da onu anlamak ve onunla iletişim kurmak için eğitimcilerden yardım aldığı da anlaşılmıştır. *“Eğitmenlerin yardımı ile çocukta gördüğüm durumların nasıl düzeltilebileceğini öğrendim. “Bu çocuk ne yapıyor?, Ne istiyor?, Bu istediklerini nasıl karşılarım?, Nasıl düzeltirim?” bu konularda kendime göre tedbirler aldım. Mesela Murat okuma yaparken sesleri atlayarak okuma yapıyordu. O bunları atladığı için bende dedim ki ”Okuma yaptırın*

ama sesli olarak. Yavaş yavaş okusun veya sesli olarak şiir okusun ama içinden değil. (içinden okuduğu zaman kelimeleri yine yuvarlıyordu.) Bu şekilde sesli okumayı önermem onların hoşuna gitti ve kelimeleri yuvarlayarak konuştuğu için sesleri düzeltereğini anladı. Bunu uygulamaya başladık.” İfadesinden iş birliği sürecinde nasıl bir yol izlediklerini, ne tür çalışmalar yaptıkları anlaşılmıştır. OÇİDEP eğitmeni ise öğretmen ile iş birliği konusunda *”Okul öğretmeni ile de tabii ki işbirliğimiz oluyordu. “Hocam Murat’a şöyle yapmanız, onu da kaldırsanız.” dediğimiz zaman bizi kırmıyor, yardımcı oluyordu. Onu da derslere katıyordu.”* Sözleriyle açıklayarak özellikle öğrenciyi sınıfa ve derslere katmak için iş birliği kurduklarını belirtmiştir. OÇİDEP eğitmeninin görüşlerinden öğrencinin edindiği becerilerin kalıcı olması adına genelleme çalışmaları yapılırken aile ile iş birliğinde buldukları görülmüştür. OÇİDEP eğitmeni aile ile yaptıkları iş birliği çalışmalarını *“Bazen babasıyla çalışıyorduk. Zıt anlamlı kelimeleri onunla çalışmıştık mesela. Babası beyaz diyordu Murat siyah diyordu, uzun diyordu Murat kısa diyordu. Bizimle öğrendikleri sadece bizimle kalmasın diye ailesini de katıyorduk.”* Sözleriyle açıklayarak aile ile beceri genelleme çalışmalarında iş birliğinde bulduklarını ve bu süreçte ailenin önemini belirtmiştir. Ebeveyn ile yapılan görüşmede OÇİDEP eğitimcisinin ifadesine paralel olarak program dışında da evde çalışmalarını yürüttüklerini ve bu süreçte iş birliği içerisinde olduklarını belirlenmiştir.

OÇİDEP eğitmeni ve OÇİDEP danışmanının haftalık toplantılar yaparak sürekli bir iş birliği içerisinde oldukları görülmüştür. OÇİDEP eğitmeni ile yapılan görüşmede öğrenci ile çalışmaya başlamadan önce de program danışmanı tarafından birçok konuda bilgilendirildiğini ve onun önerileri doğrultusunda çalışmalarını yürüttüklerini belirtmiştir. OÇİDEP eğitmeninin *“İki hafta falan danışmanımız beni birçok konuda bilgilendirdi. Zaten ne öğrendiysem ondan öğrendim diyebilirim. Mesela çocuk ile çalışmaya başlamadan önce bir şeyi sana ağlayarak yaptırmak isteyebilir ağladığında kesinlikle tepki vermeyeceksin, göz temasını keseceksin. Şeklinde yapmam gereken şeyleri söylemişti. Ve bunlar bizim eğitimimizde çok işe yaradı.”* Sözleri ile çocuk ile çalışmaya başlamadan önce OÇİDEP danışmanı tarafından bilgilendirildiğini, program uygulama sürecinde neler yapması gerektiğini anlattığı görülmüştür. *“Zaten bizim haftalık toplantılarımız oluyordu. Bu toplantılarda*

çocuk için yapacağımız çalışmaları planlıyorduk” Sözleri de danışman ile iş birliği içerisinde olduklarını ve eğitim sürecini beraber planladıklarını göstermektedir. ÖEHY'nin temel ilkelerine göre de özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitiminde tüm kurum ve kuruluşlar ile iş birliği içerisinde olunabileceği belirtilmiştir (MEB ÖEHY, 2018: 2). Çalışma bulguları iş birliğinin ÖEHY'ye uygun olarak işlendiğini göstermektedir. Bilen (2007) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını inceledikleri çalışmada sınıf öğretmenleri aile ve okul personelinin yeterli desteği alamadıkları ve iş birliği içerisinde bulunamadıklarını belirtmişlerdir. Çalışma sonucunda aile, öğretmen ve okul personelinin özel gereksinimli öğrenci için iş birliği içerisinde olması gerektiğini önermişlerdir. Elde edilen bulgular özel gereksinimli öğrencinin eğitim sürecinde iş birliğinin tüm katılımcılar için önem arz ettiğini kanıtlar niteliktedir.

4.2. OÇİDEP Uygulamasının Çocuğun Beceri Gelişimi Üzerindeki Etkileri

Bu tema altında OÇİDEP uygulamasının çocuğun problem davranış ve davranış kontrolüne etkileri, çocuğun motor beceri gelişimine etkileri, çocuğun bağımsız yaşam becerileri gelişimine etkileri, çocuğun dil- iletişim becerisi gelişimine etkileri, çocuğun akademik beceri gelişimine etkileri, çocuğun sosyal uyum becerilerinin gelişimine etkileri incelenmiştir.

4.2.1. Çocuğun Problem Davranış Ve Davranış Kontrolüne Etkileri

Tekrarlayan davranışlar otizm tanılı çocuklarda sıklıkla karşılaşılan davranış sorunlarıdır. Literatür çalışmaları incelendiğinde EYDE programlarının otizmlili çocukların davranış problemlerine etki ettiği görülmüştür. Bundan dolayı OÇİDEP'in davranış sorunlarında ne tür değişimler meydana getirdiği incelenmiştir. Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde tüm katılımcılar davranış kontrolünde zorluk yaşadıklarını ve davranış değiştirmeye yönelik bazı uygulamalar yaptıklarını belirtmiştir. Sınıf öğretmeni *“Sınıfa ilk geldiklerinde bağırıp ağlamaya başladılar. Eğitimcileri onu durdurmaya çalışırdı. İlerleyen zamanlarda ‘Bak Murat böyle yapmamalısın. Arkadaşların ağlamıyor. Sende onlar gibi olmalısın.’ diye sürekli tekrar ederek bu durumun üstesinden gelmeye çalıştım.”* İfadeleri ile davranış problemine nasıl çözüm bulunduğunu belirtmiştir.

Katılımcı ebeveyn OÇİDEP süresince tekrarlayan davranışlarda, azalma olduğunu, “*Ama eğitim sürecinde bu hareketleri azalmış durumda. Sıkıldığı zaman, strese girdiği zaman bazen olabiliyor.*”Sözleri ile ifade etmiştir. Ancak “*on senedir uğraştığımız bir şey. Üç ay önce çok kötüydü. Bugün iyi ama iki ay sonra tahminen kötü olacak. Çünkü dönemsel olarak çok değişkenlik gösteren bir ruh hali bu.*” Sözleri ile de çocuktaki davranış problemlerinin dönemsel olarak değiştiğini bazen sorun yaşanmamakla beraber bazen davranış sorunları yaşadıklarını belirtmiştir.

OÇİDEP eğitmeni ise zaman zaman ağlama, bağırma ve öfke nöbetleri gibi problemler ile karşılaştıklarını belirtmiş, bu problemlerin ise pekiştirici vererek, görmezden gelerek ve en sevdiği pekiştiricilerden mahrum bırakarak üstesinden geldiklerini belirtmiştir.

Tüm katılımcıların ifadeleri doğrultusunda OÇİDEP sürecinde çocuktaki problem davranışların azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir EYDE programı olarak OÇİDEP’inde çocuğun davranış problemlerinde azalma ve gelişme sağladığı ifade edilebilir. Çalışma bulgularına paralel olarak Eikeseth ve diğ. (2007) yoğun davranış eğitimi ve eklettik eğitimi karşılaştırdıkları çalışmalarında da yoğun davranışsal eğitim alan grubun daha az problem davranış sergiledikleri görülmüştür. Güleç- Aslan (2014)’ın otizmlili çocuklara temel eşleme becerilerinin öğretiminde ADÖ sürecini incelediği nitel vaka çalışmasında da çalışma sonucunda otizmlili çocuğun problem davranışlarında azalma olduğu görülmüştür. Çalışmalar incelendiğinde EYDE programlarının otizmlili çocukların problem davranışlarında azalma sağladığı belirtilmektedir. (Rogers ve Vismara, 2008; Eikeseth, 2009).

4.2.2. Çocuğun Motor Beceri Gelişimine Etkileri

Otizmlili çocukların temel yetersizlikleri konuşma, iletişim ve sosyal uyumsuzluk olmakla birlikte motor becerilerde de yetersizlikler görülmektedir. Bundan dolayı OÇİDEP kapsamında da kazandırılması hedeflenen beceriler arasında motor becerilerin geliştirilmesi de yer almaktadır. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde araştırma konusu çocuğun motor becerilerinde gelişme olduğu anlaşılmıştır. Sınıf öğretmeni çocuğun motor becerilerinin gelişimine ilişkin görüşlerini “*Murat sınıfa ilk geldiğinde el becerileri yoktu, merdivenlerden inip*

*çıkabilecek durumda bile değildi. İlerleyen zamanlarda gelişme sağladı. Tek başına kantine inip çıkmaya başladı.”*Şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı ebeveyn de sınıf öğretmenine benzer şekilde çocuğun motor becerilerinin zamanla geliştiğini belirtmiştir. Ebeveyn OÇİDEP süresince motor becerilerindeki gelişimi, *“Aslına bakarsanız resimdi, müzikti, yemek yapmaktı, marangozluktu çok keyif aldığı şeyler. Özellikle mekanik şeyleri çok seviyor. Benim ufak bir atölyem var. Matkaptı, taşlamaydı onları kullanırken deli oluyor, çok seviyor.”*Sözleri ile belirtmiştir. Sınıf öğretmenin ve ebeveynin ifadeleri göz önünde bulundurularak çocuğun motor becerilerinin gelişmesinde OÇİDEP kapsamında yapılan etkinliklerin etkili olduğu düşünülmektedir.

Schopler, Mesibov ve Baker (1982) yürüttükleri çalışmada EYDE programlarından biri olan TEACHH yaklaşımının etkilerini incelemişlerdir. Bunun için yaptıkları görüşmeler sonucunda otizmlili çocukların yetersiz oldukları temel alanların yanında motor becerilerinde de gelişme sağladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Lafasakis ve Sturmey (2007)’in otizmlili, down sendromlu ve zihin yetersizliği olan çocukların ADÖ yöntemi ile beceri gelişimlerine ilişkin yürüttükleri çalışmada temel becerilerin yanında ince ve kaba motor becerilerinde artış olduğunu belirtmişlerdir. Çalışma sonuçları EYDE programlarından biri olan OÇİDEP’in araştırma konusu çocuğun motor becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu kanıtlar nitelikte bulgular ortaya koymuştur.

4.2.3. Çocuğun Bağımsız Yaşam Becerileri Gelişimine Etkileri

Bağımsız yaşam becerileri yemek yeme, yemek hazırlama, giyinme ve kişisel temizlik becerisi gibi bireyin yaşamını sürdürebilmesi için gerekli temel becerilerden oluşmaktadır. Bu beceriler çevre ile iletişim halinde ve çevreyi taklit ederek çocuklarda gelişim gösterir. Ancak otizmlili çocukların iletişim becerileri, taklit becerileri, motor beceriler ve sosyal uyum becerileri gelişmediği için bağımsız yaşam becerileri edinmekte zorluk yaşamaktadırlar ve başkalarına bağımlı hale gelmektedirler. Çocuğun sosyal hayatta yaşamını bağımsız olarak sürdürebilmesi için bağımsız yaşam becerilerinin gelişmesi büyük önem taşımaktadır (Merdan, 2017).

Görüşme verileri incelendiğinde OÇİDEP'in motor beceri gelişimini desteklediği gibi çocuktaki bağımsız yaşam becerilerinde de gelişme sağladığı görülmüştür. OÇİDEP'in başlangıcında ve ilkokulun ilk dönemlerinde bağımsız yaşam becerilerini yeterli düzeyde edinemediği ancak ilerleyen zamanlarda bu yetersizliğinin azaldığı anlaşılmıştır. OÇİDEP süresince bağımsız yaşam becerilerindeki eksikliği sınıf öğretmeni *“Yemeğini, beslenmesini bile kendi başına çıkarıp yiyebilecek durumda değildi. Öğitmenler onun beslenmesini çıkartıp açıyordu, ona yedirmeye çalışıyordu.”* Sözleri ile ifade ederken OÇİDEP süresince bağımsız yaşam becerilerindeki gelişimini ebeveyn ise *“Kıyafetini kendi giyip çıkarma, yemek yeme becerilerini kazandı. Zaman zaman çoraplarını ters giyiyor ama otizm spektrum bozukluğu olmayan arkadaşların çocukları da var. Onların da farkları yok.”* Sözleri ile ifade etmiştir.

4.2.4. Çocuğun Dil- İletişim Becerisi Gelişimine Etkileri

Otizmlili çocuklarda dil ve iletişim becerisindeki yetersizlikler erken yaşlarda kendini göstermekte ve diğer gelişim alanlarını da olumsuz olarak etkilemektedir. Dil ve iletişim becerisindeki gerilik nedeniyle çocuklar çevresi ile sınırlı düzeyde iletişim kurabilmekte ve sosyal hayata uyumları da olumsuz olarak etkilenmektedir (Kurt, 2011; Diken, 2015; Kırcaali- İftar, Kurt ve Kürkçüoğlu, 2016). Bundan dolayı otizmlili çocukların toplumsal hayata uyum sağlamaları için büyük önem arz eden iletişim becerilerinin kazanımına EYDE programlarında sıklıkla yer verilmiştir. Bir EYDE programı olan OÇİDEP kapsamında da dil ve iletişim becerilerinin gelişimine yönelik çalışmalar yapıldığı ve bu çalışmaların araştırma konusu otizmlili çocuk üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

OÇİDEP süresince iletişim becerisinin gelişimi için çalışmalar yapılmasına rağmen çocuk ilkokula başladığı zaman zor konuşmakta olduğu ve konuşmalarının anlaşılmadığı öğrenilmiştir. Ancak ilkokulun ilerleyen zamanlarında konuşma becerisinin geliştiği ve kendini ifade edebilmeye başladığı anlaşılmıştır. Sınıf öğretmeni Murat sınıfa ilk geldiğinde konuşma becerilerinin yeterince gelişmediğini onunla iletişim kurarken sıkıntı yaşadığını ve Murat'ı anlayabilmek için öğretmenlerden yardım aldığını belirtmiştir. İlerleyen zamanlarda ise kendini ifade etmeye başladığını

ve konuşmalarını %70 civarında anlar duruma geldiğini, sınıf arkadaşlarıyla da karşılıklı konuşma sohbetlerinde bulunduğunu belirtmiştir.

Sınıf öğretmeni öğrencisine iletişim becerisi kapsamında izin almayı öğretmek için yaptığı uygulamayı *“Murat istediği olmadığı zaman ağlardı. Eğitimlerde bu durumu bastırmak için rastgele ders içinde şeker verirdi. Ancak ben öğrencilerin istediği şeyin her zaman verilmesinin doğru olmadığını düşünmekteyim. Bundan dolayı bu durumun önüne geçmek için öğrenci şeker istediğinde bütün öğretmenlerden öğrencinin bana yönlendirilmesini istedim. Bu şekilde “Öğretmenim şeker alabilir miyim?” Diye sormaya başladı.”* Sözlere ile belirtmiştir.

OÇİDEP eğitmeni ise konuşma becerisinde çok zorlandıklarını ve kelime telaffuzlarına çok çalıştıklarını belirtmiştir. Telaffuzlarını düzeltmek için öğrencinin ağına kalem verip şiir ve tekerlemeler okuttuğunu ve bu çalışmaların şuanda da devam ettiğini ifade etmiştir. *“Ben ilk gittiğimde “İstiyorum” Diyemiyordu. Konuşması için kulağına fısıldayarak söylemesi gereken kelimeler için ipuçlarını sunuyorduk. Mesela ilkokulda “Efendim” Demezdi. Bende sınıf arkadaşlarını örgütleyip onlara şeker verdim. Çocuklar sırayla Murat’ın yanına gidip “Murat” Diyecek, Murat da “Efendim” Diye karşılık verecekti. Murat’a ipuçlarını ben verdim ve biz bunu on, on beş defa tekrarladık. Şimdi “Murat” Diye seslendiğimiz zaman “Efendim” Diye karşılık veriyor. Mutlu olduğunda, kızdığına ve bir sorun yaşadığında bunu söz ile ifade ediyor. Gün içinde yaşadıklarını anlatabiliyor.”* Sözlere ile iletişim becerisi kazandırmak için yaptıkları çalışmayı ve çalışmalar sonrası sağladığı gelişimi belirtmiştir.

Katılımcı ebeveyn OÇİDEP süresince iletişim becerisindeki gelişimini *“İlkokuldan iki sene öncesine kadar Murat bir şey istediği zaman huysuzlanırdı. Susadığı zaman su içmesi için bardak resmi olan defterle geziyorduk. Bardak resmini işaret edene kadar su vermiyorduk. Şimdi ise kendini ifade edebiliyor ve istediklerini dile getirebiliyor. Ancak uzun zamandır komutlar ile yaşadığından dolayı su içmek için izin almadan ve içmesi için izin verilmeden su içmiyor.”* Sözlere ile ifade etmiştir.

Katılımcıların genel görüşleri doğrultusunda öğrencinin iletişim becerisi gelişiminde zorluklar yaşadıkları yönündedir. Ancak OÇİDEP sürecinde yapılan

çalışmaların, öğrencinin iletişim becerisinin gelişimine önemli ölçüde katkı sağladığı ve öğrenciyi kendini ifade edebilecek konuma ulaştırdığı görülmektedir. Literatür çalışmaları incelendiğinde çalışmanın bulgularını destekler nitelikte EYDE programlarının otizmli çocukların dil-iletişim becerilerinin gelişimine etki ettiği görülmektedir (Schopler ve diğ., 1982; Eikeseth, 2009; Coolican, Smith ve Bryson, 2010; Güleç-Aslan, 2014).

4.2.5. Çocuğun Akademik Beceri Gelişimine Etkileri

EYDE programlarında otizmli çocukların davranış problemleri ve genel otizm belirtileri azaltılmaya çalışılırken; iletişim becerileri, motor becerileri, uyum becerileri ve okul süreci için gerekli olan akademik becerileri arttırılmaya çalışılmaktadır. Bundan dolayı bu tema altında OÇİDEP'in çocuğun ilkokula uyumuna etkisini incelemek amacıyla araştırma konusu çocuğun ilkokul süresinde akademik becerilerindeki değişimine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Akademik beceriler ders içi etkinliklere katılmak için gerekli olan okuma- yazma becerisi, matematik becerisi, fen becerisi, hayat bilgisi becerisi ve sanatsal becerileri kapsamaktadır. Katılımcıların genel görüşleri doğrultusunda OÇİDEP sürecinde çocuğun gerekli akademik becerileri edindiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar öğrencinin akademik becerilerine ilişkin görüşlerini okuma yazma öğrenimi, matematik öğrenimi ve hayat bilgisi dersleri ile ifade etmişlerdir. İlkokul döneminde çocuğun okuma yazma becerilerini sınıf arkadaşlarına göre daha geç edindiği öğrenilmiştir. Sınıf arkadaşları birinci sınıfın ilk dönemi biterken okuma ve yazma becerisi edindiği halde çalışma konusu öğrencinin bu becerileri sene sonuna doğru edindiği öğrenilmiştir. Bunun için sınıf öğretmenin yönlendirmesi ile evde eğitimlerin özel eğitimin yanı sıra okul derslerine de takviye yaptıkları anlaşılmıştır. *“İlk başlarda sesleri ve heceleri atlayarak okuyordu. Dört yıl sonra da hızlı okuyordu, anlıyordum söylediklerini ama kelimelerin bazılarını atlıyordu. O okuma yaparken ben tekrar geriye döndürüyordum. Orayı baştan söyletiyordum. Yazması başlarda çok karışıktı. Eğitimcilerin de evdeki çalıştırmaları ile çok düzelmese de daha anlaşılır bir hale geldi.”* Sözleri ile sınıf öğretmeni çocuğun okuma yazma becerisini ne seviyede edinebildiğini ve bu süreçte yaptıkları çalışmalarını belirtmiştir. Matematik becerisinin edinimini ise sınıf öğretmeni ilkokul sonunda üç

basamaklı sayılar ile tek basamaklı sayıları çarpabilecek düzeyde edindiğini belirtmiştir.

OÇİDEP eğitmeni de eğitim süreci içerisinde okuma yazma becerisini ve temel dört işlemi edindiğini, ancak kendisinin bunların dışında hayat bilgisi konularında çok fazla çalışmalar yaptığını belirtmiştir. *“Bir çok çocuk taşıtlar, hayvanlar, bitkiler meyveler, sebzeler diye gruplar ama Murat’ta o yoktu. Bununla ilgili gruplama çalışmaları yapıyorduk. Üçgen bir ne derdim. O bir şekil derdi. Elma bir ne derdim. O bir meyve derdi.”* İfadesi ile akademik becerilerin edinimi için ön koşul kabul edilen ve OÇİDEP eğitim sürecinde büyük bir önem arz eden eşleme ve gruplama becerilerine OÇİDEP eğitmeninin akademik ders bazında da yer verdiği anlaşılmaktadır. *“Bazen Murat ile hayat bilgisine ilişkin şeylere çalışmıştık. Mesela hangi hayvan süt verir, hangi hayvan bal yapar, hangi taşıt havada uçar, mevsimler nelerdir? İtfaiyenin, ambulansın, polisin numaraları nelerdir?”* Sözleri ile ilkokulda hayat bilgisi dersi içerisinde görülmekte olan konuları çalıştıkları anlaşılmıştır.

İlkokul süresince akademik eğitim ile özel eğitimin iç içe geçtiği ve birbiri ile paralel yürütüldüğü görülmektedir. Çalışma konusu çocuk öğlene kadar okulda ders görüp, öğleden sonrada evde OÇİDEP eğitmenleri ile çalışmalar yapmaktadırlar. Çalışma konusu öğrencinin akademik konuda okuma-yazma, matematik ve günlük hayatta karşılaşılabilecek temel konuları öğrenmiş olduğu, kendi ölçütlerinde “iyi” kabul edilen bir durumda olduğu görülmektedir. Ancak iletişim becerilerinde hala sınırlılıklar olduğu için okuduğunu anlama ve anlatma konularında zorluk yaşadığı anlaşılmıştır. Katılımcı aile *“Ama sosyallik ve konuşma becerileri sınırlı olduğu için ya da istenilen düzeyde olmadığı için kitap okuyor ama kitaptan ne anladığını anlatmakta zorluk çekiyor doğal olarak.”* Sözleri ile okuduğunu anlatırken zorlandığını ifade etmiştir.

EYDE’nin etkililiğini inceleyen Smith, Groen ve Wynn (2000) yirmi sekiz çocuk ile yoğun eğitim ve aile eğitimini karşılaştırmışlardır. Çalışmaları sonucunda yoğun eğitim alan grubun zeka, dil becerileri ve akademik becerilerinde diğer gruba kıyasla daha çok gelişme gözlenmiştir. Benzer şekilde yapılan araştırmalar erken ve

yoğun bir eğitim ile otizmlilerde çocuklarda diğer beceri alanlarının yanı sıra akademik becerilerin de gelişebileceğini göstermiştir (McEachin ve diğ., 1993; 2000).

4.2.6. Çocuğun Sosyal Uyum Becerilerinin Gelişimine Etkileri

Otizmlilerde çocuklar birçok alanda yetersizlik yaşadıkları için çevresi ile iletişim kurmakta güçlük çekmekte ve buldukları çevreye özellikle okul ortamına uyum sağlamaları güçleşmektedir. Ancak çocuğun okuldaki normal gelişim gösteren akranlarının arasına katılması, onlarla iletişim kurması ve onlar tarafından kabul görmesi çocuğun sosyal kabul ve uyumunun artmasını, problem davranışlarının azalmasını ve kendine güven duymasını sağlamaktadır (Karadeniz, 2002). EYDE programları incelendiğinde çocuklara sosyal uyum becerileri kazandırılarak, toplum içerisinde kabul görmesi de hedeflenmektedir (Klinwall ve Eikeseth, 2014; <http://www.lovaas.com>).

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde okulun ilk zamanları çocuğun çekingenlik içerisinde kendisini etrafından soyutladığı ve akranları ile oyunlara katılmadığı ancak ilerleyen zamanlarda sınıf ortamına ve arkadaşlarına uyum sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocuğun uyum sağlama sürecinde diğer öğrencilerinde bu yeni duruma uyum sağlayabilmesi için sınıf öğretmenin öğrencilere karşı bilgilendirme çalışmalarında bulunduğu anlaşılmıştır. Ders esnasında da çocuğu diğer öğrenciler ile beraber oturarak birlikte çalışmalarını sağlamıştır. Sınıf öğretmenin diğer öğrencileri de katarak çocuktaki sosyal uyumun gelişmesi için çalışmalar yaptığı görülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmeni özellikle diğer öğrenciler ve velilerin bu süreçte neler yapması gerektiği, onlar ile nasıl bir iletişim kurabileceği ve bu duruma onları da nasıl alıştırmabileceği ile ilgili rehber öğretmen ile sürekli iletişim halinde olmuştur. OÇİDEP eğitmeni ise bu süreçte daha çok oyun yöntemini kullanarak çocukları kaynaştırmaya çalışmıştır. Çocuğun uyum sağlama sürecinde normal gelişim gösteren çocukların velileri de OÇİDEP eğitmeni ile görüşme içerisinde olmuşlardır ve çocuğa karşı kabul edici davranışlar içinde oldukları anlaşılmıştır.

Sınıf öğretmenin “*O zaman Murat yokken ben çocuklara “Çocuklar arkadaşınızın böyle bir rahatsızlığı var. Böyle şeyleri o yüzden yapıyor. Ama siz ona tepki vermeyin, onu yanınıza alın.” Diye konuşmalar yapıyordum. Onlarda Murat’ın*

yaptığı hareketleri normal karşılamaya başladılar. Bir müddet sonra diğer öğrencilerde ufak bir oyunda olsa elinden tutarak onu da aralarına aldılar.” İfadesinden de sınıf öğretmenin çocuğun uyum sağlamasını kolaylaştırmak için akran desteğinden de yararlandığını, akranları ile konuşmalar yaparak diğer öğrencileri de özel gereksinimli öğrenciye karşı ısındırdığı anlaşılmıştır. Sınıf öğretmeni çocuğun uyum sağlamasında normal gelişim gösteren akranlarının tutumunun önemli olduğu ve uyum sağlamasında etkili olduğunu da “Diğer öğrenciler Murat bir şey yapamadığı zaman “Bu böyle olacak, böyle yap Murat.” Diye yardım ediyorlardı. O da arkadaşlarını dinlemeye başladı, onlara uyum sağladı. Bu şekilde çok iyi bir iletişim sağladık.” Sözleri ile de ifade etmiştir. İlkokula başladıktan bir yıl sonra çocuk sınıfa ve arkadaşlarına uyum sağladığı için öğretmenleri olmadan da sınıfta durmaya başlamıştır. “Bir yıl kadar öğretmenlerde sınıfta kalıyordu. Bir yıldan sonraki zamanda dedim ki “Bazı derslerde siz yanında olmayın. Dışarıda kapıda bekleyin. Bakalım durum ne olacak.” Bir müddet böyle devam ettik. Baktık tepki vermiyor, bu şekilde devam ettik.” Sınıf öğretmenin ifadesi ile denemiş oldukları yöntemin sosyal uyum sürecinde etkili olduğu ve olumlu dönüt aldıkları anlaşılmıştır. Görüşmeler sonucunda normal gelişim gösteren öğrencilere karşı yapılan bilgilendirme çalışmalarının kaynaştırma uygulamasının başarılı bir şekilde yürütmesini ve özel gereksinimli öğrencinin uyum sağlama sürecini kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

OÇİDEP öğretmeni çocuğun okul ortamına ve normal gelişim gösteren akranlarına uyum sağlaması için oyun yöntemini kullanmıştır. Bu şekilde diğer çocukların özel gereksinimli arkadaşlarını kabul ettikleri, çocuğun da akranları ile etkileşim içinde bulunarak uyum sağlamasının kolaylaştığı görülmüştür. “Murat’ı kabul etsinler diye değişik oyunlar bulup oynatırdım. Murat’ı diğer çocukların arasına katardım. Hep beraber seksek oynayalım deyince çocuklarla beraber seksek oynamasını sağlıyorduk. Murat’ın yakın arkadaşları vardı. Teneffüslerde ip atarlardı, seksek oynarlardı, son sene isim şehir bitki hayvan oyununu öğrettim ben Murat’a onu oynamaya başladılar. Çocukların aslında yaklaşımları iyiydi.” Sözleri ile de çocuğun bu süreçte yaşadıklarını ve oyun oynamanın çocuklar üzerindeki etkisini belirtmiştir.

Otizimli çocukların taklit, dil ve iletişim becerilerindeki yetersizlik çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişimini de olumsuz etkileyebilmektedir. Ateş, Aslan, Aydoğmuş-Derdiyok ve Horuz (2016) otizimli çocukların taklit becerisinin geliştirilmesinde müzikli oyun etkinliklerini kullanmışlardır. Oyun ile öğretim çocukların taklit becerilerinin gelişimine de katkı sağlamıştır. Ayrıca çocukların dil ve iletişim becerilerinde de anlamlı bir gelişim gözlenmiştir. Benzer şekilde Balçık ve Çifçi-Tekinaraslan (2016)'ın kaynaştırma öğrencilerinin sosyal etkileşimlerine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini aldıkları çalışmada görüşme yapılan öğretmenlerin oyun becerilerinin öğretiminde akran aracılı öğretimi sıklıkla kullandıkları görülmüştür. Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin gelişiminde ise oyun becerilerinin geliştirilerek oyun ile öğretimin etkili olduğu anlaşılmıştır. Özel gereksinimli çocuklara oyun oynama becerisinin kazandırılması, bu süreçte akranları ile bir arada tutulması ve onlarla oyun oynayarak iletişim haline sokulması çocukların sosyal becerilerinin, iletişim becerilerinin geliştiğini ve davranış sorunlarının azaldığını göstermektedir. Genel olarak yapılan çalışmalarda da benzer şekilde oyun becerisinin önemi ve oyun yöntemi ile öğretimin çocukların sosyal uyumlarında, akran ilişkilerinde ve diğer beceri alanların da gelişim sağladığını destekler nitelikte bulgulara ulaşılmıştır (Farrel, 2000; Krahel ve Altwasser, 2006).

Olumlu kardeş ilişkileri çocukların yaşam kalitesini etkileyebilecek bir durumdur. Ancak otizimli çocukların iletişim, davranış ve sosyal becerilerde yetersizlikleri olduğu için olumlu kardeş ilişkileri geliştiremeyebilmektedirler (Alagözoğlu ve Batu, 2016). Ev ortamında özellikle küçük yaştaki bir kardeşinin olması özel gereksinimli bir çocuğun uyum sağlama becerisini etkileyebilecek bir durumdur. Bundan dolayı OÇİDEP eğitmeni ve ebeveynin görüşleri alınmıştır. OÇİDEP eğitmeni ve ailenin görüşleri doğrultusunda kardeşinin olmasının çocuğun sosyal uyumunu olumsuz yönde etkilemediği görülmüştür. OÇİDEP eğitmeninin *“Yani sürekli “Abi su getir, abi beni zıplat, abi beni taşı.” Çok fazla getirttirip götürttürüyordu Murat’ı. Murat bazen istemeyip sinirlenip ağlıyordu. Ama tabi şimdi kardeşinin de böyle davranışları kalmadı. Ama şimdiye kadar hiç kavga edip, birbirlerine vurma gibi olayları olmadı.”* Sözleriyle kardeş ilişkilerinde ilk zamanlar bazı sorunlar yaşandığı anlaşılmıştır. Bu sorunların çocuk üzerinde davranış

değişimlerine ve öfke patlamalarına sebep olduğunu belirtilmiştir. Ancak ilerleyen zamanlarda kardeşlerde karşılıklı olarak olumlu davranış değişimlerinin oluştuğu görülmüştür. “*Tabi çokta seviyorlar ezdirmiyorlar birbirlerini. Ben bazen “ Murat ya ben kardeşini hiç sevmiyorum hadi gel dövelim onu, deyince kızdırdığım zaman “Hayır canım, olmaz canım.” Diyor.*” Sözlere ile de kardeş ilişkilerinde sorunların yaşanmadığı ve birbirlerine karşı sevecen oldukları anlaşılmıştır. Sağlam, Cengiz, Alkanlı ve Çakır (2016) kardeş faktörünün çocukluk döneminde doğal öğrenme ve oyun ortamı sağladığını ve çocukların dil becerisinin gelişimine olumlu etki ettiğini belirtmişlerdir. Demir (2014) otizmlili çocukların sosyal becerilerinin gelişimini incelediği çalışmasında ise otizmlili çocukların sosyal beceri puanlarının otizmin derecesine ve tanılarına göre anlamlı derecede farklılaştığı ancak cinsiyet, yaş, eğitim ve kardeşe sahip olma durumuna göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Kardeş faktörünün çocuğun sosyal uyum becerisine etkisi olabileceği sonucu ile çelişir niteliktedir.

4.3. OÇİDEP Uygulamasının Katılımcılar Açısından Doğurguları

Özel eğitim süreci çocuk için olduğu kadar eğitimin içerisinde bulunan kişileri de etkileyen bir süreçtir. Bu tema altında katılımcıların bu süreçteki görüşleri, özel eğitime ve OÇİDEP uygulamasına ilişkin görüşleri ve önerileri belirlenmeye çalışılmıştır.

4.3.1. OÇİDEP Uygulamasına İlişkin Görüş ve Öneriler

Katılımcı aile, sınıf öğretmeni ve OÇİDEP eğitmeninin OÇİDEP sürecine ilişkin görüşleri incelendiği zaman katılımcıların hepsi programa ilişkin memnuniyetlerini belirtmişlerdir. Program sayesinde bu tür çocuklara nasıl eğitim verilmesi gerektiği ve bu tür çocuklar için ne tür etkinlikler yapılması gerektiği konularında tecrübe kazandıkları belirlenmiştir. Katılımcı ebeveyn ve program eğitmeni OÇİDEP’ten memnun kalmalarına ve bu süreci olumlu bir şekilde devam ettirmelerine karşın kaynaştırma eğitimini yetersiz bulmaktadırlar.

Sınıf öğretmeni özel eğitim ile ilgili yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadığı için bu tür çocuklar ile özel eğitim alanında uzman kişilerin ilgilenmesi gerektiğini

savunmaktadır. Sınıf öğretmenin “*Onun kendi programına göre eğitim almasından yanayım. Tabii ki akranları ile beraber aynı sınıfta olmaları sosyal gelişimleri için etkilidir ama o çocukla daha çok etkinliklere katılabileceği, kendi yetenekleri seviyesinde ilgilenilmesi gerekir.*” İfadesi ile özel gereksinimli çocuklar için kaynaştırma eğitimini yetersiz gördüğünü ve bu tür çocukların özel eğitim almalarının daha iyi olabileceğini belirtmiştir.

OÇİDEP eğitmeni kaynaştırma uygulamasının yetersizliğini “*Okullarda çocuklara seminerler verildi. Hepsi de daha çok okuyun, daha çok çalışın, kitap okuyun, televizyon izlemeyin, tablet oynamayın diyeydi. Ama o okulda bir tane bedensel engelli, bir tane asperger sendromlu bir de otizmlı üç tane özel gereksinime ihtiyacı olan çocuk vardı ama bu öğrenciler için bilgilendirme çalışmaları yapılmadı. Oysaki bunların aslında tekrar tekrar yapılması gerekiyor.*” Sözleri ile belirtmiştir. Kaynaştırma eğitiminin yetersizliğini ise öğrencilere, öğretmenlere, okul yönetimine ve velilere verilen bilgilerin eksik olduğuna bağlamıştır.

Ebeveyn kaynaştırma eğitiminin yetersizliğini genel olarak eğitim sisteminin yetersizliğine bağlamıştır ve bu konudaki görüşlerini “*Bu ülkede normal çocuklar bile doğru düzgün bir eğitim alamazken otizmlı çocukların herhangi bir eğitim alma şansı olduğunu düşünmüyorum. Ben genel eğitimdeki komediden ziyade, Murat’ı nasıl “normal bir hayata” entegre edebilirime daha çok odaklanıyorum. Acıklı ama durum bu.*” Sözleri ile belirtmiştir.

BÖLÜM V

Bu araştırma OÇİDEP'e devam etmekte olan bir çocuğun ilkokula uyumunu incelemek amacıyla aile, sınıf öğretmeni OÇİDEP eğitmeninin görüşleri alınarak yapılmıştır. OÇİDEP süresince çocukta meydana gelen değişimler, katılımcıların karşılaştıkları sorunlar ve çözüm yolları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular kapsamında sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5. SONUÇ ve TARTIŞMA

OÇİDEP Kırcaali-İftar (2006) tarafından Lovaas programı temel alınarak geliştirilen bir EYDE programıdır. OÇİDEP ev ve kurum uygulamaları olmak üzere planlanmıştır. OÇİDEP ev uygulaması çocukların evlerinde çocuk gelişimi ön lisans mezunu eğitimciler ile yürütülmektedir. Alanda uzmanlaşmış koordinatör ve danışmanlar tarafından düzenli olarak takip edilmektedir. Danışman ve eğitimciler düzenli olarak görüşmeler yaparak çocuktaki gelişmeleri değerlendirmektedir.

Nitel veri toplama ve analiz yöntemlerinin kullanıldığı durum çalışmasının bulguları otizmli çocukların eğitiminde erken tanılamamanın ve erken yaşta eğitime başlamanın önemli olduğunu göstermiştir. Çalışma konusu çocuk erken yaşta yoğun bir eğitime başlamıştır ve program sürecinde davranış problemlerinde azalma, beceri gelişimlerinde ve sosyal uyum becerilerinde artış olmuştur. Fenske, Zalenski, Krantz ve McClannahan (1985)'in aynı yoğun davranışsal eğitim programına dahil olan bir grup çocuğun gelişimlerini karşılaştırmışlardır. Beş yaşından önce programa dahil olan çocukların daha çok gelişim sağladıkları görülmüştür. Otizmli çocuklara yönelik yapılan çalışmalarda yoğun davranış eğitimine erken yaşta başlayan çocukların

gelişiminin bu eğitime geç başlayan çocuklara oranla daha üst düzey olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir (Kırcaali- İftar, 2015; Kırcaali- İftar ve Tekin- İftar, 2016).

OÇİDEP eğitmeni çocuk ile yapılacak çalışmalar için teknolojik materyal hazırlıklarında bulunmuştur. Çocuğun özellikle iletişim ve akademik becerilerinin gelişiminde yapılan hazırlıkların da katkı sağladığı görülmüştür. Girli ve Sabırsız (2011) tarafından otizmlili çocuklara resimler ile duyguların öğretimi üzerine yapılan çalışmada da duyguların gösterildiği resimler materyal olarak kullanılmıştır. Çalışma sonucunda kazandırılmak istenen becerilerin öğretildiği, farklı materyaller, farklı ortam ve durumlara genellenebildiği görülmüştür. Benzer şekilde yapılan çalışmalarda materyal kullanımının otizmlili çocuklara beceri öğretiminde önemli olduğunu kanıtlar niteliktedir (Thiemann ve Goldstein, 2001; Schneider ve Goldstein, 2009).

İlkokul dönemine kadar OÇİDEP sürecinde ilk olarak temel beceriler kazandırılmaya çalışılmış; eşleme, sınıflama ve gruplama çalışmalarına yer verilmiştir. Güleç-Aslan ve Yassıbaş (2013)'ın otizm tanılı bir öğrenciye temel eşleme becerilerinin öğretiminde ADÖ yönteminin etkisini araştırdıkları çalışmalarında da araştırmalarına katılan otizmlili öğrencinin çalışma sonucu ADÖ yöntemi kullanılarak hedeflenen eşleme becerilerini kazandığını, kazandığı becerilerin kalıcılığının ve genellemesinin sağlandığı görülmüştür. Bu çalışmalar otizmlili çocukların eğitiminde ADÖ yönteminin etkililiğini ve eşleme becerilerinin kazandırılmasının önemini ortaya koymaktadır.

OÇİDEP sürecinde zaman zaman gözlemlenen davranış problemleri için eğitmen tarafından pekiştireçler kullanılmıştır. Pekiştireçler sayesinde çocukta istenmeyen davranışların azaldığı belirlenmiştir. Sidener, Carr ve Firth (2005)'in yaptıkları araştırmada otizmlili çocukların davranış problemleri ile başa çıkmada pekiştireç kullanımının etkililiğini incelemişlerdir. Öğrenciye sunulan pekiştireçlerin çocukların tekrarlayan davranışlarının azalmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan başka bir araştırmada otizmlili çocukların eğitiminde tepkiyi kesme ve yeniden yönlendirme yönteminin etkililiği araştırılmıştır. Tepkiyi kesme ve yeniden yönlendirme yönteminin davranış sorunlarının azalmasında etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Liu-Gitz ve Randa, 2010).

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında sınıf öğretmenin BEP hazırlaması gerektiği ve yönetmelikte de yer aldığı halde katılımcı sınıf öğretmenin öğrencisi için BEP hazırlamadığı görülmüştür. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde ise benzerlik ve farklılıklara rastlanmıştır. Katılımcı sınıf öğretmenin BEP hazırlamamasına ilişkin bulgular Çuhadar (2006) ve Şekercioğlu (2010) yaptığı çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Çuhadar (2006) BEP hazırlama durumuna ilişkin sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrenciler için BEP hazırlamadığı sonucuna ulaşmış ve katılımcılar BEP hazırlamanın vakit kaybı olduğunu belirtmişlerdir. Şekercioğlu (2010)' da yaptığı çalışmada öğretmenlerin BEP hazırlamadığı ve bunu gereksiz bir işlem olarak gördüğü sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenin sınıf içerisinde öğrencisine yönelik özel uyarlamalar yaptığı ve ona yönelik özel etkinlikler hazırladığı öğrenilmiştir. Elde edilen bulgular Demir ve Açar (2010)'ın görüşüyle paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Anılan ve Kayacan (2015)'in kaynaştırma eğitime yönelik sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin ders esnasında farklı materyaller kullanarak, görsellerden yararlanarak, akran aracılı eğitim sunarak öğretimsel uyarlamalara yer verdikleri görülmüştür. Olçay-Gül ve Vuran (2015) özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmada ise öğretimsel uyarlamalara yer verilmediğine ilişkin bulgulara ulaşmışlardır. Oysa sınıf öğretmenin yanı sıra sınıfın fiziksel düzeni, kullanılan eğitim materyalleri, eğitim esnasında kaynaştırma öğrencisinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre kullanılan farklı yöntem ve teknikler kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında etkili olmaktadır (Sucuoğlu, 2006; Vural ve Yıkılmış, 2008).

OÇİDEP sürecinde tüm katılımcıların sürekli bir iletişim ve iş birliği halinde olduğu görülmüştür. İlkokul döneminde sınıf öğretmeni çocuk ile iletişim kurabilmek için, çocuk ile yapılacak etkinliklerde, çocuğa verilen ev ödevlerinde ve okul dışında çocuğun iletişim ve sosyal becerilerinin gelişimi için önerilerde bulunarak aile ve OÇİDEP eğitmeni ile iş birliği içerisinde olmuştur. OÇİDEP kapsamında ise çocuğun öğrendiği becerileri genelledebilmesi için aile ve sınıf öğretmeni ile iş birliği

kurulmuştur. Genelleme çalışmaları ile çocuğun öğrendiği becerilerde kalıcılık sağlanmıştır.

Katılımcı çocuğun ilkokula başladığı zaman temel ihtiyaçlarını kendi başına yerine getiremediği, konuşma ve iletişim kurmakta sıkıntı yaşadığı belirtilmiştir. Ancak ilerleyen dönemlerde günlük ihtiyaçlarını yerine getirebilecek temel yaşam becerilerinde gelişim olduğu kendini ifade edebilecek duruma geldiği ve iletişim becerilerinde gelişme olduğu belirlenmiştir. Akademik becerileri akranlarına göre gecikmeli olarak kazanmasına karşın, akademik becerilerinde gelişme olduğu belirlenmiştir. İlkokul sürecinde okuma yazma becerisini birinci sınıfın sonuna doğru edinmiş, matematik becerilerinde temel dört işlemi yapabilecek duruma gelmiş, günlük hayatta karşılaşılabilecek temel hayat bilgisi konularında kazanımlar elde etmiştir. İlkokula başladığı zaman akranları ile iletişim kurmayarak tek başına olmasına rağmen ilerleyen dönemlerde arkadaşları ile iletişim kurmaya ve oyunlar oynamaya başlamıştır. Sınıf öğretmeni çocuğun sosyal olarak sınıf ortamına ve akranlarına uyum sağlayabilmesi için diğer öğrencilere yönelik otizmlili öğrencisi ile ilgili bilgilendirme çalışmaları yapmıştır. Sınıf öğretmenin görüşlerinden normal gelişim gösteren öğrencilere karşı yapılan bilgilendirme çalışmalarının kaynaştırma uygulamasının başarılı bir şekilde yürütmesini ve özel gereksinimli öğrencinin uyum sağlama sürecini kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Girli ve Öztürk-Özgönel (2016) otizmlili kaynaştırma öğrencilerinin sosyal uyumlarının geliştirilmesine yönelik çalışma yapmışlardır. Çalışmalarında deney ve kontrol gruplarının akran ilişkileri karşılaştırılmıştır. Deney grubunda yer alan çocuklara akran ilişkilerini geliştirmek için hazırlanan eğitim programı uygulanmıştır. Çalışma sonunda deney grubunda yer alan iki otizmlili öğrencinin sosyal uyumlarında ve akran ilişkilerinde gelişme olduğu gözlenmiştir. Özel gereksinimli öğrencinin sosyal kabulünün sağlanması ve okula uyumunun gerçekleşmesi için akran desteği ve kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkili olduğu sonucunu destekler niteliktedir. Şekercioğlu (2010)'da benzer şekilde yaptığı çalışmada görüşme yaptığı öğretmenler kaynaştırma öğrencilerinin akranları ile iletişim kuramadıklarını belirtmiştir. Şekercioğlu bu durumun düzeltilebilmesinin akran eğitimi ile gerçekleştirilebileceğini önermiştir. Sadioğlu ve diğ. (2012) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin alındığı

çalışmada görüşme yapılan sınıf öğretmenleri normal gelişim gösteren öğrencilerin bilgilendirildiğini ve yeni duruma hazırladıklarını belirtmişlerdir. Araştırmacılar kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşması için yapılan hazırlık çalışmalarının iyi bir şekilde planlanıp uygulanması gerektiğini önermişlerdir.

OÇİDEP eğitmeni de bu süreçte oyun yöntemini kullanarak çocukların sosyal yönden kabul edici olmasını sağlamıştır.

OÇİDEP'e ilişkin katılımcı ailenin, sınıf öğretmenin ve OÇİDEP eğitmeninin görüşlerine göre bu süreci olumlu olarak geçirdikleri ve programdan memnun kaldıkları görülmüştür. Ancak katılımcı aile ve OÇİDEP eğitmeni kaynaştırma eğitiminin yeterli düzeyde uygulanmadığını düşünmektedirler. Başka çalışmalar incelendiğinde araştırmanın bulguları ile benzerlikler görülmektedir. Demir ve Açar (2010) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin düşüncelerini belirlemek için çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu ve bu öğretmenlerin kaynaştırma eğitime karşı olumsuz tutum sergiledikleri anlaşılmıştır. Demir ve Açar (2011) benzer şekilde yaptıkları başka bir çalışmalarında sınıf öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitiminden ziyade özel eğitimden yararlanmaları gerektiğini ve hizmet içi eğitimlerin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Anılan ve Kayacan (2015)'in kaynaştırma eğitimi üzerine yaptıkları çalışmalarında sınıf öğretmenlerine hizmet içi eğitim sağlanmasının kaynaştırma eğitiminin kalitesini arttıracığını belirtmişlerdir.

6. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre bazı önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmayla tüm paydaşların iş birliği içerisinde sistematik bir çalışma yürütmeleri karşılaşılan problemlerin çözümünde ve çocuğun istenilen becerileri kazanmasında önemli bir etken olduğu anlaşılmıştır. Bundan dolayı sonraki OÇİDEP uygulamalarında da ailenin, OÇİDEP üyelerinin ve okul sürecinde öğretmenlerin iş birliği içerisinde çalışmaları önerilmektedir.

OÇİDEP uygulamasına başlanmadan önce çocuk ile çalışacak eğitimcilerin programa, programda kazandırılması hedeflenen becerilere ve eğitim sürecinde kullanılan yöntemlere yönelik kapsamlı bir eğitim alması eğitimcilerin program uygulama sürecini kolaylaştırabilir.

Türkiye’de bu tür çocukların daha iyi eğitim alabilmeleri için OÇİDEP veya benzeri eğitim uygulamaları yaygınlaştırılmalı hatta bu tür uygulamaların daha çok aileye ve çocuğa ulaşabilmesi için devlet tarafından ailelere maddi destek sağlanmalıdır.

Araştırma konusu çocuk ilköğretim süresince OÇİDEP eğitimci ile derslere girmiştir. Bundan dolayı gölge öğretmene gereksinimi olan çocuklara destek verilmeli ve öğretmenin derse girmelerine izin verilmelidir. Bunun için yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

Araştırma konusu çocuğun erken yaşta tanılandığı ve çok hızlı bir şekilde eğitime başlandığı belirlenmiştir. Erken yaşta eğitim ile çocuk birçok beceri alanlarında gelişim göstermiş ve ilköğretime kaynaştırma öğrencisi olarak başlamıştır. Bu durumdaki çocukların daha çok ilerleme gösterebilmeleri için küçük yaşlarda bu çocukların eğitime başlatılmaları bir gerekliliktir.

İlköğretim sürecinde sınıf öğretmeni özel eğitim ile ilgili bilgi ve yeterliliği olmadığı için OÇİDEP eğitimcilerinden destek alarak bu süreci devam ettirmiştir. Bu çocukların ilköğretime kaynaştırma eğitiminden en iyi şekilde yararlanabilmeleri için öğretmenlere ve diğer okul personellerine yönelik hizmet içi eğitimlerin verilmesi önerilmektedir. Ayrıca okuldaki normal gelişim gösteren öğrenciler ve bu öğrencilerin velileri için de yetersizliği olan öğrencilere yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılmalı ve seminerler verilmelidir.

Bu araştırma OÇİDEP’in ilköğretime uyumuna etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın genellenebilirliğini artırmak için benzer araştırmalar farklı katılımcılar ile farklı araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilebilir.

Bu araştırmada OÇİDEP ev uygulaması sürecine yönelik olarak yapılmıştır. OÇİDEP ve OÇİDEP'in etkililiğine yönelik daha farklı veriler elde etmek için OÇİDEP kurum uygulamasına yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Ahmetoğlu, E. (2015). Inclusion at preschool period. In I. Koleva. (Editörler: R. Efe, E. Atasoy ve Z. B.Kostova). *Education in the 21st century: Theory and practice*. Sofia: St. Kliment Ohridski University Press, 278-296.

Akcan, E. (2013). *Genel eğitim sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri için millieğitim bakanlığı tarafından belirlenen eğitim-öğretim etkinliklerinin uygulanma düzeyinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akçamete, G. ve Ceber, H. (1999). Kaynaştırılmış sınıflardaki işitme engelli ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3),11-17.

Akçamete, G., Gürgür, H. ve Kış, A. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuma-yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 4, 39-54.

Akçamete, G. (2009). *Özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırma modeli geliştirme projesi*. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri, Ankara.

Alagozoğlu, E. ve Batu, E. S. (2016). *Türkiye'de otizm spektrum bozukluğundan etkilenmiş kardeşi olan bireylere yönelik yapılan araştırmaların incelenmesi*. Poster Bildiri, 3. Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi, 309-310.

Alak, G. (2014). Otizmlilerde sembolik oyunun dil gelişimi ile ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2), 45-59.

Alp, H. ve Çamlıyer, H. (2015). Kaynaştırılmış ders dışı hareket eğitimi ve oyun etkinliğine katılmış sosyal uyum bozukluğu olan çocukların iki yıl sonraki sosyal uyum süreçlerinin izlenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(1), 109-120.

Anılan, H. ve Kaycan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Özel Sayısı*, 74-90.

Atay, M.(1995). *Özürlü çocukların normal yaşlılarıyla birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumları üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ateş, S., Aslan, F., Aydoğmuş-Derdiyok, A. ve Horuz, H. (2016). *Otizmlili çocuklarda taklit becerilerinin müzikli oyunlarla öğretimi ve etkilerinin incelenmesi*. Poster Bildiri, 3. Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi, 145-146.

Azaula, M., Msall, M. E., Buck, G., Tremont, M. R., Wilczenski, F. ve Rogers, B. T. (2000). Measuring functional status and family support in schoolaged children with Cerebral Palsy, Comparison of three instruments. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 81, 307- 311.

Balçık, B.ve Çifçi-Tekinarslan, İ. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin sosyal etkileşimlerine yönelik görüşleri*. Poster Bildiri, 3. Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi, 182-184.

Baldwin, Banda, D. R., Hart, S. L. ve Liu-Gitz, L. (2010). Impact of training peers and children with autism on social skills during center time activities in inclusive classrooms. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 619- 625.

Bascoe, S. M., Davies, P. T., Sturge-Apple, M. L., ve Cummings, M. (2009). Children's representations of family relationships, peer information processing, and school adjustment. *Developmental Psychology*, 45(6), 1740-1751.

Başaran, S., Gökmen, B. ve Akdağ, B. (2014). Okul öncesi öğrencilerinin okula uyum sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslar arası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 197-223.

Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Batu, S. (2000). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Batu, S. (2014). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. (Editör: İbrahim H. Diken). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi, 91-106.

Baykoç-Dönmez, N., Avcı, N. ve Arslan, N. (1997). Entegrasyona katılan ve katılmayan bireylerin entegrasyona ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *7. Özel Eğitim Günleri*, 23-31. Eskişehir.

Baxter, P. ve Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researcher. *The Qualitative Report*, 13 (4), 544-559.

Bennet, K. ve Hay, D. (2007). The role of family in the development of social skills in children with physical disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54 (4), 381-397.

Bilen, M. (1994). *Ailede Toplumsallaşma, Aile ve Eğitim*. Türk Eğitim Derneği XVIII. Eğitim Toplantısı. Ankara: Şafak Matbaacılık, 62-74.

Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Birkan, B., McClannahan, L.E. ve Krantz, P.J. (2007). Effects of superimposition and back ground fading on the sight-word reading of a boy with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 1*, 117-125.

Birkan, B. (2013). Otizm ve uygulamalı davranış analizi: Toplum temelli uygulamalar. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi, 1(2)*, 92-96.

Brady, D. ve Smouse, A. D. (1978). A simultaneous comparison of three methods for language training with an autistic child: An experimental single case analysis. *Journal of Autism and Child Schizophrenia, 8 (3)*, 271-279.

Bristol, M. M. ve Schopler, E. (1983). Stress and coping in families of autistic adolescents. (Editör: E. Schopler ve G.B Mesibov). *Autism in Adolescents and Adults*, New York: Plenum Press, 251-276.

Brookman-Fraze, L., Stahmer, A., Baker-Ericzen, M. J. ve Tsai, K. (2006). Parenting interventions for children with autism spectrum and disruptive behavior disorders: Opportunities for cross-fertilization. *Clinical Child and Family Psychology Review, 9 (3-4)*, 182-200.

Buffington, D. M., Krantz, P. J., McClannahan, L. E. ve Poulson, C. L. (1998). Procedures for teaching appropriate gestural communication skills to children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 28(6)*, 535-545.

Butter, M. E., Mulick, A. J. ve Metz, B. (2006). Eight case reports of learning recovery in children with pervasive developmental disorders after early intervention. *Behavioral Interventions, 21*, 227-243.

Carr, E. G. ve Dores, P. A. (1981). Patterns of language acquisition following simultaneous communication with autistic children. *Analysis & Intervention in Developmental Disabilities, 1*, 347-361.

Campbell, J. M. (2003). Efficacy of behavioral intervention for reducing behavior problem in persons with autism: A Quantitative synthesis of single subject research. *Research in Developmental Disabilities, 24*, 120-138.

Cankaya, Ö. ve Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13 (1)*, 1-16.

Carpenter, M., Pennington, B. F., ve Rogers, S. J. (2002). Interrelations among social-cognitive skills children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 32(2)*, 91-106.

Cavkaytar, A. ve Diken, İ. (2007), *Özel Eğitime Giriş* (3. Baskı). Ankara: KÖK.

Cevher, Z. (2017). *Otizmlili çocuklara yönerge izlemenin öğretiminde sözel yönergelerin jest/işaretlere dayalı görsel destekle sunulduğu ve yalnız sunulduğu ayrık denemelerle öğretimin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Charman, T., Drew, A., Baird, C., ve Baird, G. (2003). Measuring early language development in preschool children with autism spectrum disorder using MacArthur Communicative Development Inventory (Infant Form). *Journal of Child Language, 30(1)*, 213-236.

Childress, D. C. (2011). Play behaviors of parents and their young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 31*, 112-120.

Cohen, H., Amerine-Dickens, M. ve Smith, T. (2006). Early intensive behavioral treatment. *Journal of Development and Behavioral Pediatrics, 27*, 145-155.

Coolican, J., Smith, I. M. ve Bryson, S. E. (2010). Brief parent training in pivotalresponse treatment for preschoolers with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51 (12)*, 1321-1330.

Corsello, M. C. (2005). Early interventionin autism. *Infants and Young Children, 18*, 74-85.

Çamlıyer, H. ve Çamlıyer, H. (2011). *Çocuk Hareket Eğitimi ve Oyun*. Manisa: Can Ofset, 116-122.

Çetinkaya, Ç. (2010). 19. ve 20. Yüzyıllarda Avrupa'da Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Tarihi. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2).

Dawson, G. ve Adams, A. (1984). Imitation and social responsiveness in autistic children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12, 209-225.

Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., Donaldson, A ve Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an Intervention for Toddlers with autism: The Early Start Denver Model. *The American Academy of Pediatrics*, 125(1).

Demir, M. K. ve Açar, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 749-770.

Demir, M. K ve Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (3), 719-732.

Demir, Ş. (2014). Otizmlı çocukların sosyal becerilerini etkileyen faktörler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47, 223-245.

DeMyer, M. K., Hingtgen, J. N. ve Jackson, R. K. (1981). Infantile autism reviewed: A decade of research. *Schizophrenia Bulletin*, 7, 388-451.

Diken, İ. H. (1998). *Sınıfta zihin engelli bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Diken, İ. H. (2014). Otistik bozukluğu olan öğrenciler. *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi, 411-446.

Diken, İ. H. ve Güven, G. (2014). Otizm Spektrum Bozukluğu olan okul öncesi çocuklara yönelik sosyal beceri öğretim müdahaleleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1), 19-38.

Diler, N. (1998). *Kaynaştırma kavramı, kaynaştırma uygulamaları ve etkili kaynaştırma için yapılması gerekenler*. 8.Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Edirne.

Dunlap, G., Robbins, F. R., Morelli, M. A. ve Dollman, C. (1988). Team training for young children with autism: a regional model for service delivery. *Journal of Early Intervention*, 12(2), 137-160.

Dunlap, G. ve Fox, L. (1999). A demonstration of behavioral support for young children with autism. *Journal of Positive Behavior Intervention*, 1, 77-87.

Dykstra, J. R., Boyd, B. A., Linda R. Watson, L. R., Crais, E. R. ve Baranek, G. T. (2011). The impact of the advancing social-communication and play (asap) intervention on preschoolers with autism spectrum disorder. *Autism*, 16(6), 1-18.

Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E. ve Eldevik, S. (2002). Intensive behavioral treatment at school for 4-to 7-year-old children with autism a 1-year comparison controlled study. *Behavior modification*, 26(1), 49-68.

Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E. ve Eldevik, S. (2007). Outcome for children with autism who began intensive behavioral treatment between ages 4 and 7: A comparison study. *Behavior Modification*, 31, 264-278.

Eikeseth, S. (2009). Outcome of comprehensive psycho-educational interventions for young children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 30(1), 158-178.

Eldevik, S., Hastings, R. P., Hughes, J. C., Jahr, E., Eikeseth, S. ve Cross, S. (2009). Meta-analysis of early intensive behavioral intervention for children with autism. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(3), 439-450.

Eldevik, S., Hastings, R. P., Hughes, J. C., Jahr, E., Eikeseth, S. ve Cross, S. (2010). Using participant data to extend the evidence base for intensive behavioral

intervention for children with autism. *American Association on intellectual and developmental disabilities*, 115(5), 381-405.

Eldevik, S., Eikeseth, S., Jahr, E. ve Smith, T. (2006). Effects of low-intensity behavioral treatment for children with autism and mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 211–224.

Entwisle, D. R. (1995). The role of schools in sustaining benefits of early childhood programs. *The Future of Children*, 5(3), 133-144.

Entwisle, D. R., ve Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary School Journal*, 98, 351–364.

Ensar, F. ve Keskin, U. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumları üzerine bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 459-477.

Eripek, S. (2000). Türkiye'de zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 95-104.

Eripek, S. (2003). *Okul öncesi dönemde özel eğitim*. TC. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını, 756, 16-41.

Fahsl, J. B. (2007). Mathematics accommodations for all students. *Intervention in School and Clinic*, 42 (4), 198-203.

Falk, K. B. ve Wehby, J. H. (2001). The effects of peer-assisted learning strategies on the beginning reading skills of young children with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 26, 344-359.

Farrel, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4, 153-162.

Fein, D. ve Dunn, A. M. (2007). *Autism in your classroom: A general educator's guide to students with autism spectrum disorders*. Bethesda, MD: Woodbine House.

Fenske, E. C., Zalenski, S., Krantz, P. J. ve McClannahan, L. E. (1985). Age at intervention and treatment outcome for autistic children in a comprehensive intervention program. *Analysis & Intervention in Developmental Disabilities, 5(1-2)*, 49-58.

Flick, U. (2007). *Designing qualitative research*. Great Britain: The Cromwell Press.

Freeman, S. ve Kasari, C (2013). Parent-child interactions in autism: Characteristics of play. *Autism, 17(2)*, 147-161.

Friend, M. (2006). *Special Education: Contemporary perspectives for School Professionals*. New York: Pearson Education, Inc.

Garfinkle, A. N., ve Schwartz, I. S. (2002). Peer imitation: Increasing social interactions in children with autism and other developmental disabilities in inclusive preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education, 22*, 26-38.

Gena, A., Krantz, P. J., McClannahan, L. M. ve Poulson, C. L. (1996). Training and generalization of affective behavior displayed by youth with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 29 (3)*, 291–304.

Girli, A. (2007). Asperger sendromlu ve yüksek işlevli otistik çocukların eğitimden yararlanma düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 2007, 8 (2)*, 23-43.

Girli, A. ve Sabırsız, S. (2011). Otizm tanılı çocuklara uygulanan “resimlerle duyguların öğretimi programı”nın etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 2011, 12(1)*, 1-16.

Gonzalez-Lopez, A. ve Kamps, D. (1997). Social skills training to increase social interactions between children with autism and their typical pers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 12*, 2-14.

Granpeesheh, D., Tarbox, J., Dixon, D. R., Carr, E. ve Herbert, M. (2009). Retrospective analysis of clinical records in 38 cases of recovery from autism. *Annals of Clinical Psychiatry*, 21(4), 195-204.

Gresham, F. ve Elliot, S. (1984). "Assesment and classification of children's social skills: a review of methods and issues. *School Psychology Review*. 13, 292-301.

Guldberg, K. (2010). Education children on the autism spectrum: Precondition for inclusion and notions of "nest autism practices" in the early years. *British Journal of Special Education*, 37, 168-174.

Güleç- Aslan, Y. (2008). *Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (oçidep) ev uygulaması sürecinin ve sonuçlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Güleç-Aslan, Y., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2009). Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (oçidep) ev uygulamasının bir çocukla incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-25.

Güleç- Aslan, Y. (2011). Bir vaka sunumu: Otizm için risk taşıyan bir çocukta uygulamalı davranış analizine dsayalı eğitim. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(2), 129-147.

Güleç- Aslan, Y. ve Yassıbaş, U. (2013). Otizm tanılı bir öğrenciye temel eşleme becerilerinin öğretiminde ayırık denemelerle öğretimin etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 2(4), 232-243. ISSN: 2146-9199.

Güleç- Aslan, Y. (2014). Temel eşleme becerilerinin öğretiminde ayırık denemelerle öğretim (adö) sürecinin incelendiği bir nitel çalışma. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 24-48.

Gündüz, H. B. ve Özarslan, N. (2017). Farklı yaş kategorilerinde ilkokula başlayan öğrencilerin okul olgunluğu ve öğretmen görüşlerine göre okula uyum problemleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 212-230.

Güven, D. ve Gürsel, O. (2014). İlköğretimde kaynaştırılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Elementary Education Online*, 13(1), 109-129.

Harris, L. S. ve Delmolino, L. (2002). Applied behavioral analysis: Its application in the treatment of autism and related disorders in young children. *Infants Young Children*, 14, 11-17.

Harris, S. L., Handleman, J. S., Kristoff, B., Bass, L. ve Gordon, R. (1990). Changes in language development among autistic and peer children in segregated and integrated preschool settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 23-31.

Harrower, J. K. ve Dunlap, G. (2001). Including children with autism in general education classrooms: A Review of effective strategies. *Behavior Modification*, 25, 762-784.

Hart, B. ve Risley, T. R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8, 411-420.

Hastings, R. P. ve Johnson, E. (2001). Stress in UK families conducting intensive home-based behavioral intervention for their young child with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(3), 327-336.

Howard, F. V., Williams, B. ve Lepper, C. E. (2011). Yeni doğan bebek gelişim varyasyonları. (Editör: Gönül Akçamete). *Özel Gereksinimi Olan Küçük Çocuklar: Eğitimciler, Aileler ve Hizmet Verenler İçin Bir Başlangıç*. (Çeviren: Arzu Kış). Ankara: Nobel.

Howlin, P., Magiati, İ., Charman, T. ve MacLean, W. E. (2009). Systematic review of early intensive behavioral interventions for children with autism. *American Journal on Intellectual Developmental Disabilities*, 114 (1), 23-41.

[http:// www. lovaas.com/approach-detailed.php](http://www.lovaas.com/approach-detailed.php).

[http:// www. centerforautism.com](http://www.centerforautism.com).

<http://randolphschool.mayinstitute.org>.

<http://www.mayinstitute.org>.

<http://www.thebayschool.org>.

<http://www.pcdi.org>.

<http://www.meb.gov.tr>.

<http://www.ocidep.com>.

<http://www.otsimo.com.tr>.

Hurth, J., Shaw, E., Izeman, S., Whaley, K. ve Rogers, S. (1999). Areas of agreement about effective practices serving young children with autism spectrum disorders. *Infants and Young Children, 12*, 17-26.

Ingersoll, B. (2012). Brief Report: Effect of a focused imitation intervention on social functioning in children with autism. *Journal of Autism Developmental Disorders, 42* (8), 1768-1773.

Isaksen, J. W. ve Holth, P. (2009). An operant approach to teaching joint attention skills to children with autism. *Behavioral Interventions, 24*, 215-236.

Kamps, D., Royer, J., Dugan, E., Kravits, T., Gonzalez-Lopez, A. ve Garcia, J. (2002). Peer training to facilitate social interaction for elementary students with autism and their pers. *Exceptional Children, 68*, 173-187.

Karadeniz, G. (2002). *Eğitimde kaynaştırma (entegrasyon)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kargın, T., Acarlar, F. Ve Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi, 4*, 55-76.

Kasari, C., Freeman, S., Paparella, T., Wong, C. ve Kwon, S. (2005). Early intervention on core deficits in autism. *Clinical Neuropsychiatry: Journal of Treatment and Evaluation*, 2(6), 380–388.

Kasari, C., Paparella, T., Freeman, S. ve Jahromi, L. B. (2008). Language outcome in autism: Randomized comparison of joint attention and play interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76, 125-137.

Kaya, İ. (2005). *Anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma (entegrasyon) eğitimi uygulamalarında yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kelly, S., Green, G. ve Sidman, M. (1998). Visual identity matching and auditory-visual matching: A procedural note. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31(2), 237-243.

Kırcaali İftar, G. (1992). Özel Eğitimde Kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16, 45-50.

Kırcaali-İftar, G. (1998). *Özel eğitim kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 561.

Kırcaali-İftar, G. ve Uysal, A. (1999). Zihin özürlü öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla uygulanan resimli fişlerle okuma-yazma öğretiminin etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*, 2, 3-13.

Kırcaali- İftar, G. (2012). Seyrek rastlanan yetersizlikleri olan öğrenciler. (Editör: Süleyman Eripek). *İlköğretimde Kaynaştırma*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 90-93.

Kırcaali- İftar, G. (2015). *Otizm Spektrum Bozukluğu*. (2. Baskı.) İstanbul: Daktylos.

Kırcaali- İftar, G., Kurt, O. ve Ülke- Kürkçüoğlu, B. (2016). *Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) I*. Ankara: Anı.

Kırcaali- İftar, G., Kurt, O. ve Ülke- Kürkçüoğlu, B. (2016). *Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) II*. Ankara: Anı.

Kırcaali- İftar, G. (2016). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. (Editör: Elif Tekin İftar). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık, 17-43.

Kırcaali- İftar, G. ve Tekin- İftar, E. (2016). Otizm spektrum bozukluklarına yönelik program örnekleri. (Editör: Elif Tekin İftar). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri. (4. Baskı)*. Ankara: Vize Yayıncılık, 237-263.

Kırcaali- İftar G. ve Odluyurt S. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin kazandırılması. (Editör: Elif Tekin İftar). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri. (4. Baskı)*. Ankara: Vize Yayıncılık, 327-363.

Kocayörük, A. (2000). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmede dramanın etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Koçbeker- Eid, B. N. ve Çakır, A. (2010). Öğrenme güçlüğü çeken bir ilkokul 3. Sınıf öğrencisinin kaynaştırma sınıfındaki sosyal uyum becerilerinin incelenmesi. *E Journal Of New World Sciences Academy, 5 (4)*.

Koegel, L., Matos- Freeden, R., Lang, R. ve Koegel, R. (2011). Interventions for children with autism spektrum disorders in inclusive school settings. *Cognitice and Behavioral Practice, 18*, 421-588.

Kohler, E. W. ve Strain, P. S. (1999). Maximizing peer-mediated resources in integrated preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*, 92-102.

Kohler, F., Greteman, C., Raschke, D. ve Highnam, C. (2007). Using a buddy skills package to increase the social interactions between a preschooler with autism and her peers. *Topics in Early Childhood Special Education, 27*, 155-163.

Krahel, B. ve Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards person with physical disabilities. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16, 59-69.

Krantz, P. J., MacDuff, G. S. ve McClannahan, L. E. (1993). Programming participation in family activities for children with autism: parents' use of photographic activity schedules. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26(1), 137-138.

Krantz, P. ve McClannahan, L. (1998). Social interaction skills for children with autism. A script fading procedure for beginning readers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31, 191-202.

Kring, A.M., Johnson, S.L., Davison, G. ve Neale, J. (2015). *Abnormal psychology (Anormal psikolojisi)*. (Çeviren: Muzaffer Şahin). 12. Basımdan çeviri. Ankara: Nobel.

Kurt, O. (2011). Otistik özellikler gösteren çocuklara alıcı dil becerilerinin öğretiminde ayrıık denemelerle öğretim jesterle ve jestsiz sunumunun karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1421-1444.

Kurt, O. ve Subaşı- Yurtçu, A. B. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik kapsamlı uygulamalar. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 155-182.

Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutumların İncelenmesi*. Ankara, Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları, 17, 1, 9-10, 15-20, 30-35, 42.

Lafasakis, M. ve Sturmey, P. (2007). Training parent implementation of discrete-trial teaching: Effects on generalization of parent teaching and child correct responding. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40 (4), 685-689.

Landa, R. J., Holman, K. C. ve Garret- Meyer, E. (2007). Social and communication development in toddlers with early and later diagnosis of autism spectrum disorders. *Archives of General Psychiatry*, 64, 853-864.

Leaf, J. B., Taubman, M., Bloomfield, S. Palos-Rafuse, L., Leaf , R., McEachin, J. ve Oppenheim, M. L.(2009). Increasing social skills and pro-social behavior for three children diagnosed with autism through the use of a teaching package. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(1), 275–289.

Lovaas, I. O. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 3-9.

Lovaas, I. O. (2003). *Teaching individuals with developmental delays: Basic intervention techniques*. Autism, Texas: Pro-Ed.

Marcus, L., Schopler, E. ve Lord, C. (2000). TEACCH services for preschoolchildren. (Editör: J. S. Handleman ve S. L. Harris). *Preschool Education Programs for Children with Autism*. Austin, TX: Pro-Ed, 215-232.

Margetts, K. (2003). Children bring more to school than their backpacks: Starting school down under. *Journal of European Early Childhood Education Research Monograph*, 1, 5-14.

McClannahan, L. E., MacDuff, G. S. ve Krantz, P. J. (2002). Behavior analysis and intervention for adults with autism. *Behavior Modification*, 26, 9-26.

McEachin, J. J., Smith, T. ve Lovaas, I. O. (1993). Long-term outcome for children with autism who received early intensive behavioral treatment. *American Journal on Mental Retardation*, 97, 359-372.

McGee, G. G., Krantz, P. J., Mason, D. ve McClannahan, L. E. (1983). A modified incidental-teaching procedure for autistic youth: acquisition and generalization of receptive object labels. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16(3), 329-338.

Merdan, F. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere günlük yaşam becerilerinin öğretiminde video ile model olma yönteminin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, KKTC Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

Mesibov, G. B. ve Shea, V. (2010). The TEACCH Program in the era of evidence-based practices, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 570-579.

Metin, N. (1992). Okul öncesi dönemde özürlü çocuklar için kaynaştırma programları. *Özel Eğitim Dergisi*, 112, 34 -36.

Miller, K. L. (2017). The Use of Evaluation in Treatment Programs for Children with Autism. *Behavior Analysis in Practice*, 10, 35-44.

Moore, C. ve Dunham, P. (1995). *Joint attention: Its origins and role in development*. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Morris, E. K. ve Smith, N.G. (2005). B.F Skinner's contributions to applied behavior analysis. *The Behavior Analyst*, 28 (2), 99-131.

Nelson, C., McDonnell, A. P., Johnston, S. S., Crompton, A. ve Nelson, A. R. (2007). Keys to play: A strategy to increase the social interactions of young children with autism and their typically developing pers. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42, 165-181.

Odom, S. M. ve Strain, P. S. (1986). A comparison of peer-initiation and teacher-antecedent interventions for promoting reciprocal social interaction of autistic preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19, 59-71.

Ozonoff, S. ve Cathcart, K. (1998). Effectiveness of a home program intervention for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 5-32.

Ozonoff, S. ve Rogers, J. S. (2003). From Kanner to the millenium: Scientific advances that have shaped clinical practice. (Editör: Sally Ozonoff, Sally J. Rogers ve Robert L. Hendren). *Autism Spectrum Disorders*, Washington: American Psychiatric Publishing, Inc, 3-33.

Ökcün- Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 163-190.

Ökcün-Akcamuş, M. ve Turan, F. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit: Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit gelişimi ve taklidin gelişimsel rolü. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(2), 14-30.

Özdemir, S. (2014). Duygu davranış bozukluğu olan öğrenciler. (Editör: İbrahim H. Diken). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi, 371- 406.

Özkan-Yaşaran, Ö. (2009). *Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Öztürk, E. ve Uysal, K. (2013). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuma-yazma süreçlerinin takvim yaşı yönünden karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 8(8), 1041-1054.

Öztürk-Özgönel, S. ve Girli, A. (2016). Otizmli kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarında akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programının etkililiğinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(1), 268-289.

Özyürek, M. (2005). *Sınıfta Davranış Değiştirme: Uygulamalı Davranış Analizi*. Ankara: Kök.

Patton, M.Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. (Çeviri: Mesut BÜTÜN, Selçuk Beşir DEMİR). 3. Basımdan Çeviri. Ankara: Pegem Akademi.

Paul, R. (2008). Communication development and assessment. In K. Chawarska, A. Klin & F. R. Volkmar (Eds.), *Autism spectrum disorders in infants and toddlers* (pp.76-103). New York: The Guilford Press.

Peters-Scheffer, N., Didden, R., Korzilius, H. ve Sturmey, P. (2013). Therapist Characteristics Predict Discrete Trial Teaching Procedural Fidelity. *Intellectual and Developmental Disabilities, 51* (4), 263-272.

Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York: Norton.

Robbins, F. R., Dunlap, G. ve Plienis, A. J. (1991). Family characteristics, family training, and the progress of young children with autism. *Journal of Early Intervention, 15*(2), 173–184.

Rocha, M. L., Schreibman, L. ve Stahmer, A. C. (2007). Effectiveness of training parents to teach joint attention in children with autism. *Journal of Early Intervention, 29*, 154-172.

Rogers, S. J., Hepburn, S. L., Stackhouse, T. ve Wehner, E. (2003) Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44*, 763-781.

Rogers, S. J. ve Vismara, L. A. (2008). Evidence-based comprehensive treatments for early autism. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37*(1), 8-38.

Rogers, S. J. ve Dawson, G. (2010). *Early Start Denver Model for Young Children with Autism: Promoting Language, Learning and Engagement*. NY: The Guildford Press.

Rogers, S. J., Estes, A., Lord, C., Vismara, L., Winter, J., ve Fitzpatrick, A., (2012). Effects of a brief Early Start Denver Model (ESDM)-based parenting intervention on toddlers at risk for autism spectrum disorders: A randomized controlled trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 51*(10), 1052–1065.

Saban, A. ve Özden, M. (2017). Nitel Araştırmalarda Paradigma Ve Teorik Temeller. (Editör: Ahmet Saban, Ali Ersoy). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri (2. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sadioğlu, Ö., Batu, E. S. ve Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 399-432.

Sağlam, M., Cengiz, D. U., Alkanlı, N. ve Çakır, M. (2016). *Erken çocukluk döneminde dil gelişiminde kardeş faktörü*. Poster Bildiri. 3. Uluslar arası Katılımlı Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi, 127-128.

Sainato, D. M., Strain, P. S., Lefebvre, D. ve Rapp, N. (1987). Facilitating transition times with handicapped preschool children: A comparison between peer-mediated and antecedent prompt procedures. *Journal of Applied Analysis*, 20, 285-291.

Sallows, G. O., Graupner, T. D. ve MacLean, W. E. (2005). İntensive behavioral treatment for children with autism: Four- year outcome and predictors. *American Journal on Mental Retardation*, 110 (6), 417-438.

Salt, J., Shemilt, J. C., Sellars, V., Boyd, S., Coulsdon, T. ve McCool, S. (2002). The Scottish Centre for Autism Preschool Treatment Programme II: The results of a controlled treatment outcome study. *Autism*, 6, 33-46.

Schopler, E., Mesibov, G. B. and Baker, A. (1982). Evaluation of treatment for autistic children and their parents. *Journal American Academy Child Psychiatry*, 21 (3), 262-267.

Schreibman, L. (2005). *The Science and Fiction of Autism*. London: Harvard University Press.

Seven, S. (2011). Okula uyum öğretmen değerlendirmesi ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 29-42.

Shaw, R. A. (2011). Employing universal design for learning. *New Directions for Student Services*, 134, 21-33.

Shields, J. (2001). The NAS earlybird programme: Partnership with parents in early intervention. *Autism*, 5, 49-56.

Sigafoos, J., Roberts-Pennell, D., ve Graves, D. (1999). Longitudinal assessment of play and adaptive behavior in young children with developmental disabilities. *Developmental Disabilities, 20* (2), 147-161.

Smith, T., Eikeseth, S., Klevstrand, M. ve Lovaas, I (1997). Intensive Behavioral Treatment for Preschoolers With Severe Mental Retardation and Pervasive Developmental Disorder. *American Journal on Mental Retardation, 102* (3), 238-249.

Smith, T., Groen, A. ve Wynn, J. W. (2000). Randomized trial of intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. *American Journal on Mental Retardation, 104*, 269–285.

Smith, T., Buch, G. A. ve Gamby, T. E. (2000). Parent-directed, intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. *Research in Developmental Disabilities, 21*(4), 297-309.

Smith, T. (2001). Discrete trial training in the treatment of autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 16*(2), 86-92.

Smith, E. C., Polloway, E., Patton, J. R. ve Dowdy, C. A. (2008). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings*. Boston: Pearson.

Smith, I. M. ve Bryson, S. E. (2007). Gesture imitation in autism: II. Symbolic gestures and pantomimed object use. *Cognitive Neuropsychology, 24*(7), 679-700.

Smith, I. M., Koegel, R. L., Koegel, L. K., Openden, D. A., Fossum, K. L. ve Bryson, S. E. (2010). Effectiveness of a Novel Community-Based Early Intervention Model for Children With Autistic Spectrum Disorder. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 115* (6), 504-523.

Simpson, R. L. (2005). *Autism spectrum disorders: Interventions and treatments for children and youth*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Schneider, N. ve Goldstein, H. (2010). Using Social stories and visual schedules to improve socially appropriate behaviors in children with autism. *Journal of Positive Behavior Intervention, 12* (3) 149-160.

Schwartz, I. S. ve Sandall, S. R. (1998). Outcomes for children with autism: Three case studies. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18, 132-144.

Stanton-Chapman, T. L., Denning, C. B. ve Jamison, K. R. (2008). Exploring the effects of a social communication intervention for improving requests and word diversity in preschoolers with disabilities. *Psychology in the Schools*, 45(7), 624-644.

Strain, P. S., Shores, R.E. ve Timm, M. A. (1977). Effects of peer initiations on the social behavior of withdrawn preschoolers. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 10, 289-298.

Strain, P. S., Kerr, M. M. ve Ragland, E. U. (1979). Effects of peer-mediated social initiations and prompting/reinforcement procedures on the social behavior of autistic children. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 9, 41-54.

Strain, P. S. ve Danko, C. D. (1993). Caregivers encouragement of positive interaction between preschoolers with autism and their siblings. *Journal of Emotional and Behavioral Disorder*, 3, 2-12.

Strain, P. S. ve Schwartz, I. (2001). ABA and the development of meaningful social relations for young children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16 (2), 120-128.

Strain, P. S., Wilson, K. ve Dunlap, G. (2011). Prevent- teach- reinforce: Addressing problem behaviors of student with autism in general education classrooms. *Behavioral Disorders*. 36 (1), 60-171.

Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-57.

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları: Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler*. Mor-pa: İstanbul.

Sucuoğlu, B. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların problem davranışlarının azaltılması. (Editör: Elif Tekin İftar). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* (4. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.

Sucuoğlu, B. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve kaynaştırma. (Editör: Elif Tekin İftar). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* (4. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.

Sutherland, K. S. ve Snyder, A. (2007). Effects of reciprocal peer tutoring and selfgraphing on reading fluency and classroom behavior of middle school students with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 18(2), 103-118.

Sünbül, A. M. ve Sargın, N. (2002). *Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Tutumları: Konya İli Örneği*. XI. Eğitim Bilimleri Kongresi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC.

Şahbaz, Ü. (1997). *Öğretmenlerin özürlü çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değişmesindeki etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Şahbaz, Ü. (2007). Normal öğrencilerin kaynaştırma sınıflarına devam eden engelli öğrenciler hakkında bilgilendirilmelerinin engellilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 199-208.

Şekercioğlu, B. (2010). *İlköğretim II. Kademe branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tekin- İftar, E. ve Kırcaali- İftar, G. (2004). *Özel Eğitimde Yanlıssız Öğretim Yöntemleri*. Ankara: KÖK.

Tekin-İftar, E. ve Değirmenci, H.D. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretimi. (Editör: Elif Tekin İftar). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri. (4. Baskı)*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Thiemann, K. S. ve Goldstein, H. (2001). Social stories, written text cues, and video feedback: Effects on social communication of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 34*, 425-446.

Thorp, D. M., Stahmer, A. C. ve Schreibman, L. (1995). Effects of sociodramatic play training on children with autism. *Journal of Autism Developmental Disorders, 25(3)*, 265-282.

Tilton, J., Ottinger, D. (1964). "Comparison of the toy play behavior of autistic, retarded and normal children". *Psychological Reports, 15*, 967-975.

Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice, 44*, 262-269.

Töret, G. ve Özmen, E. R. (2014). Erken çocukluk döneminde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15(3)*, 51-66.

Töret, G. (2016). Otizm spektrum bozukluğu: özellikler. (Editör: İbrahim H. Diken, Hatice Bakkaloğlu). *Zihin Yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu*. Ankara: Pegem Akademi, 192-222.

Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara oyun becerilerinin öğretimi. (Editör: Elif Tekin İftar). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Ünlü, E. (2012). *Anne-babalara sunulan otistik bozukluk gösteren çocuklara yönelik ayırık denemelerle öğretim programının (ADÖSEP) etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ünlü, E. ve Vuran, S. (2015). Davranışın işlevinin belirlenmesi. (Editör: Hakan Sarı). *Uygulamalı Davranış Analizi (Eğitimciler İçin)*. Ankara: Nobel.

Vivanti, G., Paynter, J., Duncan, E., Fothergill, H., Dissanayake, C. ve Rogers, S.J. (2014). Effectiveness and feasibility of the Early Start Denver Model implemented in a group-based community childcare setting, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44 (12), 3140-3153.

Vural, M. ve Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretim uyarlamasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 141-159.

Vuran, S. ve Olcay-Gül, S. (2012). Özel eğitim alanında görev yapan eğitimcilerin işbaşında eğitimi: Ayırık denemelerle öğretim formatında eşzamanlı ipucu stratejilerinin kullanımının öğretimi. *Kuramve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi Educational Sciences: Theory & Practice*, 12 (3), 2091-2110.

Weiss, M. J., DelPizzo- Cheng, E., LaRue, R. H. ve Soloman, K. (2010). ABA and PBS: The dangers in creating artificial dichotomies in behavioral intervention. *Behavior Analyst Today*, 10, 428-439.

Whalen, C., Schreibman, L. ve Ingersoll, B. (2006). The collateral effects of joint attention training on social initiations, positive affect, imitation, and spontaneous speech for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 655–664.

Whalon, K. J., Otaiba, S. ve Delano, M. E. (2009). Evidence-Based Reading Instruction for Individuals with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24 (1), 3-16.

Wing, L. (2010). *Otizm El Rehberi*. (Çeviren: Semra Kunt). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Wolfberg, P. J. (2003). *Peer Play and The Autism Spectrum: The Art of Guiding Childrens Socialization And İmagination*. Overland Park, KS: Autism Asperger Publishing.

Yavuzer, H. (2000). *Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu* (5. baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yoleri, S. ve Tanış, M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4,2.

Yoshiko, S. ve Kasari, C. (2014). Train the trainer effectiveness trials of behavioral intervention for individuals with autism: A systematic review. *Amerikan Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 119 (5), 436-451.

EKLER

EK-1a SINIF ÖĞRETMENİ GÖRÜŞME FORMU

SINIF ÖĞRETMENİ GÖRÜŞME FORMU

Değerli öğretmenim,

Elinizdeki görüşme formu yüksek lisans tezinde kullanılmak için OÇİDEP'ten yararlanmakta olan öğrencinizin ilkokula uyumunu incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma sonuçları başka bir amaç için kullanılmayacaktır.

Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim

Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi

Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Elif Seray KÖYLÜ

1. Kendinizi tanıtır mısınız?
 - a. Hangi üniversiteden mezunsunuz?
Lisans mezuniyet tarihi ve alanı
Yüksek lisans mezuniyet tarihi ve alanı
 - b. Kaç yaşındasınız? Cinsiyetiniz?
 - c. Kaç yıldır sınıf öğretmeni olarak görev yapıyorsunuz?
 - d. Kaç yıldır bu sınıfın öğretmenisiniz?
 - e. Şu anda Kaçınıcı sınıf öğretmenisiniz?
 - f. Sınıf mevcudunuz kaç kişidir?
 - g. Sınıfınızda kaç tane kaynaştırma öğrencisi vardır? Bu çocukların engel türleri ve özellikleri nedir?

2. Bu öğrenciden önce özel eğitime ihtiyacı olan bir çocukla çalıştınız mı? (zihinsel, işitme ve görme yetersizliği vb.)

Evet ise; yaşamış olduğunuz deneyimleri paylaşır mısınız? Bu deneyimlerinizi bu çocukla yaptığınız çalışmalara aktarabildiniz mi?

Hayır ise; bu çocuktan önce özel eğitim öğrencisi ile çalışmamış olmanızla ilgili nasıl bir deneyiminiz oldu?

3. Öğrenci sınıfınıza gelmeden önce OÇİDEP hakkında bilgilendirildiniz mi?

Evet ise; OÇİDEP hakkında edindiğiniz bilgileri benimle paylaşır mısınız bu bilgiler sizin için yeterli oldu mu?

4. Öğrenci sınıfınıza gelmeden önce sınıftaki diğer öğrenciler ve velilere yönelik herhangi bir çalışma yaptınız mı? (Bu çalışmayı OÇİDEP eğitimcisi, okul rehber öğretmeni veya özel eğitim öğretmeni yaptı mı?)

Evet ise; yaptığınız çalışmalar hakkında bilgi verebilir misiniz? (Diğer öğrencilerin bilgilendirilmesi ve hazırlanması, diğer velilerin bilgilendirilmesi ve hazırlanması.)

5. OÇİDEP'in sınıfınızda uyguladığınız bir unsuru oldu mu? Beceri ve genelleme öğretimlerine nasıl yer verdiniz?
6. Ders esnasında öğrencinize yönelik yaptığınız çalışmalar var mı? (Akademik, davranış kontrolü, iletişim)

Evet ise; akademik anlamda neler yapıyorsunuz? (Okuma yazma becerisi, matematik becerisi, sosyal becerileri ve davranış kontrolünü geliştirmeye yönelik.)

7. Öğrenciniz için hazırlamış olduğunuz özel bir program var mı? (Bu programı hazırlarken kimden yardım aldınız?)

Evet ise; programın içeriği hakkında bilgi alabilir miyim?

Hayır ise; program yapmamanızın nedenleri nelerdir?

8. OÇİDEP eğitimcisiyle yaptığınız görüşmeler özel eğitime ilişkin yeterlilik düzeyinize katkı sağladı mı? (öğretim yöntemi, davranış kontrolü, sosyal kabul vb.)

Evet ise; öğrencinin akademik becerilerini geliştirmeye yönelik, sınıf içi davranış kontrolü, sosyal iletişim becerileri ve diğer öğrencilerin sosyal kabulüne ne tür katkılar sağladı?

9. Tüm öğrencileri dikkate alarak OÇİDEP hakkında bilgi edinmiş olmak sınıf içi yapmış olduğunuz çalışmalara katkı sağladı mı? (akademik, sosyal iletişim, sınıf yönetimi, öğretimi zenginleştirme, eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alma vb.)

10. Öğrencinizin eğitiminde en çok zorlandığınız konular nelerdir? (Okuma yazma öğretimi, davranış kontrolü ve iletişim)

Bu problemleri çözebilmek için siz ne tür tedbirler aldınız? Yeterli olmadığını hissettiğiniz zaman OÇİDEP danışmanından destek aldınız mı?

11. Öğrencinizin akademik başarısını nasıl değerlendiriyorsunuz? (bireysel değerlendirme, grup değerlendirmesi, etkinlik değerlendirmesi)

Öğrenciniz bu sınıfa geldiğinden itibaren okuma yazma, sosyal uyum becerilerinde ne tür gelişmeler oldu?

12. Öğrenciniz ile ilgili sorunlar yaşıyor musunuz? (bu sorunları çözmek için herhangi bir destek alıyor musunuz ve hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?)

Evet ise; yaşadığınız sorunlar nelerdir? (Akademik becerilerini geliştirme, sosyal uyum becerilerinde, davranış kontrolünde)

Hayır ise; sorun yaşamamanızı sağlayan etmenler nelerdir?

13. Öğrenciniz akranları tarafından sosyal kabul görüyor mu? (bu süreci nasıl geliştirdiniz?)

Evet ise; diğer öğrencileriniz oyunlarına alıyorlar mı?, ona yakın veya onunla aynı sığraya oturmayı kabul ederler mi?, yardıma ihtiyacı olduğu zaman kendileri yardımcı oluyorlar mı?

14. Öğrenciniz akranları ile sorun yaşıyor mu? (Ne tür sorunlar yaşıyor?)

Yaşıyor ise yaşadığı sorunlar nelerdir?

Yaşamıyor ise bunun nedenleri nelerdir?

15. Öğrencinizin akademik ve sosyal uyumuyla ilgili düşünceleriniz nelerdir?

Öğrenciniz okuma yazma becerilerini edinebiliyor mu? Nasıl ve ne düzeyde edinebildi?

Matematiksel kavram ve becerileri edinebiliyor mu?Nasıl ve ne düzeyde edinebildi?

Fen ve doğa becerilerini edinebiliyor mu?Nasıl ve ne düzeyde edinebildi?

Müzik ve görsel sanatlar becerilerini edinebiliyor mu?Nasıl ve ne düzeyde edinebildi?

İletişim becerilerini edinebiliyor mu?Nasıl ve ne düzeyde edinebildi?

16. Öğrenciniz dersin işlenişini, sınıf düzenini etkiliyor mu?

Etkiliyor ise ne tür etkileri oluyor?

Bu etkileri azaltabilmek için OÇİDEP eğitmeni ile ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?

Sizin önerileriniz var mı?

17. OÇİDEP ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Otizm tanısı almış olan öğrencilerin daha iyi eğitim alabilmeleri ve diğer akranlarıyla eğitimlerine devam edebilmeleri için ne gibi önerilerde bulunursunuz?

EK-1b AİLE GÖRÜŞME FORMU

ÖĞRENCİ VELİSİ GÖRÜŞME FORMU

Değerli veli,

Elinizdeki görüşme formu yüksek lisans tezinde kullanılmak için OÇİDEP'ten yararlanmakta olan çocuğunuzun ilkokula uyumunu incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma sonuçları başka bir amaç için kullanılmayacaktır.

Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim
Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Elif Seray KÖYLÜ

1. Kendinizi tanıtır mısınız?
 - a) Kaç yaşındasınız? Cinsiyetiniz?
 - b) Kaç çocuğunuz var?
 - c) Bu çocuğunuz kaçınıcı çocuk?
 - d) Diğer çocuklarınızda benzer özellikler var mı?
2. Çocuğunuz kaç yaşında ve kaçınıcı sınıfa devam ediyor?
3. Çocuğunuzun problemini ne zaman ve nasıl fark ettiniz?
4. Tanılama süreci nerede ve nasıl gerçekleştirildi? Tanılama sürecinde yaşadığınız güçlükler oldu mu? Bu süreçte neler yaşadınız?
5. Çocuğunuzun tanılama sürecinde bilgilendirildiniz mi? Bu bilgileri yeterli buluyor musunuz?
6. İlkokula yerleştirilmeden önce özel eğitim desteği aldınız mı? (kaynaştırma, özel eğitim sınıfı, rehabilitasyon merkezi...) Bu destek eğitim sürecini yeterli buldunuz mu?
7. Çocuğunuzun ilkokula yerleştirilmesi nasıl oldu? (kaynaştırma, özel eğitim sınıfı...) Bu konuda herhangi bir güçlük yaşadınız mı?
8. Çocuğunuz OÇİDEP'e ne zaman ve nasıl başladı?
9. Çocuğunuz OÇİDEP'e ne kadar süredir devam ediyor? (Haftada kaç saat eğitim alıyor? Bu süre sizce yeterli mi?)

10. Çocuğunuzun OÇİDEP'e başladığı zamanki gelişimi ile şimdiki gelişimi arasında farklar var mı?
- Akademik açıdan
 - iletişim becerileri (dil ve konuşma)
 - sosyal beceriler
 - davranış kontrolü
11. OÇİDEP Çocuğunuzun hangi becerilerinin gelişimine katkı sağladı? (dil, sosyal uyum, akademik, akranlarla ilişki kurabilme, kendini ifade edebilme bağımsız yaşam becerileri vb.)
12. Çocuğunuzun OÇİDEP'e başladıktan sonraki süreçte okuldaki akademik başarısını ve sosyal uyumunu nasıl değerlendiriyorsunuz? OÇİDEP'in çocuğunuzun okuldaki akademik başarısına ve sosyal uyumuna katkısı konusunda ne düşünüyorsunuz?
13. Çocuğunuzun eğitiminde en çok zorlandığınız konular nelerdir? (Okuma yazma öğrenimi, davranış kontrolü, konuşma becerileri, akranları ile etkileşimi)
14. OÇİDEP ev uygulamasından memnun musunuz, size göre olumlu veya olumsuz yönleri var mı? Otizm tanısı almış olan çocukların daha iyi eğitim alabilmeleri ve diğer akranları ile eğitimlerine devam edebilmeleri için ne gibi önerilerde bulunursunuz?

EK- 1c OÇİDEP EĞİTMENİ GÖRÜŞME FORMU

OÇİDEP EĞİTMENİ GÖRÜŞME FORMU

Değerli öğretmenim,

Elinizdeki görüşme formu yüksek lisans tezinde kullanılmak için OÇİDEP'ten yararlanmakta olan otizmli bir öğrencinin ilkokula uyumunu incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma sonuçları başka bir amaç için kullanılmayacaktır.

Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim
Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Elif Seray KÖYLÜ

1. Kendinizi tanıtır mısınız?
 - a. Hangi üniversiteden mezunsunuz?
Lisans mezuniyet tarihi ve alanı
Yüksek lisans mezuniyet tarihi ve alanı
 - b. Kaç yaşındasınız? Cinsiyetiniz?
 - c. Kaç yıldır özel eğitim alanında görev yapıyorsunuz?
 - d. OÇİDEP programı deneyim süreniz ne kadar?
2. Bu öğrenciden önce OÇİDEP programı uyguladığınız öğrenci sayısını ve bu süreçte yaşadığınız deneyimleri paylaşır mısınız? Yaşadığınız deneyimler bu öğrenci ile yapmış olduğunuz çalışmalara ne tür katkılar sağlamıştır?
3. Öğrenciniz ile çalışmaya başlamadan önce öğrenciniz ile ilgili bilgi aldınız mı?
4. Ne kadar süredir bu öğrenci ile çalışıyorsunuz?
5. Çalışmaya başlamadan önce ne tür hazırlıklar ve düzenlemeler yapıyorsunuz?
6. Çalışma esnasında öğrenciniz ile sorun yaşıyor musunuz?
Evet ise bu sorunları çözmek için nasıl bir yol izliyorsunuz?
Hayır ise bu süreci nasıl gerçekleştirdiniz?
7. Öğrencinizin eğitiminde en çok zorlandığınız konular nedir? Bu problemleri çözebilmek için nasıl bir yol izliyorsunuz?
8. Çalışmalarınız sonrası öğrencinizin başarı ve ilerlemesini nasıl değerlendiriyorsunuz?

9. Öğrencinizin edindiği becerileri farklı ortam ve durumlara genellebilmesi için çalışmalar yapıyor musunuz? Yaptığınız çalışmalardan bahseder misiniz?
10. Çalışmanın başlangıcında öğrencinizin gelişim durumu ile şimdiki gelişim durumu arasında ne tür farklılıklar var?
11. Öğrencinizin ailesi ve sınıf öğretmeni ile etkin bir işbirliği yaptınız mı? Bu işbirliği çocuğun gelişimine katkı sağladı mı?
12. OÇİDEP'i öğrenciniz açısından faydalı buluyor musunuz?

Evet ise ne tür katkılar sağladığını düşünüyorsunuz?

Hayır ise faydalı bulmamanızın sebebi nedir ve daha faydalı olması için ne tür tedbirler alınmalıdır?

13. OÇİDEP kapsamında yapmış olduğunuz çalışmalar öğrencinizin akademik, sınıf içi uyum, dil ve konuşma, iletişim ve sosyal becerilerine, davranış problemlerine katkı sağladı mı?
14. Öğrenciniz okulda öğretmeni veya diğer akranları ile sorunlar yaşıyor mu?

Evet ise ne tür sorunlar yaşıyor? Bu sorunların çözümünde siz nasıl rol alıyorsunuz?

Hayır ise bu süreci nasıl gerçekleştirdiniz?

15. Öğrencinizin akademik ve sosyal uyumu ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?

Okuma yazma becerilerini edinebildi mi?

Matematiksel becerileri edinebildi mi?

Fen ve doğa becerilerini edinebildi mi?

Müzik ve görsel sanatlar becerilerini edinebildi mi?

İletim becerilerini edinebildi mi?

Sosyal uyum becerilerini edinebildi mi?

16. OÇİDEP ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Otizm tanısı almış olan öğrencilerin daha iyi eğitim alabilmeleri ve diğer akranlarıyla eğitimlerine devam edebilmeleri için ne gibi önerilerde bulunursunuz?

EK-2a SINIF ÖĞRETMENİ GÖRÜŞME KOD LİSTESİ

Sınıf Öğretmeni Deneyimi.34: İlk özel eğitim deneyimi.	Özel gereksinimli çocukla ilk çalışma.
SÖD.35: Motor becerilerde sınırlılık.	
SÖD.36: Bağımsız yaşam becerilerinde sınırlılık.	Tek başına yemek yiyememe.
SÖD.40: İletişim becerilerinde sınırlılık.	Konuşmalarını anlayamama.
SÖD.42: Öğretmen-özel eğitim uzmanı iş birliği.	Uzman aracılığı ile iletişim kurabilme.
SÖD.44: Sosyal becerilerde sınırlılık.	Toplumdan soyutlanma.
SÖD.50: Akran desteği.	
SÖD.52: Sosyal uyum.	Normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal kabulü.
SÖD.64: Öğretmen özel eğitim yeterliliği.	Özel eğitim bilgisinde sınırlılık.
SÖD.68: Öğretmen- özel eğitim uzmanı iş birliği.	
SÖD. 78: Akran desteği.	Normal gelişim gösteren öğrenciler ile konuşma, sosyal kabul eğitimi.
SÖD.80: Sosyal uyum.	Normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal kabulü.
SÖD.84: Okula sosyal uyum.	Normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal kabulü.
SÖD.89: Öğretmen program yeterliliği.	Program ile ilgili yetersiz bilgi.
SÖD.92: Program uygulama.	Seviyesine uygun sorular sorma, pekiştirme verme.
SÖD.95: Akran desteği:	Arkadaşları tarafından cesaretlendirilme.
SÖD.100: Program uygulama.	Seviyesine uygun etkinlikler.
SÖD.101: Akademik gelişimde yetersizlik	Geç okuma yazmaya geçiş.

SÖD.102: İletişim becerisi gelişimi.	Kendini ifade edebilme.
SÖD.105: Akademik beceri gelişimi.	Matematik toplama çıkarma işlemleri.
SÖD.106: Program uygulama.	Seviyesine uygun etkinlikler yaptırma ve ödevlendirme
SÖD.108: Öğretmen-aile iş birliği.	Toplumsal etkinlikler yaptırma önerisi.
SÖD. 112: Sosyal uyum	Toplumsal etkinlikler içerisine sokma.
SÖD.119: Program uygulama	Eksiklikler doğrultusunda eğitim.
SÖD.121: Program uygulama	Seviyesine uygun etkinlikler yaptırma.
SÖD.123: Öğretmen- özel eğitim uzmanı iş birliği.	Ev çalışmaları için iletişim kurma. Program hakkında bilgi alma.
SÖD.129: Öğretmen- özel eğitim uzmanı iş birliği.	Ev çalışmaları önerileri (okuma geliştirme çalışmaları)
SÖD.133: Öğretmen-rehber öğretmen iş birliği.	Rehber öğretmenin özel gereksinimli öğrenci ile görüşmeler yapması.
SÖD. 142: Öğretmen yeterliliği.	Program konusunda sınırlı bilgi ve yeterlilik.
SÖD.145: Öğretmen-özel eğitim uzmanı iş birliği.	Okuma geliştirme çalışmaları.
SÖD. 152: Davranış değişikliği	Davranış problemleri çözümü
SÖD. 166: Program uygulama.	Seviyesine uygun etkinlik öğretimi zenginleştirme.
SÖD.167: Program değerlendirme.	Seviyesine uygun sınav yapma bireysel değerlendirme.
SÖD.172: Öğretmen- özel eğitim uzmanı iş birliği	Uzman aracılığı ile iletişim kurma.
SÖD.183: İletişim becerisi gelişimi	İp ucu sunarak izin isteme çalışmaları
SÖD.191: Program değerlendirme	Bireysel değerlendirme
SÖD.194: Program uygulama.	Pekiştireç verme
SÖD.202: Program uygulama.	Harflerin yazımında sürekli tekrar.

SÖD.205: Öğretmen- özel eğitim uzmanı iş birliği	Ev çalışmalarına öneriler
SÖD.206: Akademik gelişim.	Okuma yazma gelişmesi.
SÖD. 210: Sosyal kabul	Diğer öğrencilerin sosyal kabulü.
SÖD. 213: Sınıf düzeni	Oturma düzeni ile sosyal kabul çalışması
SÖD. 217: Okula sosyal uyum	Diğer öğrenciler ile yardımlaşma.
SÖD.220: Okula sosyal uyum	Eğitmensiz sınıfta durabilme.
SÖD. 226: Sosyal çekimserlik.	Okulun ilk günleri uyum sağlama sorunu.
SÖD.228: Program uygulama	Diğer öğrencilere yönelik sosyal kabul uygulamaları.
SÖD.232: Sosyal kabul	Diğer öğrencilerin kabul etmesi
SÖD.235: Akademik gelişim	Okuma gelişimi
SÖD. 237: Program uygulama	Tekrar tekrar okutma
SÖD.240: Akademik gelişim	Yazma gelişimi
SÖD. 244: Akademik gelişim.	Basit dört işlem becerisinde gelişim
SÖD.248: Sanatsal yetenek	Görsel sanatlar resim çizme yetenei
SÖD. 252: Motor beceri gelişimi.	El becerilerinde gelişim.
SÖD. 257: İletişim becerisi gelişimi.	Kendini ifade edebilme.
SÖD. 261: Sosyal uyum.	Dersin işlenişini etkilememe.
SÖD. 262: Program uygulama.	Seviyesine uygun etkinlik verme.
SÖD.268: Akran iş birliği.	Akranları ile aynı sırada oturtma.
SÖD. 273: Program deneyimi	Program ile ilgili bilgi sahibi olma.
SÖD.279: Öneri	Özel eğitim programına göre ayrı eğitim
SÖD.282: Kaynaştırmanın yetersizliği.	Sınırlı sürede eğitim almaları, yeterince ilgilenilmemesi.

SÖD. 287: Özel eğitim önerisi.	Özel gereksinimli öğrencilerin bir arada eğitim görmeleri
--------------------------------	---





EK-2b AİLE GÖRÜŞME KOD LİSTESİ

Ebeveyn Deneyimi.26-27: Problemin farkındalığı	Detaylı gözlem ile fark etme
ED. 31: Problemin farkındalığı	Problemi inkar etme
ED.32: Problemin farkındalığı	Uzman görüşü ile tanılama.
ED. 36: Tanılama süreci	Problemi inkar etme
ED. 37: Tanılama süreci.	Problem üzerine araştırma yapma.
ED. 40: Tanılama süreci.	Süreçte hızlilik, özel eğitim sürecine başlama.
ED. 45: Tanılama süreci	Sağlamacı bilgilenme
ED.47: Problem üzerine araştırmalar yapma.	Teknolojik, iletişim araçlı, kitaplar
ED. 53: Özel eğitim destek süreci	Okul öncesi kaynaştırma, oyun grubu
ED. 55: Özel eğitim süreci	Normal hayata uyum sağlama çalışmaları
ED.57: Özel eğitim süreci	Yaşıtları ile deneyim süreci.
ED. 64: Çocuğa göre yaşama	Temel eğitim için resmi şartları gerçekleştirme
ED. 67: Okul çevresi	Okulun sosyal kabulü (sıcakkanlı, sevecen, rahatlatıcı, anlayışlı)
ED. 70: Program başlangıcı	Detaylı araştırma
ED. 73: Program uygulama süreci	Uzun süreli devam eden süreç (10 yıl)
ED. 77: Akademik çalışma	Program ev uygulaması akademik okul destek çalışmaları.
ED. 82: Ebeveyn- özel eğitim uzmanı iş birliği	Program uygulama dışında genelleme çalışmaları
ED. 87: İletişim becerisi gelişimi	Kendini ifade edebilme
ED. 88:Sosyal uyum	
ED. 90:Program değerlendirmesi	Program memnuniyeti

ED. 98: Akademik beceri gelişimi	Okuma yazma, matematik, Türkçe, hayat bilgisi becerilerinde gelişim.
ED.106-107: Motor beceri gelişimi	El becerisinde gelişim.
ED. 108: Sanatsal ilgi	Müziğe ilgi
ED. 120: İletişim becerisi gelişimi	Eylem için komut bekleme
ED. 121: İletişim becerisi gelişimi	Kendini ifade edebilme
ED.125: Okula sosyal uyum	Arkadaşlarına uyum sağlama akranları tarafından sevilme
ED. 133: Sosyal uyum	Ötekileştirme sınırlı düzeyde
ED. 140: Davranış kontrolü	Davranışta değişkenlik süreç içinde farklılık
ED. 150: Davranış kontrolü	Süreç içerisinde gelişim
ED. 159: Bağımsız yaşam becerileri gelişimi	
ED. 163: İletim becerileri gelişimi	Kendini ifade edebilme (mızırdanma, ağlama sorunlarının yok olması)
ED. 173: Program uygulama/değerlendirme	Program memnuniyeti
ED. 177: Program süreci /iletişim becerisi	Kemikleşmiş özellikler
ED. 188: Program uygulama/değerlendirme	Memnuniyet
ED. 190: Eğitim sistemi görüşü	Memnuniyetsizlik
ED. 195: Sosyal uyum	Normal hayata uyum sağlama düşüncesi
ED. 197: Eğitim önerisi	Erken yaşta eğitim başlangıcı
ED. 198: Maddi durum	Program maliyeti.

EK-2c OÇİDEP EĞİTMENİ GÖRÜŞME KOD LİSTESİ

Özel eğitim Öğretmeni Deneyimi.15: Uzun dönem mesleki deneyim.	Lise çocuk gelişim bölümü mezunu.
ÖÖD.16: Vakayla uzun dönem deneyim.	Üniversite 1. Sınıftan itibaren vaka ile çalışma süreci.
ÖÖD.28: Vakayla ilk program deneyimi.	Programa ilk başlangıç.
ÖÖD.30: Koordinatör ile iş birliği.	
ÖÖD.37: Farklı bakış açıları	Otizm hakkında bilgi edinme.
ÖÖD.41-42: Farkındalık	Otizm ve otizmliler hakkında bilgi
ÖÖD.45-46: Öğretmen tutumu	Sınıf içerisinde sürekli yer değişimi.
ÖÖD.49: Koordinatör ile iş birliği	Program öncesi toplantı ve bilgilendirme süreci.
ÖÖD.54: Vaka ile akademik çalışma	Ardışık tekrarlar, basitten karmaşığa eğitim süreci.
ÖÖD.62: Koordinatör ile iş birliği	Haftalık toplantılar.
ÖÖD.65: Program hazırlığı	Materyal hazırlama.
ÖÖD.73: Program uygulama Davranış kontrolü	Pekiştireç kullanımı.
ÖÖD.77: Program uygulama Davranış kontrolü	Görmezden gelme, dikkat dağıtma başka yöne çekme.
ÖÖD.89: Öğretmen yeterliliği	Tecrübesizlik.
ÖÖD.90: İletişim becerisi gelişimi.	
ÖÖD.94: Program hazırlığı	Teknolojik doküman hazırlığı
ÖÖD.95: Program uygulama	İp ucu sunma
ÖÖD.102: İletişim becerisi gelişimi	İp ucu sunma ardışık tekrarlar.

ÖÖD.108: Program uygulama	Genelleme çalışmaları.
ÖÖD.112: Program uygulama	Genelleme farklı ortamlarda uygulama çalışmaları. (okul ortamında tekrar etme)
ÖÖD.120: Özel eğitim uzmanı-aile iş birliği.	Genelleme çalışmaları aile ile çalışma
ÖÖD.123: Program değerlendirme	Koordinatör önderliği
ÖÖD.127: İletişim becerisi gelişimi.	Kelime telaffuzu çalışmaları.
ÖÖD.128: Program değerlendirme	Kişiyeye özel değerlendirme bireysel değerlendirme.
ÖÖD.134: Program uygulama	Yönerge takibi
ÖÖD.136: İletişim becerisinin gelişimi	Karşılıklı konuşma durumu.
ÖÖD.144: Özel eğitim uzmanı- aile iş birliği	Genelleme çalışmaları aile ile çalışma
ÖÖD.146: Akademik beceri gelişimi	Hayat bilgisi dersi çalışmaları
ÖÖD.148: Özel eğitim uzmanı- öğretmen iş birliği	Genelleme çalışması okul ortamında tekrar etme.
ÖÖD.151: Program hazırlığı	Materyal hazırlığı
ÖÖD.160: Program uygulama	Okuduğunu anlama, hayat bilgisi, konuşma çalışmaları.
ÖÖD.164: Program uygulama	İletişim becerisi çalışmaları.
ÖÖD.166: Program uygulama	Eşleme gruplama çalışmaları (bilişsel beceriler)
ÖÖD.167: Akademik beceri gelişimi	
ÖÖD.169-170: Okula sosyal uyum	Oyunla sosyal etkileşim.
ÖÖD. 172-173: Okula sosyal uyum	Veli anlayış ve özverisi
ÖÖD.182: Akademik beceri gelişimi	Okuma yazma öğrenimi
ÖÖD.184: Akademik beceri gelişimi	Matematik öğrenimi basit dört işlem

ÖÖD.187: Okula sosyal uyum	Oyun arkadaşlığı.
ÖÖD.193: Aile uyumu	Kardeş faktöründe davranış değişiklikleri (sınirlenme, ağlama)
ÖÖD.198: Aile uyumu	Kardeş sevgisi.
ÖÖD.205: Program değerlendirme	Farkındalık yaratma önerisi
ÖÖD.206: Program değerlendirme	Bilgilendirme (Öğretmen, veli, öğrenci bilgilendirme seminerleri.)



EK- 3a ÖĞRENCİ AİLESİ GÖRÜŞME İZİNİ

MUVAFAKAT

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yrd. Doç. Dr. B. Nazlı KOÇBEKER EİD danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Elif Seray KÖYLÜ'nün yapmış olduğu "Oçidep'e dahil olan otizmlı bir çocuğun ilkokula uyumunun incelenmesi" konulu yüksek lisans tez araştırmasında, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan 13 maddelik Öğrenci Velisi Görüşme Formundaki görüşme sorularını cevaplayacağımı taahhüt ediyorum. Cevaplamış olduğum bu görüşme sorularının yüksek lisans tezinde kullanılmasına izin veriyorum. Yasal herhangi bir talepte bulunmayacağımı belirtirim.

ADI SOYADI

CAN SAKIN

İMZA:

12.../03/2019

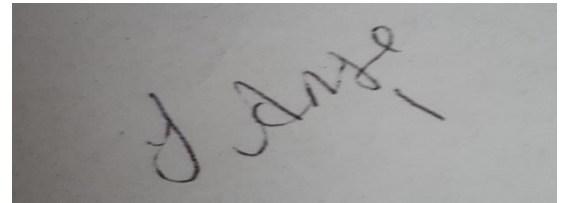
EK-3b OÇİDEP EĞİTMENİ GÖRÜŞME İZİNİ**MUVAFAKAT**

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yrd. Doç. Dr. B. Nazlı KOÇBEKER EİD danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Elif Seray KÖYLÜ'nün yapmış olduğu "OÇİDEP'e dahil olan otizmli bir çocuğun ilkokula uyumunun incelenmesi" konulu yüksek lisans tez araştırmasında, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan 16maddelik OÇİDEP Eğitmeni Görüşme Formundaki görüşme sorularını cevaplayacağımı taahhüt ediyorum. Cevaplamış olduğum bu görüşme sorularının yüksek lisans tezinde kullanılmasına izin veriyorum. Yasal herhangi bir talepte bulunmayacağımı belirtirim.

ADI SOYADI

SEDA ANŞAH SEZER

İMZA:



27/03/2019

EK-3c SINIF ÖĞRETMENİ GÖRÜŞME İZİNİ

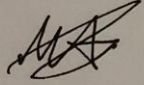
MUVAFAKAT

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yrd. Doç. Dr. B. Nazlı KOÇBEKER EİD danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Elif Seray KÖYLÜ'nün yapmış olduğu "OÇİDEP'e dahil olan otizmlili bir çocuğun ilkokula uyumunun incelenmesi" konulu yüksek lisans tez araştırmasında, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan 17 maddelik Okul Öğretmeni Görüşme Formundaki görüşme sorularını cevaplayacağımı taahhüt ediyorum. Cevaplamış olduğum bu görüşme sorularının yüksek lisans tezinde kullanılmasına izin veriyorum. Yasal herhangi bir talepte bulunmayacağımı belirtirim.

ADI SOYADI

Muhittin ARSLAN

İMZA:



20 / 03 / 2019

ÖZGEÇMİŞ

Elif Seray KÖYLÜ

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Yüksek Lisans

Kişisel Bilgiler

Doğum Tarihi: 01.09.1992

Doğum Yeri: Eskişehir

Eğitim Bilgileri

Lisans: 2015 Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Konya

Lise: 2011 Süleyman Çakır Lisesi, Eskişehir

