

**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU
OLAN ÖĞRENCİLERİN DİL VE İLETİŞİM BECERİLERİNİN
DESTEKLENMESİ İÇİN YAPTIKLARI ÇALIŞMALARA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYCAN KIZILKAYA

**Lefkoşa
Haziran, 2020**

**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU
OLAN ÖĞRENCİLERİN DİL VE İLETİŞİM BECERİLERİNİN
DESTEKLENMESİ İÇİN YAPTIKLARI ÇALIŞMALARA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYCAN KIZILKAYA

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Başak BAĞLAMA

Lefkoşa

Haziran, 2020

Onay

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Aycan KIZILKAYA' nın “**Özel Eğitim Öğretmenlerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Dil ve İletişim Becerilerinin Desteklenmesi İçin Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi**” isimli tezi Haziran 2020 tarihinde jürimiz tarafından Özel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı – Soyadı

İmza

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Tara YEKTAOĞLU

Üye* : Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK

Üye (Danışman): Yrd. Doç. Dr. Başak BAĞLAMA

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../ 2020

Prof. Dr. Fahriye ALTINAY AKSAL

Enstitü Müdürü

Etik İlkelerle Uygunluk Beyanı

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dökümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme sonuç ve yorumları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmamda bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve tüm yazılı bilgilere bilimsel etik kurallar gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Aycan KIZILKAYA

20.06.2020

Teşekkür

Tez çalışmamda desteklerinden dolayı öncelikle yüksek lisans sürecimde her aşamada bana rehberlik eden bana inanan ve güvenen danışmanım Yrd. Doç. Dr. Başak BAĞLAMA hocama tez süreci boyunca bana yönelik yardımları anlayışı ve sabrından dolayı çok teşekkür ederim.

Yüksek lisansa başlamamda beni multi-disipliner bir alan ve özel eğitimin özel eğitimi severek işini yapacak alana kazanımlar saylayacak insanlara ihtiyacı var diyerek yüreklendiren teşvik eden bu güzel alanın akademik çalışmalarında olma fırsatı veren Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK ve Yrd. Doç. Dr. Cahit NURİ hocalarıma ve yine aynı şekilde sevgili danışmanıma teşekkür ederim. Yine her soruma içtenlikle cevap veren, çözüm arayan sevgili hocam Yrd. Doç. Dr. Gül KAHVECİ' ye teşekkürlerimi sunarım. Derslerine her zaman konuk olduğum her türlü soruma her an vakti olup cevap veren özel eğitimle tanışmama vesile olan ve değerli hocam Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN' a, aynı şekilde cevap veren bir kitap olan Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ hocama teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans sürecim boyunca her zaman bana maddi manevi her türlü destekle yanımda olan ve motivasyonumu korumama yardımcı olan kardeşim Mehmet KIZILKAYA' ya, Gülcan KIZILKAYA ve Feridun, Mustafa ve İlyas kardeşlerime, annem Hacile ve babam İbrahim KIZILKAYA' ya her zaman yanımda oldukları için sonsuz minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

Özel eğitimle tanışmama vesile olan benimle birlikte nice zorluklara katlanan maddi manevi hiçbir desteğini esirgemeyen her zaman yanımda olan, her an ümitlendiren, motive eden, yüksek lisansım boyunca beni her zaman destekleyen ve yüreklendiren bana inanan ve güvenen biricik nişanlım Ümit İLİK' e sonsuz teşekkür ederim.

Aycan KIZILKAYA

Özet

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Dil Ve İletişim Becerilerinin Desteklenmesi İçin Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi

KIZILKAYA, Aycan

Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Başak BAĞLAMA

Haziran 2020, 119 Sayfa

Bu araştırmanın amacı KKTC’ de bulunan OSB olan çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi için yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda OSB olan çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenleriyle amaçlı örneklem yoluyla, yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır ve yapılan bu görüşmeler içerik analiziyle analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular içerik analiziyle analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularında KKTC’ de bulunan özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan çocuklara sözel iletişim becerisine sahip olan ve olmayan çocuklarla sesletim, oral motor, alıcı ve ifade edici dil becerilerini UDA’ ya dayalı bilimsel dayanaklı uygulamalar ile gerçekleştirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre aile eğitimi, akran etkileşimi ve uzman işbirliği yapan öğretmenlere dil gelişimi ve iletişim becerilerini değerlendirme ve takip aşamalarına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, Dil ve İletişim, Sözel İletişim Becerisi, Özel Eğitim, Özel Eğitim Öğretmeni, Uygulamalı Davranış Analizi, Amaçlı Örneklem, Aile Eğitimi, Uzman İşbirliği.

Abstract

Determining The Opinions of Special Education Teachers on The Studies of the Students With Autism Spectrum Disorders to Support The Language and Communication Skills

KIZILKAYA, Aycan

Master Thesis, Near East University Institute of Educational Sciences Special Education

Thesis advisor: Asst. Doc. Dr. Başak Bağlama

June 2020, 119 Page

The aim of this study is to determine the opinions of special education teachers of special education teachers who work with children with ASD in TRNC, about the language and communication skills of students with autism spectrum disorders.

For this purpose, semi-structured interviews were conducted with special education teachers working with children with ASD through purposeful sampling and these interviews were analyzed by content analysis. The findings obtained in the research were analyzed by content analysis. Findings of the study have been observed that children with teachers with OSB perform vocal, oral motor, recipient and expressive language skills with children with and without verbal communication skills based on UDA. According to the findings obtained from the opinions of the teachers, suggestions were made to the teachers about family education, peer interaction and specialist collaboration regarding the evaluation and follow-up stages of language development and communication skills.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Language and Communication, Verbal Communication Skill, Special Education, Special Education Teacher, Applied Behavior Analysis, Purposeful Sample, Family Education, Expert Collaboration.

İçindekiler

	Sayfa
Onay	1
Etik İlkelerle Uygunluk Beyanı	2
Teşekkür	3
Özet	4
Abstract	5
İçindekiler	6
Tablolar Listesi	9
Kısaltmalar	11

BÖLÜM I

Giriş

Problem Durumu	18
Araştırmanın Amacı	20
Alt amaçlar	21
Araştırmanın Önemi	21
Sınırlılıklar	23
Sayıtlılar	23
Tanımlar	23

BÖLÜM II

Kavramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar

Kavramsal Temeller	24
OSB Olan Çocuklar Dil ve İletişim Becerileri	24
Otizm Spektrum Bozukluğunda Dil Gelişimi Ve İletişim Becerilerini	
Destekleyen Eğitim Yaklaşımları	25
Doğal Öğretim Yöntemleri	26
Doğrudan Öğretim Yöntemleri	26
Sözel İletişim Becerileri Kazandırmaya Yönelik Uygulamalar	27
Sözel İletişim Becerilerine Yönelik Gelişimsel Yaklaşım Uygulamaları	27
Floortime	27
Etkileşime Duyarlı Öğretim	28

Sözel İletişim Becerilerine Yönelik Davranışsal Yaklaşım Uygulamaları	28
Fırsat Öğretimi.....	28
Model Olma.....	29
Temel Tepki Öğretimi.....	29
Bekleme Süreli Öğretimi	30
Sosyal Beceri Öğretimi	30
Sözel Davranış.....	30
Replik Silikleştirme	30
Alternatif Ve Destekleyici İletişim Uygulamaları (ADİ)	31
Kanıtı Dayalı / Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar	31
İlgili Araştırmalar	32

BÖLÜM III

Yöntem

Araştırmanın Modeli	37
Katılımcılar / Çalışma Grubu.....	38
Verilerin Toplanması.....	39
Veri Toplama Araçları.....	42
Verilerin Analizi ve Yorumlanması	43

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorumlar

Bulgular ve Yorumlar	45
----------------------------	----

BÖLÜM V

Tartışma

Özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilere dil ve iletişim becerilerini kazandırmada değerlendirme araçlarına ilişkin görüşlerinin tartışılması.....	96
Özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilere dil ve iletişim becerilerini kazandırmada dili daha çok hangi amaçla kullandıklarına yönelik görüşleri ve karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm önerilerinin tartışılması	99

Özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilere dil ve iletişim becerilerini kazandırmada akran öğretimi, uzman ve aile iş birliğine yönelik görüşlerinin tartışılması.....	100
Özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilere dil ve iletişim becerilerini kazandırmada gelişimsel müdahale yöntemlerine yönelik görüşlerinin tartışılması	102

BÖLÜM VI

Sonuç ve Öneriler

Sonuç	103
Öneriler	104
EKLER.....	113
Ek 1. Katılımcı Bilgilendirme Ve Aydınlatılmış Onam Formu.....	113
Ek 2. Katılımcıya Yönelik Demografik Bilgi Formu.....	114
Ek 3. Katılımcılara Sorulan Görüşme Soruları Formu.....	115
Ek 4. Etik Kurul Onay Yazısı	117
Ek 5. İntihal raporu.....	118

Tablolar Listesi

Tablo 1.Öğretmenlerin Demografik Bilgileri.....	38
Tablo 2. Yapılan Görüşmelerin Özellikleri.....	41
Tablo 3. Araştırma kapsamında elde edilen veri setine göre katılımcılara sorulan sorular ve verilen cevaplara ilişkin kodlar.....	45
Tablo 4. Araştırmada dil gelişimi ve iletişim becerilerini desteklemek amacıyla öğretmenlerin yaptıkları çalışmalara yönelik görüşleri kapsamında elde edilen veri setine göre bulunan ana temalar ve alt temalara ilişkin bilgiler .51	
Tablo 5. Araştırmada dil gelişimi ve iletişim becerilerini desteklemek amacıyla öğretmenlerin kullandığı yöntem ve stratejilere yönelik görüşleri kapsamında elde edilen veri setine göre bulunan ana temalar ve alt temalara ilişkin bilgiler.....	54
Tablo 6. Araştırmada dil gelişimini ve iletişim becerilerini desteklemek amacıyla kullandıkları materyal ve teknolojilere yönelik öğretmen görüşleri kapsamında elde edilen veri setine göre bulunan ana temalar ve alt temalara ilişkin bilgiler.....	58
Tablo 7. Araştırmada dil gelişimini ve iletişim becerilerini desteklerken değerlendirmek ve gelişim aşamalarını takip etmeye yönelik öğretmen görüşleri kapsamında elde edilen veri setine göre bulunan ana temalar ve alt temalara ilişkin bilgiler	62
Tablo 8. Araştırmada dil ve iletişim sorunlarına ve çözümlerine yönelik öğretmen görüşleri kapsamında elde edilen veri setine göre bulunan ana temalar ve alt temalara ilişkin bilgiler	66
Tablo 9. Araştırmada konuşma organlarının hazır hale getirilmesi için çalışmalar ve eklemlene çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri kapsamında elde edilen veri setine göre bulunan ana temalar ve alt temalara ilişkin bilgiler .71	
Tablo 10. Araştırmada OSB olan çocukların dili kullanım amaçlarına yönelik öğretmen görüşleri kapsamında elde edilen veri setine göre bulunan ana temalar ve alt temalara ilişkin bilgiler	75
Tablo 11. Araştırmada uzman işbirliğine yönelik öğretmen görüşleri kapsamında elde edilen veri setine göre bulunan ana temalar ve alt temalara ilişkin bilgiler.....	77
Tablo 12. Araştırmada akran öğretime yönelik öğretmen görüşleri kapsamında elde edilen veri setine göre bulunan ana temalar ve alt temalara ilişkin bilgiler.....	80
Tablo 13. Araştırmada aile işbirliğine yönelik öğretmen görüşleri kapsamında elde edilen veri setine göre bulunan ana temalar ve alt temalara ilişkin bilgiler.....	83

Tablo 14. Araştırmada ebeveynlere dil kullanımı eğitimine yönelik öğretmen görüşleri kapsamında elde edilen veri setine göre bulunan ana temalar ve alt temalara ilişkin bilgiler	85
Tablo 15. Araştırmada gelişimsel müdahale yöntemlerine yönelik öğretmen görüşleri kapsamında elde edilen veri setine göre bulunan ana temalar ve alt temalara ilişkin bilgiler	88

Kısaltmalar

KKTC:	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
OSB :	Otizm Spektrum Bozukluğu
ASD :	Autism Spectrum Disorders
DSM :	Diagnostic and Statistical Manuel of Mental Disorders (Ruhsal Bozuklukların Tanımsal ve Sayımsal El Kitabı)
NGG :	Normal Gelişim Gösteren
UDA :	Uygulamalı Davranış Analizi
MEB :	Milli Eğitim Bakanlığı
APA :	American Psychological Association (Amerikan Psikiyatri Birliği)
NPDC :	The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders (Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Gelişim Merkezi)
NAC :	National Autism Center (Ulusal Otizm Merkezi)
ADÖ :	Ayrık Denemelerle Öğretim
SD :	Sözel Davranış
ETÖ :	Etkinlik Temelli Öğretim
FÖ :	Fırsat Öğretimi
ADİ :	Alternatif ve Destekleyici İletişim
PECS :	Picture Exchange Communication System-PECS (Resim Değiş Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi)
TTÖ :	Temel Tepki Öğretimi
ADÖ :	Ayrık Denemelerle Öğretim
ADİ:	Alternatif Ve Destekleyici Öğretim Uygulamaları

BÖLÜM I

Giriş

Toplumsallaşmış dünyada bireyler fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamak, korunmak, bir durumu bildirmek, bilgi edinmek ve ya iletmek ve duygularını paylaşmak gibi amaçlarla iletişim içine girmektedirler. İletişim kurma ve etkileşimde bulunabilmek için bireyler dili kullanmaktadırlar. Dil, insanların fikirlerini anlamlı bir şekilde ifade etmelerini sağlayan bir dizi paylaşılan kurallar bütünüdür. İletişim farklı bileşenlerden oluşan kapsamlı bir terimdir ve insanlar için iletişim kurmanın en ayrıcalıklı yolu dili kullanmaktır (Kalaycı, 2019). Dil edinim aşamasında olan çocukların, dili etkili ve verimli kullanabilme becerilerinin gelişmesi ile içinde bulundukları yaş ve dönemsel gelişimle beraber ileriki yıllarda da yaşayacakları birçok problem riskini de ortadan kaldıracaktır. Dil ile etkili bir iletişime girilebildiği gibi çocukların sosyal ve bilişsel gelişiminde de önemli bir yer tutmaktadır (Barut, 2019).

Bebeklikten itibaren erken çocukluk döneminde, okul öncesi döneminin öncesi ve sonrasında da dil gelişim ve iletişim becerileri gelişmektedir. Bilhassa çocuğun en yakın çevresindeki yetişkinlerden başlayarak daha çok ebeveynleri sonrasında ise akranları, eğitimine dahil olan öğretmenleriyle etkileşimiyle iletişimi neticesinde dil gelişimi ve iletişim becerileri ve sosyal gelişimi gerçekleşmektedir. Dil gelişimindeki hızlı ilerlemeler çocukların düşünme becerilerini de harekete geçirerek kavrama ve sorgulama becerilerini geliştirmektedir. Kendilerini ifade edebilmelerine ve öğrendiklerini anlamlandırabilmelerine olanak sağlamaktadır (Okyay, 2015). Dil ve iletişim becerilerinin gelişimi çocukların diğer beceri alanlarında da ilerlemelerini sağlamaktadır. İletişim becerileri ve özellikle pragmatik dil becerileri gelişimsel yetersizliği olan çocukları toplumda bağımsız yaşamaları, akademik ve akademik olmayan becerilerde başarılı olması, iş ve bağımsız yaşam becerilerinde önemli bir yer tutmaktadır. Bu çocuklar ve ailelerinin yaşam kalitesi açısından da önem arz etmektedir (Diken, 2014).

Bu sebeplere bağlı olarak çocuğun gelişimsel düzeyi dikkate alınarak doğru yönlendirmeler ile dil edinim sürecindeki başarı ile orantılı olarak, hemen her gelişim alanı da olumlu olarak etkilenecektir. İletişim becerilerini kazanmak bilgi edinmeyi, ilişki kurmayı, seçim yapmayı ve bağımsız yaşamayı kolaylaştırmakla beraber yaşamın her alanında gerekli becerilerdir (Kırcaali-İftar & Odluyurt, 2012).

İletişim kurmanın farklı yollarının her biri bir dili ifade etmektedir. Dil, sözlü olarak, göz kırpması veya ağız hareketleri gibi başka jestler yazarak, imzalayarak veya diğer jestlerle ifade edilebilir (National Institute on Deafness and Other Communication Disorders, 2017).

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal etkileşimler ve sosyal iletişimdeki eksiklikler ve kısıtlı, tekrarlayan davranış kalıpları ile karakterize nörogelişimsel bir bozukluktur. OSB olan çocuklar, iletişim davranışlarının gelişiminde NGG akranlarına göre farklılıklar yaşamaktadır. OSB olan çocuklar bebeklik döneminden itibaren iletişim kurmada yaşadıkları olumsuzluklar göz ardı edilemez derecede kendini göstermektedir. Erken dönemde gülümseme, göz kontağı kurma, ortak dikkat kurma, işaret etme, jest kullanma iletişim başlatma ve sürdürme gibi davranışlarda OSB'nin etkileri gözlemlenmektedir (Kalaycı, 2019). Diğer NGG (Normal Gelişim Gösteren) bireylerin de bazen yaşadığı problemlerin yaşam kalitesini olumsuz etkilemesi gibi OSB olan çocukların da, dil becerilerinde yaşadıkları zorluklar sebebiyle iletişim becerileri, sosyal etkileşimleri ve gelecekteki akademik becerileri olumsuz olarak etkilenmektedir. NGG bireyler iletişim kurarken kendilerini birçok farklı iletişim yolu kullanarak ifade edebilmektedir. Ancak OSB olan bireyler etkilenmişlik düzeyine bağlı olarak yaşadığı sınırlılıklar artmaktadır. NGG bireyler bebeklik döneminde henüz sözcük kullanımına geçilmemiş olmasına rağmen sözel olmayan yollarla; gülümseme, ağlama, babıldama, agulama ve göz kontağı gibi yollarla iletişim kurarak duygu ve düşüncelerini aktarabilmektedirler. Bilimsel çalışmalar incelendiğinde OSB olan çocuklar bu gibi davranışların en az bir kaçında sınırlılıklar yaşamaktadırlar. Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal etkileşimler ve sosyal iletişimdeki eksiklikler ve kısıtlı, tekrarlayan davranış kalıpları ile karakterize nörogelişimsel bir bozukluktur (NAC, 2015).

Dil ve iletişim sorunları otizmlili bireylerin tanılanmasında en belirgin özellik olarak alanla ilgili yazılmış olan güncel çalışmaların hepsinde belirtilmektedir. Diğer bireylerle konuşmak, kendinin ifade etme ya da ses çıkarmada yaşadıkları sorunlar diğer beceri alanlarını etkilediği gibi çevreleri ile iletişime geçmede de zorluk yaşamalarına neden olmaktadır. Çevredeki bireylerle iletişim kurmada yetersiz olma, otizmin en belirgin özelliklerinden biri olarak bilinmektedir. (MEB, Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi, Otizm Spektrum Bozukluğu ve Kaynaştırma, 2017). OSB'nin göstergeleri arasında olan dil ve iletişim becerilerinin kısıtlı olma durumu tanılanmada da belirgin belirtiler arasında gösterilmektedir (Wetherby, et al., 2004).

Amerikan Psikiyatri Birliği'nin yayımladığı Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı'nın (Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders-5 (DSM5, 2013) tanımlamasına bakıldığında ise, OSB olan çocukların sosyal etkileşim ve dil gelişimi beceri alanında yaşadıkları zorluklar sendromun tanı ölçütlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Yine DSM5' te Otizm spektrum bozukluğu, sosyal etkileşim ve iletişimdeki eksiklikler ve tekrarlayan davranışlarla karakterize nörogelişimsel bir bozukluktur şeklinde tanımlanmıştır. OSB' nin diğeri insanlarla iletişim, etkileşim ve sınırlı ilgi alanları, tekrarlayan davranışlar, akıl yürütme veya hafıza sorunları da dahil olmak üzere entelektüel sorunlar, konuşma sorunları gibi dil sorunları yaşayan tıbbi ve genetik bir durum olarak gösterilmektedir (DSM5, 2013). MEB'in Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri yönetmeliğinde dil ve iletişim özelliklerini açıklarken; çevredeki bireylerle iletişim kurmada yetersiz olma otizmin en belirgin özelliklerinden biri olarak belirtilmektedir. Otizmlili bireylerde bazen konuşma hiç gelişmezken bazen de konuşma gelişse bile bu bireyler konuşarak iletişim kurmayı tercih etmemektedirler (Akgül, 2016). Bu bireyler, sözel olmayan iletişim şekillerinden olan mutluluk, üzüntü gibi temel duyguları ifade etmede zorluk, karşısındaki kişinin yüzüne ve gözüne bakmama, karşılıklı iletişim kurmak istemediğinde bağırma, vurma, çığlık atma gibi problem davranışlar sergiledikleri belirtilmektedir. Yine sözel iletişimde OSB olan çocukların dil gelişimlerinde, hiç konuşmama, sadece bir-iki kelime söyleme, çok kelimeyle anlamsız konuşma, ekolali, zamirleri karıştırma, konuşulanları anlamada güçlük çekme, gramer bozuklukları ve telâffuz güçlüğü gibi özellikler görüldüğünü belirtmektedir (MEB, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri).

OSB'den etkilenilmişlik düzeyi ile doğru orantılı bir şekilde deyimler ve atasözleri gibi soyut kavramları anlamada güçlükler yaşadığı bilinmektedir. OSB'nin şiddetine göre değişen ve yetersizlik olan çocukta birçok kelimeleri anlama, cümleler kurma, mecazi dil ve mizah kullanma ve anlatı üretme gibi daha dilbilgisel beceri gerektiren alanlarda da OSB olan çocuklar için oldukça zorluk çekilen alanlardır (Gladfelter & Barron, 2020). Gerek otizmle ilgili sosyal farkındalığın artması gerek tanılama için uygulanan testlerin ve test sayılarının artması ile tanılanan bireylerin sayılarındaki artış, ayrıca yeni doğan grubundaki bireylerin otizmlili doğma sıklıkları ile ilgili yapılan çalışmalar her geçen gün yoğunluk oranının arttığını göstermektedir. Son on yılda teşhis edilen otizm ve ilişkili bozukluk vakalarının sayısı önemli ölçüde artış göstermektedir. En son araştırmalarda Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezleri

(The Centers for Disease Control and Prevention CDC)' nin verilerine göre OSB' nin her 59 doğumdan yaklaşık birinde meydana geldiğini bildirmektedir. ASB en yaygın ciddi gelişimsel engellerden biridir (<https://www.autismspeaks.org/>, 10.05.2020).

OSB'li çocuklara iletişim becerilerini geliştirmelerini öğretmek, tam potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olmak için gereklidir. Birçok farklı yaklaşım vardır, ancak en iyi tedavi programı okul öncesi dönemi kapsayan erken yaşlarda başlanıp ve çocuğun yaşına, etkilenmişlik düzeyine ve ilgi alanlarına göre uyarlanması şeklinde olduğu yapılan bilimsel çalışmalardan elde edilmektedir. Uygulanacak olan çalışmalar hem çocuğun davranışını hem de iletişim becerilerini ele almalı ve olumlu eylemlerin düzenli olarak güçlendirilmesini kapsamalıdır. OSB' li çocukların büyük bir çoğunluğu yüksek derecede yapılandırılmış ve uzmanlaşmış programlara iyi yanıt verdiği bilinmektedir. Ebeveynler veya birincil bakıcılar ve diğer aile üyeleri, çocuğun günlük yaşamının bir parçası olmasından dolayı tedavi programına dahil edilmelidir (National Institute on Deafness and Other Communication Disorders, 2017).

Koegel ve arkadaşları (2011) yaptıkları çalışmada iletişimin birçok unsurla iç içe olduğunu belirtmektedirler. OSB'li öğrencilerde iletişim eksikliğinin şiddeti değişen konuşma alanlarında farklılık göstermektedir. Ayrıca tercih edilen belirli bir konu ve toplam sözcük dağarcığındaki eksiklikler iletişim sorunu yaşayan OSB olan çocukların %61'inde özellikle işlevsel konuşma olmaması, iletişim eksikliğiyle artan problem davranış riskine bağlantılı olarak okul katılımı için fırsatların azalmasına sebep olmaktadır şeklinde açıklamışlardır (Koegel, Matos-Fredeeen, Lang, & Koegel, 2011). OSB olan çocukların dil ve iletişim becerilerinde ilerleme kaydetmeleri ile kendilerini ifade etmelerini sağladığı gibi söz konusu problem davranışların da azalmasını sağlamaktadır. Dil ve iletişim becerilerini desteklemede ilerleme kaydedilmesi OSB olan çocukların akranları ile ortak alanlarda eğitim alma fırsatı yakalamalarını sağlamaktadır. Yine dil ve iletişim becerilerinde OSB olan çocukların akranlarından geride bir performans göstermeleri bu çocukların birçok davranış öğrenmelerini zorlaştırmakta ve basta sosyal gelişim olmak üzere diğer gelişim alanlarını da olumsuz yönde etkilemektedir. İletişim becerilerinin sınırlı olduğu durumlarda problem davranışların görülme durumu artarken iletişim becerileri geliştirildiğinde, problem davranışların görülme sıklığı da azalmaktadır. Bunun sonucunda çocukta ve çevresindeki bireylerde önemli bir rahatlama sağlanmaktadır (Kırcaali İftar & Odluyurt, 2012).

Dil ve iletişim becerileri ve bu becerilerle bağlantılı olan diğer beceri alanlarının gelişiminin artırılması ile beraber sosyal hayata katılım oranlarındaki başarılı artışların kaydedilmesi sağlanacaktır. OSB olan çocukların eğitiminde dil ve iletişim becerilerinin öğretimi önemli bir yer tutmalıdır. Dil ve iletişimin gelişimiyle birlikte OSB'li çocuklar diğer gelişim alanlarında da ilerleme göstermektedir (Barut, 2019). Uzun zamandır uygulanan davranışçı müdahale programları ile özel gereksinim ihtiyacı olan bireylerin olumlu davranışlarının pekiştirilmesi ve olumsuz davranışların ise görmezden gelinmesi şeklinde uygulamalar yapılmaktadır. Ancak son zamanlarda bireylerin gelişim aşamaları dikkate alınarak mevcut performanslarını içinde bulunduğu yaşa uygun olup olmadığı dikkate alınarak, kendi yaşının gerektirdiği düzeyde veya üzerinde davranış sergileme performansına ulaştırılmaya çalışılmaktadır. Davranışçı müdahale yöntemleri ile birlikte son zamanlarda uygulanmaya başlanan gelişimsel müdahale uygulamaları da yine OSB olan çocuklara dil iletişim alanlarında ilerleme sağlamaktadır (Barbaro & Dissanayake, 2009).

OSB olan çocukların sözel olmayan dil gelişimlerinde ortak dikkat, taklit beceriler, jest kullanımı ve oyun oynama ile birlikte iletişim başlatma, sürdürme ve sonlandırma gibi becerileri eğitimcilerin doğal bir ortam oluşturup sunması ile gerçekleştirilmektedir. Dil ve iletişim becerilerine yönelik sadece sözlü mesaj çalışmak yeterli olmaz iletişimin sözel olmayan unsurları da dikkate alınmalıdır (Diken, et al., 2014). Etkileşim ya da öğrenme süreci çocuk merkezli olmalıdır ve çocuk etkileşimi başlatan, yetişkin ise onu takip eden pozisyonda olmalıdır. Gelişim temelli yaklaşım sonuç veren etkili bir tedavi için anahtar konumundadır. Bu sebeple eğitimcilere davranışçı ve gelişim temelli uygulamaları birlikte kullanımının faydalı olduğuna işaret edilmektedir (Bilgiç, 2012).

OSB olan çocuklara dil ve iletişim becerisi kazandırmada son yıllarda birçok uygulama ile destek verilmektedir. OSB'li bireylerin eğitimlerinde uygulamalar yapmadan önce otizmin karakteristik özelliklerinden biri olan görsel uyaranları dikkate alma davranışını ön planda tutup yapılan uygulamalarda görsel uyaran ile beraber işitsel uygulamalar kullanılmalıdır. Otizmlili bireyler görsel uyaranları işitsel ve sosyal uyaranlara oranla daha çabuk kavrarlar ve bu bireylere beceri öğretiminde işitsel uyaran yanında görsel uyaranları da içeren yapılandırılmış öğretim programları önerilmektedir (Eliçin, Yıkılmış, & Cavkaytar, 2015).

OSB olan çocukların dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde kazandırılan becerilerin kalıcılığının sağlanması ve genellenebilmesi gerekmektedir. Sınıf ortamından ibaret kalmaması kısacası sınıfta öğretmenle yaptıklarını evde çocuk ile ilgilenen diğer bireylerle de yapabilmesi gerekmektedir. Dil ve iletişim becerilerinin OSB olan çocukların desteklenmesinde öğretmenlerin aile ile işbirliği yapması eğitimlerin etkililiğini artırmaktadır ve sürece ailenin dahil edilmesi becerilerin kalıcı ve genellenebilir olmasını arttırmaktadır. Dil ve konuşma sorunlu çocuklara yönelik değerlendirme ve terapi hizmetlerinde kullanılan ölçümlerin yanında, erken tanılanma ve önleme çalışmaları da yine beceri kazandırma uygulamalarında da aile katılımının önemi vurgulanmaktadır (Toğram & Maviş, 2009).

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan öğrenciler iletişimde günlük yaşam ve eğitim faaliyetlerine katılma fırsatlarını sınırlayan zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Destekleyici alternatif iletişim becerisi, sınırlı iletişim becerisine sahip öğrencilerin iletişim becerilerini güçlendirmek için kullanılan stratejilerden biridir (Alzayer & Banda, 2017). Teknolojiyi kullanmak da otistik çocukları eğitebilmenin yollarından biridir. Otizm çocukların dikkati işitsel ve görsel olan uyaranlara daha çok yoğunlaşmaktadır. OSB olan çocukların faaliyetler gerçekleştirmelerine ve olumsuz olan davranışların olumlu olanlara dönüştürmelerine yardımcı olabilmektedir. Aynı zamanda bu alanda eğitiminin teşvik edilmesi ihtiyacı, büyümesi ve gelişmesini yön verebilecek ve bireylerin gelişimlerini ölçebilen teknolojik yöntemlerin geliştirilmesi gerekmektedir. Ebeveynlerin yardımcı olmadaki rolünün gerekliliği, yardımcı teknolojiler aracılığıyla, çocuklar eğitim oyunları oynarken de teknoloji uygulamalarının amaçlarına ulaşabilmektedir. Psikomotor ve duygusal değişiklikleri etkilemenin yanı sıra etkili müdahaleler de işlevsel iletişim becerilerini geliştirmektedir (Migang & Mahardhika, 2018).

OSB olan çocuklara hizmet sağlayan personelin özel eğitime yönelik sahip olması gereken nitelikler bu bireylerin etkin bir şekilde eğitim almalarını kolaylaştırmaktadır. OSB olan çocukların dil ve iletişim becerilerinin kazandırılmasında özel eğitim öğretmenlerinin bilgi ve becerilerinin yeterli ve alanda yetkin olmaları, gelişen müfredatı takip ediyor olmaları bu becerilerin kazandırılmasında önemli rol oynamaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin otizimli çocukların gelişim ve öğrenmelerinin değerlendirilmesi ve takip edilmesi için uygun stratejileri bilmesi ve uygulayabilmesi de gerekmektedir. Özel eğitim

öğretmenlerinin OSB olan bireyleri hangi yönlerden nasıl etkilediğini ve bu çocukların güçlü yönleri ile ihtiyaçlarını bilmesi, sosyal etkileşim iletişim ve bağımsız yaşam becerilerini kazandırmak için kullanılabilecek uygulamaları bilmesi ve uygulayabilmesi gerekmektedir. Yine problem davranışlara yönelik etkili bir öğretim ortamı sağlamak amacıyla duyuşal, çevresel düzenlemeler yapabilmesi gerekmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin davranış problemlerine yönelik stratejiler ile olumlu davranışsal destekleri kullanabilmesi, OSB olan çocukların eğitimlerine yönelik uygulamaları bilmesi, kullanılan bilimsel dayanaklı birçok yaklaşımın temelini oluşturan UDA ilkelerini (TohumOtizmVakfi, 2010) ve bu ilkeler bağlamında geliştirilen öğretim yöntemlerini bilmesi gerekmektedir. Özellikle dil gelişim ve iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik öğretmenlerin öğretim yöntemlerine hakim olması OSB olan çocukların en çok ihtiyaç duydukları sosyal becerilerde de ilerleme kaydetmelerine olumlu etki etmektedir. Özel gereksinimli bireylerin, normal gelişim gösteren bireylerin faydalandığı eğitim fırsatlarından eşit bir şekilde yararlanabilmelerinin temel gerekliliklerinden biri eğitim ve öğretim hizmetlerini, alan uzmanlığına sahip öğretmenlerden almaları gerekmektedir (Rakap, Birkan, & Kalkan, 2017).

Özel eğitim alanının multidisipliner bir alan olması ve bu alanda çalışan ve çalışacak diğer öğretmenlerinde tamamlayıcı eğitimleri alması kendilerini geliştirip müfredatı takip edebilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, özel eğitimde öğretmen yetiştirme, özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarının doğru bir şekilde karşılanması ve hayata en iyi şekilde hazırlanması bakımından oldukça önemli olmaktadır. Alanda çalışacak olan ve çalışan özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan çocukların gelişim ve öğrenmelerinin değerlendirilmesi ve takip edilmesi için uygun stratejileri bilmesi ve uygulayabilmesi gerekmektedir.

Problem Durumu

Konuşma dili kullanarak iletişim kurmayı öğrenmek, küçük çocuklar için birincil gelişimsel görevlerdendir (Kaiser & Roberts, 2011). OSB olan çocuklarda dil ve iletişim becerilerinde görülen bozukluklar, konuşmada gecikme ve ya konuşmanın hiç ortaya çıkmamasından, sözcük ve cümleler kuran çocukların dili sosyal etkileşimsel bir amaca yönelik etkili kullanmada yani dilin işlevsel kullanımında zorluklar yaşamalarına kadar geniş bir dağılımda görülebilmektedir (Ökçün, 2016). Dil ve iletişim becerilerinin kazanılmasında farklı bireysel özelliklere sahip olan

OSB'li bireyler dil ve iletişim gelişim alanlarıyla ilgili olarak doğru müdahalelere ve desteklere ihtiyaç duymaktadırlar. Dil ve iletişim becerilerinin kazandırılmasında diğer insanlarla ilişki kurma, bağımsız olarak yaşamı devam ettirme, bilgi edinme ve toplum tarafından kabul görmede önemli rol oynamaktadır. OSB olan bireylere iletişim becerilerinin kazandırılması, özel tekniklerle yoğun ve sistematik olarak desteklenerek mümkün olmaktadır (Kırcaali-İftar & Odluyurt, 2012).

Özel eğitim öğretmenlerinin otizmli öğrencilere dil ve iletişim becerilerini kazandırmada kullandıkları yöntem ve stratejiler, yaptıkları çalışmalar, aldıkları eğitimler ve uzman desteği, ayrıca akran öğretimi ve aile işbirliği gibi konular, OSB olan bireylerin başta bilişsel, sosyal-duygusal, psiko-gelişimsel ve bağımsız yaşama gibi tüm gelişim alanlarını olumlu yönde etkilemektedir. Diğer tüm özel gereksinimli çocuklar gibi Otizmli çocuklar da dünya ile iletişim kurmalarına yardımcı olacak ve bağımsız bireyler olarak kendi kendilerinde yetebilen ve topluma kolayca uyum sağlama yolunda becerilerinin doğru yöntem ve teknikler ile destekleyebilen alanın hakim öğretmenlere ihtiyaç duymaktadırlar (Akgül, 2016).

Özel eğitim alan öğretmenleri ve özel eğitim alanında çalışan öğretmenler, OSB olan çocuklara dil ve iletişim becerisi ile beraber diğer bütün gelişim alanlarında davranış ve becerilerin kazandırılmasında çocuğa eğitim veren birinci derecede sorumlu olan meslek grubundadırlar. Bu sebeple, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin OSB olan çocuklara dil ve iletişim becerileri başta olmak üzere diğer gelişim alanlarına yönelik davranış ve becerileri kazandırmada da yeterli donanım ve bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Bu alanda yeterli bilgi ve donanıma sahip, gerekliliği çok mühim olan nitelikli öğretim uygulamalarını sunma konusunda uzmanlaşmış öğretmenlerden destek alan OSB olan çocuklar NGG akranlarının sahip olduğu olanaklardan yararlanabilecekler (Rakap, Birkan, & Kalkan, Özel eğitimde öğretmen yetiştirme, 2017) ve tanı ölçütlerinde yer alan sınırlıklarını nitelikli bu destekle daha kolay aşarak toplumsal yaşama bağımsız bireyler olarak dahil olabileceklerdir.

OSB olan çocuklar için dil ve iletişim becerilerinin öğretimi hayatlarının her alanında gerekli olan diğer becerilerinde temelini oluşturduğunun önemi düşünüldüğünde, onlarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaptıkları çalışmalar dikkat çekmektedir. OSB olan çocuklarla çalışacak özel eğitim öğretmenleri, temel düzeyde sınıf yönetimi, etkili öğretim ve bireyselleştirme gibi özel eğitim bilgi ve

becerisine sahip olmaları gerekmektedir. (Rakap, Birkan, & Kalkan, Özel eğitimde öğretmen yetiştirme, 2017).

Özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan çocuklara dil gelişimi ve iletişim becerilerinin öğretimine yönelik olarak nasıl çalışmalar yaptıklarına yönelik çalışmalar sınırlıdır. Yine hangi yöntemleri ve stratejileri kullandıkları, uygulamalarını hangi materyal ve teknolojilerle destekledikleri, dil ve iletişim becerilerini desteklerken yaşadıkları sorunları, aile ve uzman işbirliği, müdahale yöntemleri konularında ki görüş ve önerilerinin belirlenmesine yönelik ülkemizde ve uluslararası alan-yazında sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. OSB olan çocuklara dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde birinci derecede sorumlu olan özel eğitim öğretmenlerinin görüş ve önerilerinin alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ve bu konudaki bilgi ve becerilerinin artırılması ve alana öğretmen yetiştiren üniversiteler ve bölümler için de öğretmen yetiştirme programlarında bu eksikliği gidermeye yönelik olarak gerekli planlamaların yapılması açısından önemli bulgular sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin yaptıkları çalışmaların ne yönde olduğuna dair, etkili olan uygulamaların öğretmenlerin görüşleri neticesinde alanda çalışan diğer öğretmenlerin ve uzmanların bu çalışmalardan haberdar olması açısından yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında OSB olan çocuklara dil ve iletişim becerilerin desteklenmesinde KKTC’ de bulunan özel eğitim öğretmenlerinin görüş ve önerilerini belirlemeye çalışmak bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinde akranlarından geride olmaları birçok davranışı edinmelerini zorlaştırmaktadır. OSB olan çocuklarda dil ve iletişim becerilerinde görülen bozukluklar gelişimin erken dönemlerinden itibaren ortaya çıkmakta ve birçok gelişimsel alanı olumsuz yönde etkilemektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin otizmlili öğrencilere dil ve iletişim becerilerini kazandırmada kullandıkları yöntem ve stratejiler, yaptıkları çalışmalar, aldıkları eğitimler ve uzman desteği, ayrıca akran öğretimi ve aile işbirliği gibi konular OSB olan bireylerin başta bilişsel, sosyal-duygusal, psiko-gelişimsel ve bağımsız yaşama gibi tüm gelişim alanlarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu çalışma OSB olan çocukların dil ve iletişim becerilerinde, özel eğitim

öğretmenlerinin uyguladıkları yöntemlere, kullandıkları uygulamalara ve değerlendirme araçlarına yönelik görüşlerinin incelenmedi amaçlanmaktadır. Ve karşılaştıkları sorunlara ve bu sorunlara yönelik çözüm yöntemlerine, aile ve uzman işbirliğine, gelişimsel müdahale yöntemlerine yönelik görüşlerinin kapsamlı olarak incelenmesini sağlamaktadır. Ayrıca OSB olan çocukların dil ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik görüşlerinin alanda çalışan eğitimciler ve araştırmacılar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Bu sebeple KKTC’ de özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin dil ve iletişim alanında yoğunlukta kullandıkları yöntem ve stratejilerin belirlenmesi amacıyla yapılacak görüşmeler neticesinde uyguladıkları yöntem, stratejiler ve yaptıkları çalışmaların neler olduğunu öğrenmek amaçlanmıştır. Bu araştırma ile Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Lefkoşa ve Girne ilçelerinde bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışmakta olan özel eğitim öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi için yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Alt amaçlar

Bu amaç doğrultusunda da aşağıdaki alt amaçların incelenmesi amaçlanmıştır.

Özel eğitim öğretmenlerinin KKTC’ de bulunan OSB olan öğrencilerin dil iletişim becerilerini kazandırmada;

1. Yaptıkları çalışmalar, uyguladıkları yöntem ve stratejileri kullanmaya yönelik görüşleri nelerdir?
2. Materyal ve teknolojileri kullanmaya yönelik görüşleri nelerdir?
3. Değerlendirme araçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Dili daha çok hangi amaçla kullandıklarına yönelik görüşleri ve karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?
5. Akran öğretimi, uzman ve aile iş birliğine yönelik görüşleri nelerdir?
6. Gelişimsel müdahale yöntemlerine yönelik görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

İnsanın bilişsel ve sosyal gelişiminin temelini iletişim becerileri oluşturmaktadır (MEB, 2002). İletişim becerileri bireyin sosyal gelişimini,

eğitim öğretim ortamlarına dahil olabilmeleri ve hayatın her alanında kendilerinin tamamlayabilmeleri için gerekli ve temel beceriler arasındadır.

OSB olan öğrencilerin tanılanmasında belirgin bir şekilde sosyal-iletişim alanlarında yaşadıkları zorluklar ve bireysel farklılıklara sahip olması, onların sosyal ve iletişim becerilerine ağırlık verilmesini gerektirmektedir. Öğretmenlerin sürekli değişen olayları güncellenen bilgiyi yakalayabilmeleri, geliştirilen uygulamalardan haberdar olmaları eğitimine dahil oldukları bireylere en uygun yöntemleri seçebilmesini sağlamaktadır. Bu sebeple OSB olan öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin OSB'ye özgü bilgi ve becerileri içeren eğitimlere katılarak, gerekli mesleki yeterlilikleri kazanmış olmaları gerekmektedir (Özgüç-Sola & Aslan-Güleç, 2017).

OSB tanıli bireylerle çalışan öğretmenlerin çoğu farklı alanlardan mezun olan veya sertifika programları ile yetkinlik kazanmaları sonrasında OSB tanıli bireylerle çalışmaktadır. OSB'ye yönelik bir alanın olmayışını göz önünde bulundurduğumuzda, bu alanda çalışan öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve uygulamaların ne yönde olduğunun önemli olduğu düşünülmektedir. OSB ile çalışan öğretmenlere bağlı bulundukları özel özel eğitim kurumlarının bir hizmet içi eğitim programına yönlendirmesi OSB olan öğrencilere yönelik eğitimlerin daha nitelikli olmasını sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yine OSB olan öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin BEP hazırlamak, öğrencinin gelişim aşamalarını takip ve değerlendirme yapmak, OSB'li olan öğrencilere yönelik öğretim ve davranış değiştirme yöntemleri, materyal ve teknolojiyi kullanma hakimiyetlerini görmek açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ve aile ile ilişki, uzman işbirliği, karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm yöntemleri ve özellikle OSB'ye yönelik eğitim alıp almadıkları konusunda ne kadar yetkin olduklarını görmek açısından önemli olduğu düşünülmektedir. ASD olan çocukları eğitmek için, öğretmenler bu nüfus, bireysel olarak öğrencilerin güçlü ve ihtiyaç duydukları alanları tanımları ve bu öğrencileri desteklemek için nasıl bilişsel, sosyal ve davranışsal özellikleri olduğu konusunda bilgi sahibi olmaları gerekir (Loiacono & Valenti, 2010). Tüm bu nedenler göz önünde bulundurulduğunda KKTC'de özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin görüşlerinin ve sorunlarının belirlenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırmada toplanan veriler KKTC ile sınırlıdır.
2. Özel Özel Eğitim Kurumlarında görev yapan OSB olan öğrenciler ile dil ve iletişim becerilerini çalışan gönüllü 30 özel eğitim öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile sınırlıdır.

Sayıtlar

Bu araştırmada KKTC’ de bulunan özel özel eğitim kurumlarında görev yapan OSB olan öğrenciler ile çalışan özel eğitim öğretmenlerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla sorulan sorulara samimi cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

Ayrıca KKTC’ de bulunan özel özel eğitim kurumlarında görev yapan OSB olan öğrenciler ile çalışan özel eğitim öğretmenlerin dil ve iletişim becerileri alanında almış oldukları eğitimlerin yeterli olduğu varsayılmaktadır.

Tanımlar

Özel eğitim: Farklı ve özel gereksinimli öğrencilere sunulan, yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen, engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek topluma kaynaşmasını hedefleyen eğitimidir (Ataman, 2009).

Özel Eğitim Öğretmeni: Özel gereksinimli bireylere bireyselleştirilmiş eğitim programları ile günlük öğretim ve ilgili diğer destekleri sunabilen özel olarak yetiştirilmiş personeldir (Cavkaytar & Diken, 2012).

Otizm Spektrum Bozukluğu: Otizm spektrum bozukluğu, doğuştan gelen ya da yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkan karmaşık bir nöro-gelişimsel farklılıktır. Otizmin, beynin yapısını ya da işleyişini etkileye bazı sinir sistemi sorunlarından kaynaklandığı düşünülmektedir (Tohum Otizm Vakfı Türkiye Erken Tanı ve Eğitim, 2020).

BÖLÜM II

Kavramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma ile ilgili kavramsal açıklamalara, tanımlamalara ve araştırma ile ilgili literatürde geçen ve daha önce yapılmış olan araştırmalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Kavramsal Temeller

OSB Olan Çocuklar Dil ve İletişim Becerileri

İletişim eksikliği otizmlili çocuklarda rastlanılan OSB'nin tanı ölçütleri arasında yer alan ve OSB olan çocukların sorun yaşadığı önemli belirtilerden en temel alanlardan birisidir (Koegel, Shirotova & Koegel, 2009). Dil ve iletişim becerilerinde yaşanan güçlükler OSB'nin tanı ölçütlerinden biridir ve bu engel türüne sahip olan bireyler genellikle bu durumdan olumsuz etkilenmektedirler. OSB olan çocukların sosyal etkileşim, dil ve iletişim alanında yaşadığı yetersizliklere bakıldığında bu bireylerin %40'ı sözel iletişim becerilerini yeterli düzeyde kullanamamaktadır (Çolak, 2016). İletişim, OSB olan çocuklarda çocuğun konuşup konuşmadığına bakılmaksızın esas problemi oluşturmakta, iletişim becerileri alanında karşılaşılan yetersizlikler OSB'nin tanı ölçütleri arasında bulunan ve aynı zaman da OSB'nin derecesini belirleyen önemli bir değişken olmaktadır (Ökçün, 2016).

OSB olan çocuklar dil gelişiminde gecikme ile alıcı ve ifade edici dil becerilerinde sınırlılıklar yaşamaktadırlar. Altı ayı geçmesine rağmen başkalarına gülümsememek, 12 ayı geçmesine rağmen işaret parmağıyla nesneleri göstermemek, babıldamamak ve agulamamak, bir yaşını aştığı halde anlamlı tek bir sözcük söylememek (Mukaddes, 2014), iki yaşını aştığı halde iki kelimeden oluşan cümleler kuramamak gibi birçok davranış OSB'nin erken belirtileri arasında bulunana iletişim becerileriyle ilişkili yetersizliklerdir. (Karasu, 2009, Kırcaali-İftar & Odluyurt, 2012, NAC, 201). OSB olan çocuklarda sözel olmayan iletişim becerilerinden dili etkileşim ve iletişim amaçlı kullanıma kadar en belirgin özellikler olarak; işlevsel dil becerilerinin gelişiminde yetersizlik, ekolali (stereotipik ve tekrarlayıcı sözel ifadelerin kullanımı), jest ve mimik gibi sözel olmayan ipuçlarını anlamada sınırlılıklar görülmektedir. Yine kendiliğinden sohbet başlatmada sınırlılık, beden dili kullanımında sınırlılık, zamirlerin özellikle “ben” zamininin doğru ve yerinde

kullanımında sınırlılık, soyut ve mecazi sözcükleri ya da deyimleri algılamada ve anlamada sınırlılık şeklinde dil ve iletişim becerilerinde gecikmeler ve farklılıklar görülmektedir (Çolak, 2016).

OSB olan çocuklarda görülen bu özelliklerin yanı sıra gecikmiş konuşma ya da hiç konuşmanın olmaması, karşılıklı konuşacak kişi ile arasında bulunan mesafeyi uygun bir şekilde ayarlayamama, karşısındaki ile göz kontağı kurmadan farklı açılara bakma ya da karşısındaki bireyin ve ya bireylerin yüzüne boş ve anlamsız bakma şeklinde özellikler görülmektedir. OSB olan bireylerin yaklaşık %50'sinde ifade edici dil becerilerinde yetersizlikler olduğu belirtilmektedir (Diken, 2008). OSB olan çocuklarda ekolali konuşma şeklinde kalıp sözcük ya da cümleleri tekrarlı olarak söyleme ve sadece istek bildirme amacıyla kısa cümleler kurma şeklinde dili kullanma özellikleri görülmektedir (Kaymak, 2018). Bazen anlamsız ve özel anlamlı sözcüklerle kendilerine özgü bir dil geliştirebilirler. Ses kullanımında ve akıcı konuşmada; konuşmanın tınısı, vurgusu, hız ve ritmi gibi anormallikler gözlenmektedir. Bazı OSB olan çocuklar 4-5 yaşlarında konuşabilmekte; ancak, konuşmaları ya çok yüksek ya da çok alçak sesle olmaktadır (Çolak, 2016, Diken, 2008, (Webber & Scheuermann, 2008).

Dil ve iletişim becerilerinde sıra almak, konuşmaya uygun biçimde başlamak, sürdürmek ve konuşmayı bitirmek şeklinde pragmatik dil açısından zorluklar yaşayan OSB olan çocukların özelliklerindendir. Dili sosyal amaçlı kullanmayıp genel olarak ihtiyaçlarının karşılanması ve kendiliğinden konuşma şeklinde kullanmak istemektedirler. İletişim becerilerinde görülen yetersizlikler OSB olan çocukların yaşadığı birçok problemin de kaynağını oluşturmaktadır. OSB olan çocuklar dil ve iletişim becerilerindeki yetersizlikler sebebiyle çeşitli davranış problemleri gösterebilmektedirler. İletişim becerilerinin sınırlı olduğu durumlarda problem davranışların görülme durumu artarken dil ve iletişim becerileri geliştirildiğinde problem davranışların görülme olasılığı da azalma göstermektedir bu durum doğal olarak OSB olan çocukta ve çevresindeki bireylerde önemli bir rahatlama sağlanmaktadır (Kırcaali-İftar & Odluyurt, 2012).

Otizm Spektrum Bozukluğunda Dil Gelişimi Ve İletişim Becerilerini Destekleyen Eğitim Yaklaşımları

OSB olan çocuklarla dil gelişimi ve iletişim becerilerini desteklemede uygulanan farklı yöntemler kullanılmaktadır. Bu bölümde alan yazın incelemesi

sonucu elde edilen bilgiler sonucunda dil gelişimi ve iletişim becerilerini desteklemede kullanılan eğitim yaklaşımlarına yer verilmektedir.

Doğal Öğretim Yöntemleri

Doğal dil öğretim yöntemleri dil gelişimi iletişim becerileri ve sosyal becerilerin öğretiminde kendiliğinden günlük yaşam içerisindeki günlük rutin (Bakkaloğlu & Diken, 2018) ve etkinlikleri öğretim fırsatı olarak kullanır (Değirmenci, 2013). Kanıta dayalı uygulamalar arasında olan doğal öğretim yöntemleri Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center, NAC) tarafından 2009 da yayınlanan raporda iletişim becerilerinde OSB olan bireylere olumlu katkılar sağladığı belirtilmiştir. Doğal öğretim yöntemleri etkinlik temelli öğretim, fırsat öğretimi, söyleyişe dayalı öğretim, temel tepki öğretimi ve geçiş merkezli öğretim gibi UDA İlkelerine dayalı olarak geliştirilmiş bir kısım öğretim stratejisini kapsamaktadır. Doğal öğretim yöntemleri başlığı altında uygulanan yöntem ve strajilerin çeşitli becerilerin öğretiminde oldukça etkili bir biçimde kullanıldığı belirtilmektedir, bunlar; ifade edici dil becerileri, ortak dikkat, taklit becerileri, jest kullanımı, rol oyun, kendini yönetme ve arkam etkileşimi olarak görülmektedir (Bakkaloğlu & Diken, 2018).

Doğrudan Öğretim Yöntemleri

Doğrudan öğretim yöntemi sosyal beceri öğretim programlarının uygulanmasında yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır. Doğrudan öğretim davranışçı yaklaşım temelli bir yöntemdir ve öğretmen merkezlidir. Doğrudan öğretim yöntemi güdülenme, model olma, rehberli öğretim ve bağımsız öğretim aşamalarını içermektedir. Öğretim uygulanmadan önce öğretim sırasında ve öğretim sonunda sürekli değerlendirmelere yer verilerek, öğrencinin gösterdiği ilerlemeye göre öğretim sürecinde değişikliğe gidilir (Güzel, 1998). Doğrudan öğretim gerçekleştirilecek davranışın açıklanmasını, davranışa model olunarak davranışın öğretilmesini, bireyin davranışı gerçekleştirmesi için fırsatlar sunulmasını ve birey davranışı gerçekleştirirken pekiştirme ya da geri bildirimlerin kullanılmasını içeren öğretim şeklidir (Özkan, Otizm Spektrum Bzouklugu olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar, 2016).

Sözel İletişim Becerileri Kazandırmaya Yönelik Uygulamalar

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara iletişim becerilerini kazandırırken kullanılan yöntemler gelişimsel ve davranışsal yaklaşım içinde yer alan ve bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında olan uygulamaları bulunmaktadır. Gelişimsel yaklaşımda kullanılan, iletişim becerisi kazandırma uygulamalarında oyuna yönelik çocuk merkezli etkileşimler ve duygusal paylaşımları içeren paylaşımları teşvik etmektedir. Davranışsal yaklaşımda çocuğun düzeyine uygun olan iletişimsel hedef davranışlar belirlenmekte v bu davranışları edindirmek amacıyla UDA ilkelerine dayalı öğretimler gerçekleştirilmektedir (Kırcaali-İftar & Odluyurt, 2013).

Sözel İletişim Becerilerine Yönelik Gelişimsel Yaklaşım Uygulamaları

Gelişimsel yaklaşıma dayalı uygulamalar, Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların gelişim sürecinde şekillenen bilişsel ve duyuşsal özelliklere odaklanarak, çocuk gelişimini bu özellikler çerçevesinde desteklemeyi amaçlar. Bu amaçlar çerçevesinde gelişimsel yaklaşım içinde yer alan farklı iletişimsel müdahale uygulamaları arasında bilimsel dayanakları yüksek olan (NAC, 2009), Floortime ve Etkileşime duyarlı öğretim uygulamaları bulunmaktadır (Kırcaali-İftar & Odluyurt, 2013)

Floortime

Floortime ABD’ de çocuk psikiyatru Dr. Stanley Greenspan ve meslektaşları tarafından geliştirilen (Developmental, Individual-Difference, Relationship-Based Model-DIR) otizimli çocuklar için uygulanan ilişkiye dayalı bir terapi yöntemidir. Gelişimsel, bireysel-farklılık ve ilişki temelli bir modeldir (Kırcaali-İftar & Odluyurt, 2013). DIR özellikle özel gereksinimli çocuklarda davranışları artırma ya da söndürme yerine ilişki kurma ve başlatmaya yönelik uygulamalar içermektedir. Programın temeli çocuğun gelişimsel düzeyinin belirlenmesi ve bu düzeye uygun yaşantılar oluşturulmasıdır. Aynı zamanda floortime, bir klinisyenin ya da aile üyesinin ve çocukla serbest oyun ortamında karşılıklı sosyal ilişkiyi geliştirme ve çocuğun duygusal gelişimini desteklemeyi amaçlayan etkileşimlerde bulunmayı sağlayan bir oyun terapisi olarak tanımlanmaktadır. Bu modelin temelini “gelişimsellik”, “bireysel farklılıklar” ve “ilişki temelli olma” ilkeleri oluşturmaktadır (Wieder & Greenspan, 2003).

Floortime altı yeterliliğin; 1. dikkat paylaşımı ve kendini düzenleme, 2. etkinlikler yoluyla ilişki kurma, 3. amaçlı iletişim ve jestler kullanma, 4. sosyal etkileşim problem çözme, 5. sembolik temsili oyun ve pragmatik dil, 6. duygusal düşünme; duyguları anlama ve ifade etme neden sorularını yanıtlaması şeklinde gelişim ve öğrenimler için temel oluşturduğu varsayılmaktadır (Kırcaali-İftar & Odluyurt, 2013).

Etkileşime Duyarlı Öğretim

Etkileşime duyarlı öğretim(Responsive Teaching- RT) ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocuklarıyla etkileşimleri sırasında iletişim becerilerini geliştirici destek sunmaktadır. Etkileşime duyarlı öğretim bilişsel, iletişimsel ve sosyal-duyuşsal alanlarda yer alan 16 kritik davranış kapsamaktadır. Etkileşime duyarlı öğretim ebeveynlerin öğretim sırasında edindikleri becerileri günlük yaşama aktarmalarını hedefleyen ve ailelere göre düzenlenmiş etkinlikleri belirleyen birde aile eylem planı bulundurmaktadır.

Sözel İletişim Becerilerine Yönelik Davranışsal Yaklaşım Uygulamaları

Davranışsal yaklaşım çok iletişimsel müdahale yöntemlerini kapsayan UDA temelli çok çeşitli uygulamaları kapsayan bir yaklaşımdır. Davranışsal yaklaşım kapsamında doğal olarak ifade edilen uygulamalarda serbest etkinlikler ve oyun içerisinde çocuğa iletişim girişimlerine yönelik doğal pekiştirmelerle öğretim yapılırken, yapılandırılmış uygulamalarda ard arda öğretim denemelerine ve tekrarlı alıştırımlara verilmektedir.

Fırsat Öğretimi

Fırsat öğretimi (Incidental Teaching), davranışsal tekniklerin kullanıldığı doğal öğretim yaklaşımına dayalı bir yöntemdir. OSB olan çocuklara OSB olan çocuklara sözel ya da sözel olmayan iletişim becerilerinin kazandırılması ya da çocukların bu becerilerinin geliştirilmesi amacıyla sıklıkla kullanılan uygulamalı davranış analizine dayalı bir yöntemdir (Horosan & Birkan, 2011). Fırsat öğretiminde her denemeyi bir ön uyaran değil çocuğun iletişim başlatma girişimi ile başlamaktadır (Özmen, 2005). Fırsat öğretiminde OSB olan çocuklara edindirilen beceriler yavaş olmakta ancak genelleme ve kalıcılık daha yüksek düzeyde olmaktadır. Fırsat öğretimi otizmi olan bireylere iletişim becerileri kazandırmada

oldukça etkili bir yöntemdir. İpucu sunma ve ipucunu geri çekme ile öğretim gerçekleştirilmektedir (Eliçin & Avcıoğlu, 2014).

Model Olma

Model olma yöntemi sıklıkla oSB olan çocukların eğitimlerinde kullanılmaktadır. Bu uygulamada canlı model olma; uygulayıcı çocuğun karşısında istendik davranışı sergilemekte ve sonrasında aynı davranışı çocuktan beklemektedir ve video ile model olmada ise; uygulayıcı istendik davranışları video ile kayıt altına alır ve çocuğa izletilmekte çocuğun aynı davranışı yapması beklenmektedir (Bakkaloğlu & Diken, 2018). Model olmada bireyin, modelin sergilediği davranışı ve bu davranış nedeniyle pekiştireç elde etmesini gözlemesi, daha sonra aynı davranışı taklit ettiği için bireyin kendisinin pekiştirilmesi söz konusudur. Model olmada, gözlenen modelin pekiştirildiği dolaylı pekiştirme ve davranışı taklit eden bireyin pekiştirildiği doğrudan pekiştirme olmak üzere iki şekilde pekiştirme yapılır (Rakap, Birkan, & Kalkan, Otizm spektrum bozukluğu, 2017).

Temel Tepki Öğretimi

TTÖ, ilk zamanlar OSB olan çocukların dil gelişimlerinde ilerleme sağlanması amacıyla güdülenme süreçlerinden faydalanılabileceği niyetiyle başlatılan araştırmalar sebebiyle doğal dil paradigması olarak isimlendirilmiştir. Bununla beraber program, hedeflediği temel alanlar üzerinde yapılan çalışmaların, aynı zamanda çocukların akademik, sosyal, oyun ve kendini yönetme becerilerini öğrenmelerini kolaylaştırdığı gerekçesiyle alan yazında “Temel Tepki Öğretimi” (Pivotal Response Treatment, Pivotal Response Teaching, Pivotal Response Training) olarak adlandırılmaktadır (Yurtçu & Kurt, 2017).

Temel Tepki Öğretimi Bob Koegel, LYN Koegel ve Laura Schreibman tarafından geliştirilmiştir. ABD’ de geliştirilen temel tepki öğretiminin(PRT: Pivotal Response Training) amacı, iletişimsel yetersizlik sorunlarını aşmak ve genel gelişim için kritik rol oynadığı düşünülen beş temel yetersizliği kazandırmaktadır. Bunlar; Öğrenmeye yönelik güdülenme, Çoklu uyaran özelliklerine dikkat yöneltme, Kendinden etkileşim girişiminde bulunma, kendini yönetme becerilerini kazandırma ve Empati geliştirme şeklinde uygun davranışları artıracak beklenen uygulamalar içermektedir (Kırcaali-İftar & Odluyurt, 2013). TTÖ’ nün temel ilkeleri (a) erken, yoğun ve sık müdahale, (b) doğal ortamlarda uygulama, (c) aile katılımı ve (d) temel alanlara odaklanma olarak sıralanmaktadır (Kurt & Yurtçu-Subaşı, 2017).

Bekleme Süreli Öğretimi

Ayrık denemeler ile öğretim(ADÖ) OSB olan çocuklarda kullanılan uygulamalı davranış analizine dayalı yapılandırılmış öğretim yöntemlerindendir. ADÖ her oturumda bir çok denemenin yapılmasıyla gerçekleştirilmektedir. Her bir denemede davranış öncesi- davranış- davranış sonrası uyaranları kapsayan ve denemelerin tekrarlayan bir şekilde yapılmasıyla öğretim gerçekleştirilmektedir. (Kırcaali-İftar & Odluyurt, 2013). ADÖ oturumlarında izlenen aşamalar; a. Çocuğa, davranış öncesi uyaran sunulması, b. Yönergeden hemen sonra çocuğun doğru tepkisini ortaya çıkaracak ipucu sunulması ve ardından ipucunun silikleştirilmesi, c. Çocuğun tepkisi, d. Çocuğun tepkisine uygun karşılık ve ya hata düzelmesi, e. Denemeler arası süre şeklinde gerçekleştirilmektedir (Bakkaloğlu & Diken, 2018).

Sosyal Beceri Öğretimi

OSB olan çocuklar NGG bireylerin doğal olarak edindikleri sosyal becerileri öğrenmede güçlük yaşamaktadırlar. Sosyal beceri öğretiminin OSB olan çocuklara iletişim becerilerini sistematik uygulamalar ile kazanımlar sağladığı görülmüştür (Bakkaloğlu & Diken, 2018). Sosyal beceri öğretimi (Social Skills Training) OSB olan çocuklara, NNG akranları ile uygun etkileşim kurmak için gerekli olan sosyal becerileri öğretmek amacıyla bireysel ve ya grup düzenlemesi şeklinde gerçekleştirilen öğretim uygulamasıdır. Sosyal beceri öğretiminde; doğrudan öğretim, model olma, video model, sosyal öyküler, akran aracılı uygulamalar, temel tepki öğretimi ve fırsat öğretimi gibi farklı öğretim uygulamaları kullanılmaktadır (Rakap, Birkan, & Kalkan, 2017).

Sözel Davranış

Skinner' in sözel davranış kuramından yola çıkılarak hazırlanmış kapsamlı bir dil müfredatının UDA temelli sözel taklit ve yanlışsız öğretim süreçlerinin kullanıldığı bir düzenlemedir. Sözel davranış ADÖ oturumlarıyla OSB olan çocuklara işlevsel iletişim kurabilme becerilerini kazandırmayı artırmaktadır. Kendi içerisinde taklit beceriler, talep etme, isimlendirme, bilgi verme ve karşılıklı konuşma amaçlarını barındırmaktadır (Kırcaali-İftar & Odluyurt, 2012).

Replik Silikleştirme

OSB olan çocuklara sözel iletişim becerileri kazandırmak amacıyla çocuk için işlevsel replikler hazırlanması ve bu repliklerin uyaran ipucu ile silikleştirilmesi

teknikleri kullanılarak yürütülmektedir. OSB olan çocuklara ipucunun sistematik bir şekilde sunulup geri çekilmesi ile etkileşime girme, karşılıklı konuşma başlatma ve sürdürme becerilerini öğretmek için kullanılmaktadır. (Rakap, Birkan, & Kalkan, 2017). Çocuğun içinde bulunduğu çeşitli ortamlarda uygun replikler bulunarak, her repliğe uygun yazılı, görsel ve ya ses kaydından oluşan ipucu sunulur ardından ipucu sistematik bir şekilde silikleştirilerek öğrenmiş olduğu sözlü ifadeleri bağımsız kullanması amaçlanmaktadır (Kırcaali-İftar & Odluyurt, 2013).

Alternatif Ve Destekleyici İletişim Uygulamaları (ADİ)

Konuşmanın ve konuşulanı anlamının öğrenilmesinin güçleştiği durumlarda alternatif ve destekleyici iletişim ADİ (AAC: Alternative And Augmentative Communication) sistemlerinden yararlanılmaktadır. Otizm spektrum bozukluğu (ASD) olan çocuklar için kapsamlı müdahaleler genellikle destekleyici ve alternatif iletişimi içerir (Rose, Paynter, Vivanti, Keen, & Trembath, 2019). Alternatif iletişim sözel iletişim olan konuşmanın ve yazının yerini almak şeklinde bireye kazandırılan işaret sistemi, görsel sistem ve benzeri sözel olmayan iletişim uygulamalarıdır. Destekleyici iletişim ise alternatif iletişim sistemlerinin sözel iletişimi desteklemek amacıyla sözel iletişimin kullanılmasıdır (Kırcaali-İftar & Odluyurt, 2013). ADİ sözel iletişim becerilerinde geriliği olan çocukların hali hazırdaki iletişim becerilerinin yerine geçmeyi ya da desteklemeyi amaçlayan sistemler olarak tanımlanmaktadır (Çavuşoğlu, Odluyurt, & Tutuk, 2017). ADİ sistemleri; a.) Teknoloji gerektirmeyen işaret sistemleri, işaret dili ve doğal jestlerden oluşur. b.) Düşük teknoloji gerektiren görsel sistemler bunlar fotoğraf, resim ve sembol gibi görseller, iletişim klasörü, iletişim panosu ve yazı tahtası gibi araçlarla sunulmaktadır. PECS, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasını amaçlayan düşük teknoloji gerektiren özel bir görsel ADİ sistemidir c.) Orta- ileri teknoloji gerektiren konuşma üreten sistemler; kasetçalar, ses kayıt cihazı, ses çıktısı veren basit aygıtlar orta düzeyde teknolojinin kullanıldığı uygulamalara örnek olurken; video kameralar, bilgisayarlar ve konuşan sözcük işlemcileri yüksek düzeyde teknolojinin kullanıldığı sistemlerdir (Kırcaali-İftar & Odluyurt, 2013).

Kanıtı Dayalı / Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar

Bilimsel dayanaklı uygulama, etkililiğine ilişkin vaat ettiği sonuçları gerçekten sağladığına ilişkin hakemli dergilerde yayımlanmış yeterli düzeyde yüksek

nitelikli tam ya da yarı deneysel araştırma bulgusuna sahip olan uygulamadır. Bir uygulamanın ne düzeyde bilimsel dayanağa sahip olduğu, o uygulamaya ilişkin araştırmaların özelliklerine ve sonuçlarına bağlı olmaktadır (Kurt, 2012). OSB olan bireyler için bilimsel dayanaklı uygulamaları belirleme konusunda duyulan gereksinimi karşılamak amacıyla Amerika Birleşik Devletleri (ABD) Ulusal Otizm Merkezi(National Autism Center-NAC, 2009) ve Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Meslekî Gelişim Merkezi tarafından kapsamlı çalışmalar yapılmıştır. Otizm Spektrum Bozukluğu ABD Ulusal Meslekî Gelişim Merkezi (The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders-NPDC, 2012) tarafından yapılan çalışmalardan neticesinde yayımlanmıştır. ABD Ulusal Meslekî Gelişim Merkezi- NPDC tarafından yapılan son çalışmaya göre OSB olan bireyler için kullanılan; 27 uygulamanın bilimsel dayanaklı uygulama olduğu, 13 uygulamanın kendine özgü uygulama paketi olduğu ve 24 uygulamanın deneysel olarak desteklenen diğer uygulamalar olduğu ortaya konmuştur. Yayımlanan rapora göre; akran aracılı uygulamalar, anne babalar tarafından gerçekleştirilen uygulamalar, ayırık denemelerle öğretim, ayrımlı pekiştirme, beceri analizi, bekleme süreli öğretim, bilişsel davranışsal uygulamalar, doğal öğretim uygulamaları belirtilmektedir ve egzersizler, görsel destekler, ipucu sunma, işlevsel davranış değerlendirmesi, işlevsel iletişim öğretimi, kendini yönetme, model olma, öncüllere dayalı uygulamalar, pekiştirme, replikli öğretim bilimsel dayanaklı uygulamalardır. resim değiş tokuşuna dayalı iletişim sistemi, sosyal beceri öğretimi, sosyal öyküler, sönme, teknoloji destekli öğretim ve uygulama, temel tepki öğretimi, tepkiyi durdurma/yeniden yönlendirme, video modelle öğretim ve yapılandırılmış oyun grupları da bilimsel dayanaklı uygulamalardır (Özkan, 2016). Öğretmenler ve diğer uzmanlar işe yaradığı belirlenmiş uygulama prensiplerini ve müdahaleleri takip ettiklerinde, OSB olan bireylerin ve ailelerinin yaşam kalitelerine olumlu katkı yapmaktadır (Bakkaloğlu & Diken, 2018).

İlgili Araştırmalar

Araştırma ile ilgili alan yazın incelendiğinde, OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik olarak yürütülmüş çeşitli araştırmaların olduğu görülmektedir. Bu çalışmada OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüş ve önerilerinin

belirlenmesi amaçlandığı için sadece “öğretmen ve/veya öğretmen adaylarının görüşlerinin incelendiği” araştırmalarla ilgili bilgilere yer verilmeye çalışılmıştır.

Sert (2018) yaptığı çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı okullarda çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarındaki Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklara iletişim becerilerini kazandırırken neler yaptıklarına ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesi amaçlamıştır. Araştırma çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden dokuz özel eğitim öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularında, öğretmenlerin sözel iletişim becerisi olmayan çocuklar için alıcı dil, taklit, ses çıkarma, jest kullanımı gibi amaçlar, sözel iletişim becerisi olan çocuklar için ise bağlama uygun konuşma, sesletim ve artikülasyona yönelik amaçlar belirlediklerini ve bu amaçlar üzerinde çalıştıklarını tespit etmiştir. Öğretmenler iletişim becerilerini öğretmek için UDA’ ya dayalı yöntemleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Bulgularda öğretmenlerin hem iletişim becerilerini kazandırma hem de edinilen becerilerin kalıcılığını ve genellemesini sağlamada çeşitli güçlükler yaşadıklarından bahsedilmiştir. Öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerin ailelerden, kendilerinden ve dış etmenlerden kaynaklı nedenleri olduğunu ve güçlükleri çözmek için çeşitli yollara başvurdukları görülmüştür ve iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik farklı önerilerde bulunmuşlardır.

Güleç-Arslan ve Sola-Özgüç (2017) yaptıkları çalışmada mesleğinin ilk yıllarında OSB olan çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin planlanan bir mentörlük programının planlama ve uygulama sürecini incelemişlerdir. Araştırma OSB olan çocukların eğitim gördüğü bir okulda çalışan beş özel eğitim öğretmeniyle yapılmıştır. Araştırmanın bulguları, OSB olan çocuklarla çalışan ve mesleğinin ilk yılında olan özel eğitim öğretmenlerinin iletişim becerilerinin öğretimi, davranış değiştirme vb. konularda sorunlar yaşadıklarını göstermektedir.

Akgün-Giray (2015) öğretmen adayları tarafından hazırlanıp sunulan sosyal öykülerin, okulöncesi dönemde ki OSB olan çocukların hedef sosyal becerileri edinmeleri, uygulama sona erdikten bir, üç ve beş hafta sonra korumaları ve hedef sosyal becerileri farklı kişi ve ortamlara genellemeleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının sunulan eğitimin ardından sosyal öyküleri %100 doğrulukla yazma ve yüksek düzeyde uygulama güvenirliği ile uygulama becerisi edindiğini göstermiştir. OSB olan

çocukların ise hedef sosyal becerileri %100 düzeyinde edindiklerini, araştırmanın sona ermesini izleyen bir, üç ve beşinci haftalarda edindikleri sosyal becerileri koruduklarını ve bu becerileri farklı ortam ve kişilere genelleyebildiklerini göstermiştir. Sosyal geçerlik verileri, çalışmanın araştırmaya katılan öğretmen adayları ve OSB olan çocukların anne-babaları tarafından olumlu olarak değerlendirildiğini göstermiştir. Öğretmen adayları sosyal öykü yöntemini kolay bulduklarını ve meslek yaşamlarında da kullanacaklarını, anne-babalar ise hedef sosyal becerilerden ve sosyal öykü yönteminden memnun olduklarını aktarmışlardır. Araştırmanın bulgularının yeni araştırmalarla desteklenmesine, sosyal öykülerin hizmet-içi ve hizmet öncesi dönemde bulunan öğretmen ve öğretmen adaylarına öğretilmesinin yaygınlaştırılmasına gereksinim olduğu düşünülmektedir.

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

Gülay (2017) yaptığı araştırmada özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde okul öncesi dönemdeki otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklemek amacıyla hangi yöntemleri kullandıkları ve hangi çalışmaları yaptıklarına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bulgularda araştırmaya doğal öğretim yöntemini, %32'sinin doğrudan öğretim yöntemini kullandıklarını göstermektedir. Öğretmen ifadelerinin %70'i kullandıkları yöntem etkili olduğu için bu yöntemi seçtiklerini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler öğrencilerin dil gelişimini desteklerken oyuncak, resimli kartlar, video, bilgisayar, tablet ve telefon uygulamaları, kitaplar ve gerçek nesneleri kullandıklarını belirtmişlerdir.

Problem davranışlar, ekolali, öğretmenlerin yeterlikle ilgili kaygıları ve seslendirme sınırlılıklarının öğretmenlerin dil gelişimini desteklerken en sık yaşadıkları güçlükler olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenler yaşadıkları güçlüklerle yönelik çözüm önerilerinde en fazla (%23) aile ile işbirliği yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcı ifadelerinin %76'sı OSB olan öğrencilerinin istek belirtme-yardım isteme amacıyla, %24'ü ise sosyal amaçla dilin kullanıldığını göstermektedir. Öğrencilerin dili sosyal amaçlı kullanımına yönelik yapılan çalışmalar en fazla, akranları ile bir araya getirmek ve sohbet etmek olmuştur. Dil öğrenimini kolaylaştırmak ve hızlandırmak için öğretmenlerin çoğu model olma yöntemini (%67) kullanmaktadır. Model olma yönteminden farklı olarak öğretmenler doğru sorular sorma (%21), bekleme süreli öğretim (%8) ve fırsat öğretimi (%4) yöntemlerini de kullanmaktadırlar. Katılımcılar sesbilgisi, biçimbirim bilgisi ve sözdizimi becerilerinin desteklenmesinde en fazla model olma yöntemini kullanmaktadırlar ancak katılımcıların üçte biri biçimbirim bilgisini desteklemeye yönelik çalışma yapmamaktadır. Ayrıca az sayıdaki katılımcı ses bilgisi, sözcük dağarcığı ve sözdizimine yönelik çalışma yapmamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece üçte birinin öğrencilerinin dil gelişimini desteklemek için çevresel düzenleme yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular ışığında alan yazında bulunan çalışmalar birlikte değerlendirilerek tartışılmıştır. OSB olan okul öncesi dönemdeki çocukların dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Yağcı (2018) otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara dil ve talep etme becerileri öğretiminde bir tablet programının etkililiği araştırılmıştır. Çalışmada otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklara talep etme becerisi öğretmek amacıyla hazırlanan tablet bilgisayar destekli konuşma üreten bir cihaz ve bu cihazın kullanılarak gerçekleştirildiği bir öğretim paketi uygulamasının etkililiği araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre tablet bilgisayar destekli konuşma üreten cihazın ve öğretim paketinin, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklara talep etme becerisi öğretiminde etkili olduğu görülmüştür. Katılımcıların öğretim oturumları sonrasında talep etme becerisini farklı ortamlara ve kişilere genelleylebildikleri belirlenmiştir. Sosyal geçerlik açısından ise otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların anne ve babalarının tümünün tablet bilgisayar kullanımına ilişkin olumlu düşünceleri olduğu tespit edilmiştir. Anne ve babalar, özellikle çocuklarının tercihlerini daha net ifade ettiklerini belirtirken, bir aile ise çocuklarının “istiyorum” kelimesini daha sık kullanmaya başladığını vurgulamıştır.

Ekiz, Şahin ve Camadan (2014) yürütmüş oldukları çalışmada özel eğitim alanında çalışan farklı uzmanlık alanına sahip öğretmenlerin OSB olan çocuklarla iletişim kurma yollarını incelemişlerdir. Araştırma özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapmakta olan beş öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre, OSB olan çocuklarla kullanılan iletişim yollarının çocukların özelliklerine göre değiştiğini ve kullanılacak iletişim yollarını OSB olan çocukların özelliklerinin belirlediğini göstermiştir. Çalışmada OSB olan çocuklarla iletişim kurmak için tensel temas, jest ve görsel nesnelerin kullanılmasına dikkat çekilmiştir. Araştırmada OSB olan çocukların iletişim becerilerine yönelik aile ve serbest ortamlardan alınan bilgilere göre değişiklik yapıldığı belirtilmiştir.

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

Yavuz (2008) öğretmenlerin OSB olan çocuklara iletişim becerisi kazandırırken kullandıkları öğretim yöntemlerini ve neden bu yöntemleri tercih ettiklerini belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma verileri betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmaya İstanbul ilinde görev yapan, en az bir yıllık öğretmenlik deneyimi olan ve bu sürede OSB olan çocuklarla en az bir yıl çalışmış, resmi/özel kurumlarda çalışan 30 öğretmen katılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin OSB olan çocuklara iletişim becerisi öğretirken en çok ADÖ, bekleme süreli öğretim, fırsat öğretimi ve temel tepki öğretimini kullandıklarını göstermektedir. Öğretmenler bu yöntemleri tercih etmelerinin nedenlerini materyal hazırlığı gerektirmemesi, kullanımının kolay olması ve ailelerin de kolaylıkla anlayacağı yöntemler olması olarak sıralamışlardır.

BÖLÜM III

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, araştırmanın çalışma grubuna, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ve ortaya çıkan bulguların nasıl raporlaştırıldığına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma modeli uygulanmıştır. K.K.T.C' de Girne ve Lefkoşa da bulunan özel özel eğitim kurumlarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi için yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda OSB olan çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenleriyle amaçlı örneklem yoluyla, yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve yapılan bu görüşmeler içerik analiziyle analiz edilmiştir.

Nitel araştırma, gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma şeklinde tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, 2013). Nitel araştırmada genellikle üç tür veri toplanmaktadır. Çevreyle ilgili veri, süreçle ilgili veri ve algılara ilişkin veri çeşitleridir. Çevreyle ilgili olan verilerde çalışmanın uygulandığı saha ile ilgili olarak sosyal, psikolojik, kültürel, demografik ve fiziksel yapısına ilişkindir. Süreçle ilgili verilerde, araştırma sürecinde neler olup bittiği ile ilgilenir ve bu olanların araştırma grubunu nasıl etkilediği üzerinde durur. Algılara ilişkin verilerde ise araştırma grubuna dahil olan bireylerin süreç hakkında ki düşüncelerinin üzerinde durulur (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden en sık kullanılanı görüşmedir. Görüşmede kullanılan en temel yöntem sözlü iletişimdir. Görüşmeyi kullanan nitel araştırmacıların bu yöntemin özelliklerine, hazırlık ve gerçekleştirme süreçlerine ilişkin eğitimden geçmiş olması gerekir (Yıldırım, 2005). Görüşme, araştırmacının katılımcıyla doğrudan iletişime geçtiği, bireylerin olgu, olay ya da durumlar karşısında görüş, algı ve düşünceleri hakkında daha zengin ve derinlemesine bilgi sahibi olmak amacıyla gerçekleştirilen amaçlı sohbetir (Gay, Mills, & Airasian, 2012).

Katılımcılar / Çalışma Grubu

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Çalışmada yer alan öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile seçilmiştir. Ölçüt örneklemede, ölçütler araştırmacı tarafında belirlenir ve ölçütü karşılayan durumların çoğu ile çalışılır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 yılı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Girne ve Lefkoşa da faaliyet gösteren özel özel eğitim kurumlarında görev yapan ve OSB olan öğrencilerle dil iletişim becerileri çalışan 30 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya etik kurul onayı alındıktan sonra özel özel eğitim kurumlarına gidilerek kurum yetkililerinden gerekli izinler alındıktan sonra OSB olan öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmeni ile görüşülmüş ve araştırmaya katılan öğretmenler gönüllülük ilkesine bağlı kalınarak seçilmiştir. Ön görüşme yapılan 36 öğretmenden 30'u bu araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerin demografik bilgileri aşağıdaki Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Mezun olduğu alan	Eğitim düzeyi	Dil ve iletişim becerisi çalışıyor mu	Katıldığı hizmet-içi eğitim seminer var mı
Ö.1	28	Kadın	Z.E.Ö.	Lisans	Evet	Hayır
Ö.2	25	Erkek	Özel Eğitim Öğr.	Yüksek lisans	Evet	Evet
Ö.3	30	Erkek	Özel Eğt. Öğr.	Yüksek lisans	Evet	Evet
Ö.4	28	Kadın	Özel Eğit. Öğr.	Lisans	Evet	Evet
Ö.5	25	Kadın	Z.E.Ö.	Yüksek lisans	Evet	Evet
Ö.6	25	Kadın	Z.E.Ö.	Lisans	Evet	Evet
Ö.7	24	Kadın	Z.E.Ö.	Yüksek lisans	Evet	Evet
Ö.8	25	Kadın	Z.E.Ö.	Lisans	Evet	Evet
Ö.9	26	Erkek	Z.E.Ö.	Lisans	Evet	Evet
Ö.10	28	Kadın	Özel Eği. Öğr.	Yüksek lisans	Evet	Evet

Tablo 1'in devamı

Ö.11	28	Kadın	Z.E.Ö.	Lisans	Evet	Hayır
Ö.12	26	Kadın	Z.E.Ö.	Lisans	Evet	Evet
Ö.13	23	Kadın	Özel Eği. Öğr.	Lisans	Evet	Hayır
Ö.14	24	Kadın	Özel Eği. Öğr.	Lisans	Evet	Evet
Ö.15	25	Kadın	Z.E.Ö.	Yüksek lisans	Evet	Hayır
Ö.16	24	Erkek	Z.E.Ö.	Lisans	Evet	Hayır
Ö.17	24	Erkek	Özel Eği. Öğr.	Yüksek lisans	Evet	Evet
Ö.18	25	Kadın	Z.E.Ö.	Lisans	Evet	Evet
Ö.19	23	Kadın	Z.E.Ö.	Yüksek lisans	Evet	Evet
Ö.20	29	Erkek	Psikoloji	Yüksek lisans	Evet	Evet
Ö.21	24	Kadın	İşitme Eng. Öğr.	Lisans	Evet	Hayır
Ö.22	26	Kadın	Z.E.Ö.	Lisans	Evet	Hayır
Ö.23	30	Kadın	Sınıf Öğr.	Yüksek lisans	Evet	Evet
Ö.24	29	Kadın	Özel Eği. Öğr.	Lisans	Evet	Evet
Ö.25	26	Kadın	Z.E.Ö.	Lisans	Evet	Evet
Ö.26	26	Kadın	Z.E.Ö.	Lisans	Evet	Evet
Ö.27	23	Kadın	Z.E.Ö.	Lisans	Evet	Hayır
Ö.28	24	Erkek	Z.E.Ö.	Lisans	Evet	Evet
Ö.29	24	Kadın	Z.E.Ö.	Lisans	Evet	Evet
Ö.30	34	Erkek	Türkçe Öğr.	Yüksek lisans	Evet	Evet

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2019-2020 yılı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Girne ve Lefkoşa da faaliyet gösteren özel özel eğitim kurumlarında görev yapan ve OSB olan öğrencilerle çalışan 30 özel eğitim öğretmenleri ile araştırmaya etik kurul onayı alındıktan sonra özel özel eğitim kurumlarına gidilerek kurum yetkililerinden gerekli izinler alındıktan sonra toplanmıştır. OSB olan öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmeni ile görüşülmüş ve araştırmaya katılan öğretmenler gönüllülük ilkesine bağlı kalınarak seçilmiştir. Verilerin toplanması için kurumlara çalışma hakkında bilgi verilmiştir ve gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcılar araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın veri toplama sürecinde, özel özel eğitim kurumlarına gidilerek hazırlanmış olan aydınlatılmış onam formu ve görüşme formu teslim

edilmiştir. Kurumdaki ilgili ve yetkili kişilere araştırma hakkında detaylı bilgi verilerek gereken izinler alındıktan sonra öğretmenlere araştırmaya katılıp katılmayacakları sorulmuştur. Araştırmaya katılacak olan özel eğitim öğretmenlerinin, aydınlatılmış onam formu içinde yer alan bilgileri özellikle okumaları ve araştırmaya katılmayı kabul etmeleri halinde onaylamaları istenmiştir ve istedikleri zaman araştırmadan ayrılacakları bilgisi verilmiştir. Yapılan görüşmeler sırasında özel eğitim öğretmenlerine gerçek isimleri ile hitap edilmiştir. Ancak verilerin analizi sırasında her öğretmene Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kod isim verilmiştir. Verilerin toplanması sürecinde, araştırmanın amacı ile ilişkili olarak özel eğitim öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler özel eğitim öğretmenlerine uygun olan zamanlarda ve uygun buldukları ortamlarda yapılmıştır. Bu görüşmelerin gerçekleştirilmesi sürecinde etik unsurlar göz önünde bulundurularak görüşmeler gerçekleştirilmiştir ve görüşmeye başlamadan önce özel eğitim öğretmenlerine araştırmanın amacı ve gizliliği konularında açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Öğretmenlere görüşlerini çok açık bir dille çekinmeden aktarmalarının araştırmanın niteliği ve araştırma için önemli olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlere görüşme sürecinde verdikleri bilgilerin bu araştırmanın dışında başka bir amaçla kesinlikle kullanılmayacağı, soruların araştırmacı tarafından sorulacağı ancak; istenirse sorunun tekrar okunabileceği ve sorular yeterince açık değilse, kendilerine yönlendirici olmayacak şekilde açıklama yapılabileceği araştırmacı tarafından yazılı ve sözlü olarak aktarılmıştır. Bunların yanı sıra, görüşme sırasında öğretmenlere bir sohbet ortamında olduğu gibi rahat davranabilecekleri ve görüşme sırasında ses kaydı yapılmak istendiği bir kez daha ifade edilmiş, araştırmanın herhangi bir sürecinde çalışmadan ayrılacakları ve bunun için kesinlikle bir yaptırım uygulanmayacağı da belirtilmiştir.

Tablo 2.

Yapılan Görüşmelerin Takvimi ve Özellikleri

Katılımcılar	Görüşme tarihi	Görüşme süresi	Görüşme şekli	Görüşme ortamı
Ö.1	15.01.2020	10dk	Ses kaydı	Öğr. odası
Ö.2	17.01.2020	15dk	Ses kaydı	Kafeterya
Ö.3	02.02.2020	12dk	Ses kaydı	Kafeterya
Ö.4	27.02.2020	14dk	Ses kaydı	Derslik
Ö.5	10.02.2020	16dk	Ses kaydı	Rehberlik birimi
Ö.6	17.02.2020	17dk	Ses kaydı	Kafeterya
Ö.7	10.02.2020	18dk	Ses kaydı	Rehberlik birimi
Ö.8	10.02.2020	16dk	Ses kaydı	Rehberlik birimi
Ö.9	10.02.2020	17dk	Ses kaydı	Rehberlik birimi
Ö.10	17.01.2020	14dk	Ses kaydı	Kafeterya
Ö.11	09.02.2020	15dk	Ses kaydı	Derslik
Ö.12	07.03.2020	13dk	Ses kaydı	Öğr. Odası
Ö.13	09.03.2020	16dk	Ses kaydı	Öğr. Odası
Ö.14	27.02.2020	11dk	Ses kaydı	Derslik
Ö.15	15.01.2020	17dk	Ses kaydı	Öğr. Odası
Ö.16	15.01.2020	15dk	Ses kaydı	Derslik
Ö.17	15.01.2020	14dk	Ses kaydı	Öğr. Odası
Ö.18	25.02.2020	17dk	Ses kaydı	Mutfak
Ö.19	10.01.2020	13dk	Ses kaydı	Kafeterya
Ö.20	25.02.2020	16dk	Ses kaydı	Derslik
Ö.21	27.02.2020	13dk	Ses kaydı	Derslik
Ö.22	27.02.2020	19dk	Ses kaydı	Derslik
Ö.23	02.03.2020	18dk	Ses kaydı	Rehberlik birimi
Ö.24	07.03.2020	16dk	Ses kaydı	Kafeterya
Ö.25	28.02.2020	17dk	Ses kaydı	Derslik
Ö.26	28.02.2020	18dk	Ses kaydı	Mutfak
Ö.27	28.02.2020	16dk	Ses kaydı	Öğr. Odası
Ö.28	10.02.2020	15dk	Ses kaydı	Rehberlik birimi
Ö.29	06.03.2020	18dk	Ses kaydı	Kafeterya
Ö.30	09.03.2020	19dk	Ses kaydı	Öğr. Odası

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB Olan Öğrencilerin Dil Ve İletişim Becerilerinin Desteklenmesi İçin Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi için nitel araştırma tekniği tercih edilmiştir. Bu kapsamda, nitel veri toplama tekniklerinden “yarı-yapılandırılmış görüşmeler” yapılmıştır. Görüşmeler 15.01.2020-02.03.2020 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada Ekler bölümünde bulunan 3 adet form kullanılmıştır Ek-1’ de bulunan Katılımcı Bilgilendirme Ve Aydınlatılmış Onam Formu ve 2 formdan oluşan görüşme formları hazırlanmıştır. Görüşme formu, Demografik Bilgi Formu Ek-2’ de ve Görüşme soruları Ek-3’ de olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Görüşme formunun ilk bölümü Demografik Bilgi Formu’ ndan oluşmaktadır. Bu çalışmada kullanılan Demografik Bilgi Formu görüşme yapılacak öğretmenlere yönelik demografik bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Demografik Bilgi Formu’ ndaki sorular araştırmacı tarafından görüşme yapılacak öğretmene sırasıyla sorulmuş, verilen yanıtlar Demografik Bilgi Formu’ na elle kayıt edilmiştir ve aynı anda ses kayıt cihazı kullanılarak ses kaydı da alınmıştır.

Görüşme formunun ikinci bölümünde ise araştırmaya dair sorulara yer verilmiştir. Bu çalışmanın görüşme soruları hazırlanırken konu ile ilgili kapsamlı bir şekilde alan yazın taraması yapılmıştır. Yapılan alan yazın taraması ve kaynakların incelenmesinden sonra, OSB olan çocukların dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde yapılan uygulamalar incelenmiş, sorun ve gereklilikler belirlendikten sonra 25 soru hazırlanmıştır. Oluşturulan soru havuzu araştırmacının danışmanı tarafından incelendikten sonra hazırlanan görüşme soruları mail yoluyla uzmanlara gönderilmiştir.

Hazırlanan Görüşme Formları, öncelikle biri aynı zamanda özel eğitim uzmanı olan Türk Dili, 5 Özel Eğitim uzmanı olmak üzere 6 alan uzmanına gösterilmiştir. Görüşme Formunda 6 uzmanın görüşü alındıktan sonra uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler ve değişiklikler yapılmıştır. Soruların geçerlik ve güvenirliği için 6 uzmandan görüş alınmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda soru sayısı 12 olarak belirlenmiştir ve sorulara son şekli verildikten sonra görüşme formu tamamlanmıştır. Ayrıca yine bu görüş ve öneriler çerçevesinde soruların sıralanışı da değiştirilmiştir. Görüşme Formunda toplamda 12 açık uçlu soru bulunmaktadır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilen verilerin analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden “içerik analizi” kullanılmıştır. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucuların anlayabileceği bir biçimde düzenlemektir (Yıldırım & Şimşek, Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, 2013). İçerik analizi ile veriler analiz edilirken çeşitli başlıklar halinde incelenir.

Bunlar:

1. Verilerin kodlanması aşamasında, araştırmacı elde ettiği verileri inceleyerek, anlamlı bölümlemeye/ayırmaya başlar ve her bölümün ne anlam ifade ettiğini bulmaya çalışır. Bu bölümler araştırmacı tarafından adlandırılır veya kodlanır. Bu çalışmada genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama sistemi uygulanmıştır. Araştırmacı önceden bir liste oluşturmuş, topladığı veriler doğrultusunda bu listeye yeni kodlar eklemiştir.
2. Temalarının bulunması: Temaların bulunması için önce kodlar bir araya getirilir ve incelenir. Kodlar arasındaki ortak yönler bulunmaya çalışılır. Bu bir tematik kodlama işidir ve toplanan verilerin kodlar aracılığıyla kategorize edilmesidir. Bu aşamada ortaya çıkan temalar daha genel olgulara karşılık gelir.
3. Verilerin kodlara göre düzenlenmesi ve tanımlanması aşamasında; tematik kodlama aşamasını, verilerin ortaya çıkan kodlara göre düzenlenmesi aşaması takip eder.
4. Bulguların yorumlanma aşamasında: Ayrıntılı bir şekilde tanımlanan ve sunulan bulguların araştırmacı tarafından yorumlanması ve bazı sonuçların çıkarılması aşamasıdır. (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu bilgiler ışığında araştırmanın veri analizi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada elde edilen ses kayıtları araştırmacı tarafından dinlenilerek yazılı hale getirilmiştir. Araştırma kapsamında 30 özel eğitim öğretmenine yöneltilen 12 araştırma sorularına yönelik toplanan veriler sonucunda ulaşılan cevaplar tek tek yazılmıştır. Ardından araştırmacı tarafından tekrar öğretmenlere ait 100 sayfa döküm ve ses kayıtları birlikte dinlenerek okunmuş ve yazım yanlışları giderilmiştir. Yapılan araştırmada ulaşılan veriler neticesinde katılımcılara yöneltilen sorular ve katılımcıların cevapları kodlanarak tablo halinde verilmiştir. Verilen cevaplardan elde edilen kodlar ana temalar ve alt temalar şeklinde tablolaştırılarak katılımcıların cevapları ile birlikte incelenmiştir. Görüşüne başvurulmuş öğretmenlere birer kod

numarası verilerek ilgili açıklamalar (Ö.1: Öğretmen 1, Ö.2: Öğretmen 2) yapılmıştır. İfadelerdeki benzer öğeler gruplandırılmış ve gruba uygun olarak ana temalara ve alt temalara ayrılmıştır. Bu temalar üzerinden katılımcıların görüşleri incelenmiş ve yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde yapılan araştırma kapsamında 30 özel eğitim öğretmenine yöneltilen 12 araştırma sorularına yönelik toplanan veriler sonucunda ulaşılan bulgulara değinilmektedir. Yapılan araştırmada ulaşılan veriler neticesinde katılımcılara yöneltilen sorular ve katılımcıların cevapları kodlanarak tablo halinde verilmiştir. Verilen cevaplardan elde edilen kodlar ana temalar ve alt temalar şeklinde tablolaştırılarak katılımcıların cevapları ile birlikte incelenmiştir.

Tablo 3.

Araştırma kapsamında elde edilen veri setine göre katılımcılara sorulan sorular ve verilen cevaplara ilişkin kodlar

Katılımcılara Sorulan sorular	Katılımcıların verdiği cevaplara göre elde edilen kodlar
1. OSB olan öğrencilerinizin dil gelişimi ve iletişim becerilerini desteklemek amacıyla ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?	– Oral motor çalışmaları – Ses taklitleri, ses çıkarma çalışması – Görsel, ses ve ifade kartlarıyla çalışma – İletişim başlatma sürdürme – Konuşma akıcılığı ile ilgili çalışma 5n 1k – İfade becerileri – Model olarak ifade ve iletişim çalışma – Akran öğretimiyle grupta oyun sohbet – Çıkarılan sesleri anlamlı hale getirme – Kavramlar, nesneler ile kelime kazandırma – Müzik, oyun ve şarkı söyleme çalışmaları – Parçadan bütüne kelime kazandırma çalışma – Havuz içerisinde iletişim uygulamaları – Grupla hikaye okuma – Ortak dikkat ile iletişim becerileri – Yansıma sesler ile çalışma – Ulaşılmaz hale getirip sözcük kazandırma
2. OSB olan öğrencilerinizin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde kullandığınız yöntem ve stratejiler nelerdir?	– Yanlızsız öğretim yöntemini – Fırsat öğretimi yöntemi – Model olma yöntemi – Aile dahil etme stratejisi – İleri zincirleme, ipucu ile

Tablo 2'nin devamı

	- pekiştirme(UDA) – Doğrudan öğretim yöntemleri – Doğal öğretim yöntemleri – Fırsat öğretimi – Sosyal öykü ve drama yöntemlerini – Çoklu öğretim yöntemler – Eğitsel oyun stratejisini – Kaynaştırma yöntemi – Su içinde oyun stratejisi – Akran aracılı öğretim yöntemi – Ses kayıt yöntemi – Fırsat öğretimi uygulamaları – Ortak dil stratejisi – ABA yöntemlerini – Milue teaching yöntemleri – Gelişim temelli müdahale yöntemleri
3. OSB olan öğrencilerinizin dil gelişimini ve iletişim becerilerini desteklemek amacıyla ne gibi materyal ve teknolojilerden yararlanmaktasınız?	– Ayna ile çalışma – Görsel, resimli kartlar – Olay, eylem kartları – Tablet uygulamaları ve telefon – Video ile yaşamsal belgesel – Otizm yönelik sitelerin uygulamaları – Ses ve konuşma kartları – PECS – Mikrofon (ile kendi seslerine dikkat çekme) – Eğitim sitesi uygulamaları – Üç boyutlu ve gerçek nesneler – Etkinlik çizelgeleri – Sesli materyaller (Sesli kitaplar, oyuncak, müzik aletleri) – Kuklalar – Akıllı tahta
4. OSB olan öğrencilerinizin dil gelişimini ve iletişim becerilerini desteklerken değerlendirmek ve gelişim aşamalarını takip etmek için ne tür değerlendirme araçları kullanıyorsunuz?	– Kurumun hazırladığı değerlendirme formu ile BEP hazırlıyor – Kurumun bireysel eğitim programı ile kısa dönemli amaç, 5 haftada bir değerlendiriyor – Kendi oluşturduğu performans değerlendirme formu – Kaba değerlendirme ve gelişim formları ile – Başka öğretmenle aynı davranışı yapınca genellenmiş sayıyorum – MEB kaba değerlendirme – Ankara gelişim envanteri – PORTAGE, AKTE ve Küçük Adımlar formlarını
5. OSB olan öğrencilerinizin dil gelişimini ve iletişim becerilerini desteklerken dil ve iletişim sorunlarından hangileriyle karşılaşıyorsunuz?	– Ses çıkarmak istememe – Aile kaynaklı sorunlar – Fizyolojik sorunlar – Ekolali

Tablo 2'nin devamı

	– Farklı anadil çocuklarına Türkçe eğitim -verme – Ailelerin erken çocukluk eğitimine geç başlaması – İletişim başlatma sorunu – Tek başına kalma isteği – Kelime birleştirmede sorun – Stereotyp sözcük kullanma sorunu – Tepki vermede çılgılık gibi problem davranış – Doğal ortamlarında genelleyememe – Tonlama ve vurgu sorunları – Bilinçli susma sorunu – Aynı sesleri başka birinde çıkarmama
6. OSB olan öğrencilerinin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde konuşma organlarının hazır hale getirilmesi için çalışmalar ve ekleme çalışması yapıyor musunuz? Yapıyorsanız neleri dikkate alarak çalışıyorsunuz?	– Evet, oral motor çalışıyorum – Hayır, oral motoru Dil terapisti uyguluyor – Evet, artilülasyon çalışıyorum – Hayır, artikülasyon – Dil terapisti uyguluyor – OSB ile Oral ve Ekleme Çalışmıyorum
7. Özel eğitim öğretmeni olarak gözlemlerinize göre OSB olan öğrencileriniz dili daha çok hangi amaçla kullanıyorlar?	– İhtiyaç belirtmek için – Anlamsız kelimeleri kullanmak için – Stereotip kelimeler de – Problem davranış olarak bağırırken – Çılgılık atarken ve anlamsız seslerde – Sevmediği bir şeyden kaçınmak için – Kendilerine göre dilleri var (dışarıya fivavi demek) – Ekolali – Sıkıştıkları, kaygılandıkları zaman – Stereotip söz kullanımında – Kendini uyarmak için duyu amaçlı kullanıyor.
8. OSB olan öğrencilerinizin dil gelişimi ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde uzmanlarla ve ya öğrencinin eğitimine dahil olan diğer öğretmenlerle işbirliği yapıyor musunuz? Nasıl?	– Evet, dil terapisti ve diğer öğretmenlerle ortak çalışmalar ile. – Evet, kurumdaki öğretmenlerle ortak çalışmalar yaparak ilerliyorum – Evet, dil terapisti ve kaynaştırma, gölge ve diğer özel eğitim öğretmenleri ile ortak ilerleyerek – Evet, diğer öğretmenlerle birlikte ilerliyorum, üniversiteden hocalarımın bilgilerinden yararlanıyorum – Evet, diğer öğretmenlerle koordineli ortak iletişim defteri kullanarak – Hayır, uzmanlarla işbirliği yapmıyorum, sadece diğer öğretmenlerle aynı çalışmaları yapıyorum

Tablo 2'nin devamı

	– Evet, öğrenci dosyalarını ve aylık ilerleyiş raporlarını birlikte tamamlıyoruz. – Evet, dil terapistinin belirlediği çalışmaları yapıyorum. – Evet, dil terapistleri ve fizyoterapistlerden yardım istiyorum oral çalışmalar için – Evet, eğitim ve seminerlere katılarak, eşgüdümlü çalışmalar yapıyorum – Evet, dil terapistleri ve psikoloğlarla, – Evet, multidisipliner bir alan oluşturarak, bireysel ve gelişim testleri uygulayarak – Evet, aktif BEP formu ile diğer öğretmenler ve dil terapistiyle ortak çalışıyorum
9. OSB olan öğrencilerinizin dil gelişimi ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde akran öğretimi yapıyor musunuz? Nasıl?	– Evet, resim atölyesinde ortak etkinlikle – Hayır, bireysel çalışıyorum – Evet, grup eğitiminde oyun ve şarkıyla – Evet, kaynaştırma ve tersine kaynaştırma ile etkinlik oyun ve sohbetle – Evet, oyun, sohbet ve etkinliklerle model almasını sağlıyorum. – Hayır, ben yapmıyorum ama kurumda grup eğitimine giriyor. – Evet, çocuk ders aralarında ortak oyun alanında sohbet ettiriyorum – Evet, aynı tanı almış yaşlıları ile grup eğitimi yapıyorum – Evet, havuz içi etkinlikleri sırasında iletişim kurmaya yönelik yapıyorum – Evet, son 20 dakikasında derse model olacak bir çocuk alıyorum – Evet, birlikte hikaye okuma soru cevap ortamında
10. OSB olan öğrencilerinizin dil gelişimi ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde önemli bir öge olan aile ile işbirliği yapıyor musunuz? Nasıl?	– Evet, aileye evde uygulayacak program veriyorum – Evet, seansta yaptıklarını aileden evde yapmalarını istiyorum çocuğu takip etmelerinin sağlıyorum – Evet, isteyen ailelere ev uygulaması veriyorum – Evet, dil terapistinin verdiği defterden aileye tekrar etmesini istiyorum – Evet, uygulamaları aileye anlatıyorum ama ev uygulaması vermiyorum çocuk derste sıkılıyor – Evet, ama aileler tam katılmıyor bu

Tablo 2'nin devamı

	işbirliğine – Evet, aileye dil ve iletişim uygulamalarını ev ödevi olarak veriyorum – Evet, aileyi sınıfa uygulamaları gözlemlesin diye alıyorum – Yapmaya çalışıyorum aileden çocuğun kelimelerinin yazmasını istiyorum – Evet, aileyi eğitimlere dahil ediyorum evde yaptıklarını video çekmelerinin istiyorum
11. OSB olan öğrencilerinizin dil gelişimi ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde ebeveynlere çocuğa yönelik dil kullanımı eğitimi veriyor musunuz?	– Hayır – Hayır, sadece yönlendiriyorum – Hayır, çünkü büyük çocuklar ile çalışıyorum – Hayır, çünkü aileler istemiyor vakitlerinin olmadığını söylüyor – Evet, aileyi seanslara alıp nasıl uygulayacaklarını gösteriyorum kayıt tutmalarını sağlıyorum – Evet, aileye dersi izletip sonra bir seansta aileye yaptırıyorum – Evet, aileye bireysel eğitim veriyorum – Çalıştığım kurum ailelere eğitim ve seminer veriyor – Evet, aile eğitim programı veriyoruz – Hayır, ama yabancı aileler Türkçe eğitim istiyorsa telaffuzlara yönelik veriyorum – Hayır, aileyi buna karıştırmıyoruz
12. OSB olan öğrencilerinize dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde gelişimsel müdahale yöntemlerini nasıl uyguluyorsunuz?	– Yaş ve düzeyine göre ihtiyaçlarını belirliyorum uygulamaları ona göre seçiyorum – PORTAGE ve Küçük adımlar üzerinden düzeyine uygun uygulama yapıyorum – Çocuğun dil gelişim düzeyine göre müdahale uyguluyorum – OÇİDEP, Tohum otizm ve Küçük adımlara göre uygulamalar yapıyorum – Olduğu düzeyden kendi yaş grubunu yakalayana kadar düzeyine uygun etkinliklerle uyguluyorum – Kurumun belirlediği çalışmaları yapıyorum – Oyun temelli müdahalelerle çalışıyorum, yaşına ve düzeyine göre uygulamalar seçerek – FLOORTİME uygulamaları ile doğal ortam düzenlemeleri yaparak oyunla

Tablo 2'nin devamı

	– Yaşına ve düzeyine uygun oyunlarla çalışıyorum – Aba ve sözel davranış uygulamalarını çalışıyorum – Ortam düzenlemeleri ile düzeyine göre uygulamalar yapıyorum – Doğal öğretim uygulamalarını çalışıyorum – BEP'lerine göre düzeyine uygun olan oyun içinde, kukla şarkı şeklinde uygulamalar ile çalışıyorum
--	--

Aşağıda katılımcılar ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir

Özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin dil gelişimi ve iletişim becerilerini desteklemek amacıyla yaptıkları çalışmalara yönelik görüşleri sonucunda elde edilen bulgular

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, özel eğitim öğretmeni olarak OSB olan öğrencilerinizin dil gelişimi ve iletişim becerilerini desteklemek amacıyla ne tür çalışmalar yapıyorsunuz sorusuna verdikleri cevaplara göre sözel iletişim becerisi kazandırmaya yönelik yapılan çalışmalar ve sözel iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalar ana temalarına ulaşılmıştır. Ses çıkarmaya yönelik yapılan çalışmalar, Alıcı dil becerilerine yönelik yapılan çalışmalar, İfade edici dil becerilerine yönelik çalışmalar, Taklit becerilerine yönelik yapılan çalışmalar, Jest kullanım becerilerine yönelik yapılan çalışmalar şeklindeki alt temaları kapsayan cevaplar verdiği görülmüştür.

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, özel eğitim öğretmeni olarak OSB olan öğrencilerinizin dil gelişimi ve iletişim becerilerini desteklemek amacıyla ne tür çalışmalar yapıyorsunuz sorusuna verdikleri cevaplar neticesinde oluşturulan tema ve alt temalar tablo.4 te verilmiştir ve öğretmenlerin verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.

Araştırmada dil gelişimi ve iletişim becerilerini desteklemek amacıyla öğretmenlerin yaptıkları çalışmalara yönelik görüşleri kapsamında elde edilen veri setine göre bulunan ana temalar ve alt temalara ilişkin bilgiler

Sözel iletişim becerisi kazanımına yönelik yapılan çalışmalar	F
– Ses çıkarmaya yönelik yapılan çalışmalar	21
– Alıcı dil becerilerine yönelik yapılan çalışmalar	7
– İfade edici dil becerilerine yönelik çalışmalar	15
– Taklit becerilerine yönelik yapılan çalışmalar	10
– Jest kullanım becerilerine yönelik yapılan çalışmalar	4
Sözel iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalar	
– Sesletim ve ekleme (artükülasyon) becerilerine yönelik yapılan çalışmalar	4 6
– İletişim becerilerinin doğru kullanımına yönelik yapılan çalışmalar	

Sözel iletişim becerisi kazanımına yönelik yapılan çalışmalar yaptığını ifade eden katılımcılardan; Ö. 8 “Önce düzeyinin belirlerim sonra düzeyine göre çocuğun dikkatini çekerek, taklit çalışmaları yaparak, karşılıklı iletişim başlatma ve sürdürme şeklinde model olarak ifade ve iletişim çalışıyorum.” şeklinde ortak dikkat çalışmaları ile ses çalışmaları yaptığını dile getirmiştir. Ö.10; “Çocuğun yaş ve düzeyine göre ihtiyaçlarını belirleyip uygulamaları seçiyorum, ortak dikkat çalışmaları ile ses çalışmaları yapıyorum.” Şeklinde belirtmiştir, burada katılımcının ses çalışmaları yaptığı görülmektedir. Katılımcılardan Ö.16; “İletişim başlatma ve sürdürmeye yönelik çalışmalar yapıyorum. Kavram derslerinde olay kartları ile ifade becerilerini çalışıyorum, grup eğitimlerinde akran öğretimi yapıyorum.” ifade etmiştir. Ö.6, “İletişim başlatmaya yönelik çalışmalar, öncesi için dil dudak çalışmaları, ses taklitleri ve ifade becerileri çalışıyorum.” demiştir. Katılımcıların alıcı ve ifade edici dil çalışmaları yaptığı görülmektedir. Ö.22; “Çocuğun düzeyinin belirlerim düzeyine göre uygulamalar seçiyorum başlarken mutlaka ortak dikkat ile başlıyorum ve oyun temelli öğretim yapıyorum, oral motor çalışmaları tamamlandıkça ilerliyoruz.” Şeklinde oyun temelli uygulamalar ile çalıştığını ve oral motor çalıştığını ifade etmiştir, katılımcının jest kullanım becerileri çalıştığı anlaşılmaktadır. Düzeyini

belirledikten sonra çalışmalara başladığını belirten Ö.24; “Çocuğun düzeyine göre uygulamaları seçiyorum önce mutlaka göz kontağı, ortak dikkat ile iletişim başlatırım, sonrasında ses taklit çalışmaları yaparım, kelime çıkarma ve kısa yönergeler ile devam ederim.” şeklinde yine ortak dikkat ile başlayıp yine taklit becerilerinden ve ses çalışmalarından bahsetmiştir. Katılımcılardan Ö.26; “Çocuğu eğitime aldığımda önce bakarım öğrenmeye hazırlık becerileri var mı yok mu eğer yoksa mutlaka önce bu becerileri kazandırıyorum sonra öğrenmeye hazırlık becerilerinin kazandırdıktan sonra ses çalışmaları yaparım, yansıma sesler çalışırım ilerdikçe ona göre belirlerim.” Şeklinde öğrenmeye hazırlık becerileri ile başladığını vurgulamıştır. Ö.27; “Bireysel özelliklere göre değişiyor, eğer konuşma ve ses yoksa sevdiği bir şey ile dikkatini çekerim, sonrasında oyuncak kullanırım, sevdiği bir şeyi ulaşılmaz hale getiririm ulaşmaya çalışacak isteyecek illaki ses çıkaracak, sonrasında ses taklit çalışmaları ile devam ederim bu şekilde çalışırım.” Şeklinde çalışmalar ortak dikkat ve taklit becerileri çalıştığını belirtmiştir. Katılımcılardan Ö.1, “Oral motor çalışmaları, dil dudak hareketleri, üfleme, ağız taklit çalışmaları yapıyorum. Ses taklitleri çalışıyorum, ses kartları ile çalışıyorum.” biçiminde, Ö.2, “Ses kartları, oral motor çalışmaları yapıyorum fırsat yönetimi tekniği kullanıyorum.” sözleriyle sözel iletişim becerisi kazandırma çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı Ö.17; “Özellikle erken çocukluk, 03 yaş çocuklarda dil terapistlerinin verdiği ses kartları, olay kartları görsel kartlar ve nesnelerle başlıyorum.” Sözleriyle dilterapisti yönlendirmesi ile sözel iletişim kazandırmaya yönelik çalışmalar yaptığını ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö.7, “Çocuğun dil gelişim düzeyini göz önünde bulundurarak çalışmalarımı belirliyorum. Ses kartlarını kullanıyorum, hayvan sesleri, nesnelerin çıkardığı sesleri ses taklitlerini ve daha sonrasında konuşma kartları ile devam ediyorum.” Şeklinde çocuğun aşamasına göre çalışmalarını belirlediğini söylemiştir. Ö.9, “Taklit becerisi, kartlarla ve materyaller kullanarak performans düzeyine göre uygulamalar yapıyorum.” Katılımcı Ö.29; “Çok istedikleri şeyleri ulaşılmaz hale getirerek ya da az vererek onu istemesini ifade etmesine yönelik çalışmalarla başlarım.” şeklinde ses çıkarmaya ve ifade edici dile yönelik çalışmalar yaptığını söylemiştir. Katılımcılardan Ö.11, “Ses çıkarma, üfleme, anlamlı sesler çıkarma, çıkarılan sesleri anlamlı hale getirme şeklinde oyun içinde çalışmalar yapar, sonrasında kartlar ve nesneler kullanılır.” Sözleriyle ifade edici dil becerisine yönelik çalışmalar yaptığını belirtmiştir. Katılımcılardan Ö.14, Müzik yoğunluklu çalışmalar yapıyorum daha çok birlikte

şarkı söyleme, taklit seslerle ve görsel kartlar, ses kartları kullanıyorum.” şeklinde müzik ile birlikte alıcı ve ifade edici çalışmalar yaptığını ifade etmiştir.

Katılımcılardan Ö.15, “*Görsel kartlarla çalışıyorum, PECS kullanıyorum aynı zamanda, önce çocuğa ses kazandırma sonra 2 hece ardından kelimeye ve sonrasında cümle kurmaya yönelik parçadan bütüne doğru çalışmalar yapıyorum.*” şeklinde alıcı ve ifade edici dil becerilerini çalıştığını ifade etmiştir. Ö:19 ise; “*Daha çok havuz içerisinde iletişim uygulamaları yapıyorum, su içerisinde çocuğa aynı zamanda su terapi desteği ile al, ver, tut gibi oyun içinde yönerge alma ifade ve iletişime yönelik çalışıyorum.*” Şeklinde havuz içi duyu terapi yoluyla sözel iletişim becerisi kazandırmaya yönelik çalıştığını belirtmiştir.

Sözel iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalardan bahseden katılımcılardan; Ö. 4 “*İletişim başlatma becerileri ile başlatıyorum, iletişim başlatma sürdürme şeklinde daha çok toplumsal becerileri içeren konuşma akıcılığı ile ilgili çalışıyorum.*” şeklinde ifade etmiştir. Ö. 13 “*Kavramsal olarak, meyveler taşıtlar hayvanlar gibi nesnelerle kelime haznelerini artırma konuşma akıcılığını ve ne olduğuna yönelik anlamaları için kavramsal olarak başlıyoruz. Otizmlı çocuklarda artükülasyona değinmiyoruz. Ekolaliyi artırdığını düşünüyorum.*” Şeklinde sesletim becerilerine yönelik çalıştığını ancak eklemleme çalışmasını yapmadığını belirtmiştir. Nedeni olarak eklemlemenin otizmlı öğrencilerde ekolali yani ses tekrarlarını artırdığını vurgulamıştır. Katılımcılardan Ö.20; “*Parçadan bütüne şeklinde çalışıyorum, nesne isimleri, doğru ifade etme becerileri, kelime, cümle tamamlama kartları ve ses kartları şeklinde çalışıyorum.*” Şeklinde ifade becerilerinin doğru kullanmaya yönelik çalışmalarını ifade etmiştir. Ö.25; “*Çocuğu eğitsel değerlendirmeye aldıktan sonra ihtiyaç ve düzeyine göre ses, kelime ifade çalışmaları, konuşan çocuklarda kuralı cümle kurmaya yönelik çalışmalar yapıyorum.*” şeklinde ifade etmiştir. İfade becerisinin doğru kullanımı ve sesletim çalışmaları yaptığı anlaşılmaktadır. Ö.28 çalışmalarından “*Seslerin çıkarılması, hayvan sesleri nesneler ve konuşma kartlarını kullanıyorum. Daha ileri konuşmalarda ifade tamamlama en son da 5n 1k setlerini kullanıyorum.*” şeklinde ifade becerileri ile birlikte ifadenin doğru kullanımına yönelik çalışmalar yaptığını belirtmiştir. Katılımcılardan Ö.5, “*Ses kartları ile çalışıyorum daha çok görsel kartlarla görsel nesneler ile ve fonolojik farkındalık setlerimiz var bunlarla ilerliyoruz, hiç konuşma yoksa daha çok ses taklitleri ile başlıyoruz hiç ses çıkaramayan öğrenci vardır ya da ekolalisi olan var, çocuğun ihtiyaçlarına göre*

çalışmalarımı belirliyorum.” Şeklinde sözel olmayan iletişim berilerinin kazanımına ve sözel iletişim becerisinin doğru kullanmaya yönelik çalışmalarını ifade etmiştir. Katılımcılarda Ö.30; “Konuşma ve ses çıkarma ile ilgili çalışmalar yapıyorum, ses temelli çalışma uyguluyorum. Sesleri birleştirip heceleri, heceleri birleştirip kelimeleri çıkarmaya ve cümle kurmaya yönelik çalışmalar.” şeklinde hem sözel iletişimin kazandırılmasında hem de sözel iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yaptığını söylemiştir.

OSB olan öğrencilerinizin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde kullandığınız yöntem ve stratejiler nelerdir sorusuna yönelik görüşleri sonucunda elde edilen bulgular

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, özel eğitim öğretmeni olarak OSB olan öğrencilerinizin dil gelişimi ve iletişim becerilerini desteklemesinde kullandığınız yöntem ve stratejiler nelerdir sorusuna gelen cevaplara göre gelişimsel ve davranışsal yöntemler ana teması altında alt temalara ulaşılmıştır. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, özel eğitim öğretmeni olarak OSB olan öğrencilerinizin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde kullandığınız yöntem ve stratejiler nelerdir? ve “Nasıl katkı yaptığını düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar neticesinde oluşturulan tema ve alt temalar tablo.5 te verilmiştir ve temaları oluşturan öğretmenlerin verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir.

Tablo 5.

Araştırmada dil gelişimi ve iletişim becerilerini desteklemek amacıyla öğretmenlerin kullandığı yöntem ve stratejilere yönelik görüşleri kapsamında elde edilen veri setine göre bulunan ana temalar ve alt temalara ilişkin bilgiler

1. Gelişimsel ve Davranışçı Yöntemler	f
– Yanlızsız öğretim yöntemi	2
– Doğal öğretim yöntemleri	4
– Doğrudan öğretim yöntemi	9
– Fırsat öğretimi	2
– Model olma	7
– Akran merkezli öğretim	2
– ABA yöntemi	1
– Floortime	1
– Alternatif destekleyici iletişim uygulamaları	1
– Kendi yöntemleri	1

Katılımcılardan yanlışsız öğretim yöntemlerini kullandığını ve etkiliği konusunda görüş bildirenlerden; Ö.1, *“Yanlışsız öğretim yöntemini uyguluyorum”* şeklinde ifade ederken nasıl katkı yaptığını düşünüyorsunuz sorusuna *“örneğin oral çalışmaları yaptırarak ses çıkartmaya çalıştığımda çocuk tam sesi çıkartıyor bu şekilde katkı yaptığını düşünüyorum.”* şeklinde cevap vermiştir. Katılımcı Ö.30 *“Yanlışsız öğretim kullanıyorum dikkat eksikliği fazla ise, öğrencinin seviyesine göre belirliyorum yöntemi.”* şeklinde ifade ederken etkililiği ile ilgili olarak *“etkililiği çocuk hazırsa etkililiği fazla ama ağır otizmlilerde zorlaşıyor.”* Sözlerini kullanmıştır.

Katılımcılardan doğrudan öğretim yaptıklarını ve etkililiği ile ilgili görüşlerin ifade edenlerden; Ö.4, *“Oyun üzerinden çalışıyorum oyun ve iletişimi bir arada aynı yaş grupları ile ileri zincirleme ipucu ile pekiştirme ile ve doğrudan öğretim şeklinde gerçekleştiriyorum.”* sözlerini kullanmıştır ancak etkililiği ile ilgili görüş bildirmemiştir. Katılımcı Ö. 5 *“Doğrudan öğretim yöntemini kullanıyorum beceri basamaklarını göz önünde bulundurarak çocuğu olduğu yerden yakalayıp ilerlemek”* şeklinde ifade ederken etkililiği ile ilgili olarak *“çocuğun daha kolay öğrendiğini gördüm.”* sözlerini belirtmiştir. Ö.7, *“Doğrudan öğretim yöntemi kullanıyorum model olmayı daha çok kullanıyorum”* derken etkililiği hakkında *“Katkı yaptığını düşünüyorum ama model olma bazen ekolaliyi tetikliyor.”* sözleriyle model olma yönteminin ekolaliyi tetiklediği ifade etmiştir. Katılımcı Ö.12, *“Doğrudan öğretim yöntemini kullanıyorum, çocuğun düzeyine göre yöntemimi değiştiririm çoklu öğretimde ilerlemeleri görüyorum katkı yapıyor.”* şeklindeki ifadesinde doğrudan öğretim yaptığını ve etkiliği konusunda sadece etkili oluyor sözlerini kullanmıştır. Katılımcı Ö.14 *“Doğrudan öğretim yöntemi kullanıyorum, çocukla doğrudan iletişime geçerek model olarak çalışıyorum. Daha iyi olduğunu düşünüyorum.”* şeklinde model olma yöntemini de kullandığını ve etkili olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir. Katılımcı Ö.15, *“Doğrudan öğretim yöntemini uyguluyorum ve dediğim gibi parçadan bütüne doğru çalışmalar yapıyorum, katkısı daha çok oluyor.”* ifadesinde doğrudan öğretimi uyguladığını ve etkiliği konusunda katkısı çok oluyor sözlerini kullanmıştır. Ö. 16’ de *“Doğrudan öğretim yöntemini kullanıyorum, çocukla birebir çalışmalarda daha etkili oluyor.”* sözleriyle doğrudan öğretim yaptığını ve etkili olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı Ö.19, *“Doğrudan öğretim yöntemiyle, çocukla doğrudan iletişime geçerek su içinde oyun stratejisi ile çalışıyorum”* sözleriyle doğrudan öğretim yaptığını oyun stratejisi uyguladığını

söylerken etkililiği konusunda “İletişimde ilerleme görüyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Ö. 24’ de “Önce çocuğu kazanmam gerek o yüzden ortak dikkat her zaman sonrasında çocuğun sevdiği oyunlarla sesli materyaller ile doğrudan öğretim yaparım, ortak dil ile strateji sürdürürüm evet katkı yapıyor.” şeklinde doğrudan öğretim yaptığını belirtmiştir.

Katılımcılardan ABA yöntemini kullandığını belirten Ö.26, “Aba eğitimi ve sözel davranış becerilerini kullanıyorum evet katkı yapıyor.” şeklinde ifade ederken etkililiği konusunda katkı yapıyor sözlerini kullanmıştır.

Katılımcılardan doğal öğretim yöntemlerini kullandıklarını ve etkililiği ile ilgili görüş bildirenlerden; Ö.6, “Doğal ortamlarında ihtiyaçları olan ifade becerilerine yönelik çalışıyorum, fırsat öğretimi yapıyorum” şeklindeki ifadesinde etkililiği ile ilgili olarak “kendini ifade etmelerinde etkili olduğunu düşünüyorum.” sözleriyle ifade etmiştir. Ö. 10 “Özellikle kullandığım bir yöntem yok karma bir şekilde uygulama yapıyorum, doğal ortamda doğal uygulamalar yapıyorum.” şeklinde sözleriyle doğal öğretimle birlikte karma yöntem uyguladığını belirtmiştir. Ö.20, “Doğal öğretim yöntemlerini kullanıyorum.” şeklinde ifade ederken, Ö.29 ise, “Doğal öğretim stratejileri uyguluyorum doğrudan öğretimle, sınırlı olarak verme, eksik bırakma şeklinde etkili katkı yaptığını görüyorum.” sözleriyle doğrudan öğretim yaptığını ifade etmiştir.

Katılımcılardan model olma yöntemini uyguladıklarını belirten ve etkililiği ile ilgili görüş bildirenlerden; Ö. 8, “Model olma, sosyal öykü ve drama yöntemlerini kullanıyorum, katkı yapıyor ilerleme görüyorum.” ifadesinde model olmayı sosyal öykü ve drama yöntemlerini kullandığını ilerleme yaptığını söylemiştir. Ö. 9 “Model olma yöntemini kullanıyorum, ipucu vererek, sembol kullanarak doğrudan öğretim yöntemi uyguluyorum, evet katkı yapıyor.” ifade ederken Ö.3 ise, “Model olma yöntemi şeklinde çalışmalar yapıyorum çocuğun çevresini de aile özellikle eğitime dahil etme stratejisi kullanıyorum, katkı sağlıyor.” model olma yönteminde aileyi dahil ederek çalıştığını ifade etmiştir.

Katılımcı Ö.27, “Tam anlamadım biraz açar mısınız, tek bir yöntem yok öğrenciden öğrenciye değişiyor model olma kullanırım, katkısı var kesinlikle.” şeklinde birçok yöntem olduğunu genellikle model olmayı tercih ettiğin ifade etmiştir. Ö. 28, “Model olma yöntemini daha çok kullanıyorum, görselle destekleme stratejisini uyguluyoruz, katkı yaptığını ilerlediğimizi görüyorum.” sözleriyle belirtmiştir. Ö. 11 “Aşamalı olarak düzeyine göre çoklu yöntemler kullanırım fiziksel, sözel uygulamalar ve model

olma kullanıyorum ilerledikçe düzeyine göre yöntemler değişiyor” sözleriyle model olma yöntemiyle birlikte çoklu yöntemler kullandığını *“Etkili olduğunu düşünüyorum ipucunu geri çektiğinizde işe yaradığını görürüm ve ilerlemede bana yol gösterir.”* şeklinde ilerleme kaydettiğini ifade etmiştir. Ö.25’ de benzer ifade ile *“Model olma, giderek ipucunun azaltılması şeklinde çalışma yapıyorum ve katkısını görüyorum.”* şeklinde sözlerle görüş bildirmiştir.

Katılımcılardan fırsat öğretimi uyguladıklarını söyleyenlerden Ö.2, *“Fırsat öğretimi yöntemi kullanıyorum, olumlu sonuçlar alıyorum.”* şeklinde ifade ederken Ö.17 ise, *“Etkinlik arasına ve sosyal ilişki şeklinde fırsat öğretimiyle konuşmasını tetikleyebilecek eğitsel oyun stratejisini uyguluyorum katkısını görüyorum.”* sözleriyle fırsat öğretimin eğitsel oyun ile uyguladığını ifade etmiştir.

Katılımcılardan akran öğretimini yaptığını belirten Ö. 21 *“Akranları ile aynı sınıfta bulunmaları konuşmalarını tetikleyebilir diye model olmaları için arkan yöntemi kullanıyorum etkili.”* sözleri ile ifade etmiştir. Ö.18’ de *“Çok sık tekrar ve kaynaştırma ortamına dahil etme stratejisini uyguluyorum mutlaka evde devam ettirilmesini sağlayarak çalışıyorum, model olma yöntemini uyguluyorum. Katkı yaptığını söyleyebilirim.”* sözleriyle akran öğretimi yaptığını ifade etmiştir.

Katılımcılardan Floortime yöntemini uyguladığını ve beraberinde fırsat öğretimi yaptığını belirten Ö. 23, *“Floortime çalışıyorum ve fırsat öğretimi yapıyorum o anda verdiği ses ve ya oyuncak üzerinden karşılıklı iletişime geçip iletişimi sürdürmesini sağlıyorum”* sözleriyle ifade ederken etkililiği hakkındaki görüşlerini *“Bunun bağımsızlaşmasına yönelik katkı yaptığını düşünüyorum. Doğal ortamında genellemesini ve bağımsız olarak devam etmesini çalışıyorum”* şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı ise alternatif ve destekleyici iletişim uygulamaları yöntemini kullandığını ve ses kaydetme yöntemiyle birlikte cümle tamamlama yaptığını söyleyen Ö. 22, *“PECS yöntemi kullanıyorum, ses kayıt yöntemi yarım cümleyi kaydedip tamamlama yaptırıyoruz.”* şeklinde belirtmiştir.

Katılımcı Ö.13 ise kendine özel yöntemler kullandığını; *“Ünite kavram sırasına göre görsel kartlarla çalışıyorum gerçek olan nesneyi kartla eşleştirme şeklinde kendi yöntemlerim.”* sözleriyle belirtmiştir.

OSB olan öğrencilerinizin dil gelişimini ve iletişim becerilerini desteklemek amacıyla ne gibi materyal ve teknolojilerden yararlanmaktasınız? Bu materyal ve teknolojilerin etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Sorusuna yönelik verdikleri cevaplar sonucunda elde edilen bulgular

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde OSB olan öğrencilerinizin dil gelişimini ve iletişim becerilerini desteklemek amacıyla ne gibi materyal ve teknolojilerden yararlanmaktasınız? Soruruna verdikleri cevaplar Öğretmenlerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde kullandıkları materyal ve teknolojiler teması altında incelenmiştir. Bu alt temalar gerçek nesneler, Bilgisayar-Tablet-Telefon, Konuşma kartları, Ayna, Görsel kartlar, Sesli materyaller şeklinde 9 alt tema olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin “Bu materyal ve teknolojilerin etkili olduğunu düşünüyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplarda her bir temaya yönelik teknolojiye dair verilen olumlu ve olumsuz cevaplar ile birlikte açıklanmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplar sonucunda oluşturulan temalar tablo.6 da verilmiştir ve temaları oluşturan cevaplar aşağıda verilmiştir.

Tablo 6.

Araştırmada dil gelişimini ve iletişim becerilerini desteklemek amacıyla kullandıkları materyal ve teknolojilere yönelik öğretmen görüşleri kapsamında elde edilen veri setine göre bulunan ana temalar ve alt temalara ilişkin bilgiler

Öğretmenlerin dil ve iletişim becerilerinin desteklerken kullandıkları materyal ve teknolojiler		f
– Gerçek nesneler		6
– Bilgisayar, tablet, telefon uygulamaları, mikrofon		16
– Konuşma kartları		10
– Otizm eğitim sitesi uygulamaları		2
– Ayna		2
– Görsel kartlar		8
– Sesli materyaller		6
– Video		2
– Akıllı tahta		1
– Teknoloji kullanmama, sınırlı kullanma		10

Katılımcılardan görsel kartlar ve ses kartları ya da ikisi ile birlikte çalıştığını söyleyen Ö.5, “*Ses ve konuşma kartlarını kullanıyorum, tablet uygulamasını kullanıyorum tohum otizm ve otsima programlarını kullanıyorum, etkili olduğunu düşünüyorum teknolojinin*” sözleriyle, aynı zamanda eğitim uygulaması kullandığını söylemiştir. Ö.17 ise, “*Ses kartlarını, görsel kartları kullanıyorum aynı zamanda tablet daha çok kullanıyorum, daha erken görsel algıları geliyor etkili olduğunu düşünüyorum.*” Şeklinde aynı zamanda tablet kullandığını söylemiştir.

Katılımcılardan Ö.1, “*Görsel kartlarla çalışıyorum, ayna ile çalışıyorum ayrıca tablet ve telefonu da uygulamalarda kullanıyorum*” sözleri ile belirtmiştir. Etkili olduğunu düşünüyor musunuz sorusuna “*bu şekilde daha çok verim alıyorum*” şeklinde açıklamıştır. Ö.18 ise , “*Spatula ile dil dudak çalışıyorum, ayna kullanıyorum, aynı zamanda görsel kartları, olay ifade kartlarını ve tablet uygulamaları ile çalışıyorum. Oldukça etkili olduğunu söyleyebilirim.*” sözleri ile teknolojinin etkili olduğunu belirtmiştir, aynı zamanda ayna kullandıklarını söylemişlerdir. Ö.3, “*Resimli kartlar, olay ifade kartlarını kullanıyorum, teknoloji de tablet üzerinden aynı uygulamaları görsel olarak yapmak etkili oluyor.*” Şeklinde açıklarken bir başka katılımcı Ö.14, “*Görsel ve ses kartları ile ve tablet üzerinden uygulamalar ile çalışıyorum, etkili olduğunu söyleyebilirim.*” şeklinde belirtmiştir. Ö.15 ise, “*Görsel kartlarımız var, Morpa isminde eğitim sitesi programı üzerinden slayt şeklinde ve ses kartları ile çalışıyorum.*” diye aynı zamanda eğitim sitesinden destek alarak çalıştığını açıklarken etkililiği ile ilgili olarak “*Tablet üzerinden çalışırken çocuklar daha ilgi çekici bulduğu için daha verim alıyorum.*” sözleri ile açıklamıştır. Bir diğer katılımcı Ö.22, “*Pecs yöntemi kullanıyorum, ses kayıt yöntemi yarım cümleyi kaydedip tamamlama yaptırıyoruz,*” şeklinde belirtmiştir.

Katılımcılardan Ö.21, “*Resimli kartlar kullanıyorum video izletiyorum taklit etmelerini sayılıyor teknoloji dikkatlerini çektiği için etkili olduğunu düşünüyorum.*” şeklinde Ö.11 ise , “*Video, görsel setler, dil ve iletişim ve toplumsal becerileri içeren kartlar. Katkı yaptığını düşünüyorum video özellikle otizm ilgisini çekiyor.*” Yine Ö.4 ise, “*Günlük yaşam becerilerini içeren video belgesel ve hikaye tamamlama, puzzle. Etkili.*” sözleri ile video da kullandıklarını ve teknolojinin etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcılardan Ö.2, “*Sesli materyalleri kullanıyorum, sese tepki model olma amacıyla ve tablet ve ya telefon ile ses taklitlerini çalışıyorum.*” sözleri ile belirtmiştir. Etkili olduğunu düşünüyor musunuz sorusuna “*Etkili olduğunu*

görüyorum” şeklinde açıklamıştır. Ö.6, “Sesli materyalleri kullanıyorum ve teknoloji olarak tablet ve telefon kullanıyorum. Gerçek sesler ile dikkatini çektiği için etkili olduğunu düşünüyorum.” diye sesli materyallerle birlikte gerçek nesneleri kullandığını belirtirken, Ö.27, “Ses çıkaran materyaller kitap oyuncak müzik aletleri kullanıyor, hoparlör kullanıyor teknoloji olarak etkili” sözleriyle belirtmiştir. Katılımcılardan Ö.20. “Sesli materyalleri kullanıyorum ve ses kartları, görsel kartları kullanıyorum. Tablet kullanıyorum, teknoloji ilgilerini çekiyor materyal olarak kullanıldığında ilerleme görüyoruz.” sözleriyle Ö.24 ise, “En çok mikrofon ile kendi sesini fark etmesini sağlıyorum, materyal olarak üç boyutlu materyaller ve yine sesli materyaller ile çalışırım çok etkili.” şeklinde söylemiştir. Ö.16, “Tablet kullanıyorum. Tablet üzerinden sesli materyallerle ve görsel çalışmaları yapıyorum. Daha çok ilgi çektiği için daha etkili oluyor.” Şeklinde açıklarken yine Ö.12’ de, “Daha çok tablet ve bilgisayar kullanıyorum, materyal olarak görsel kartlar ve nesneler kullanıyorum. Tabi ki etkili.” demiştir.

Katılımcılardan teknolojinin olumsuz etkilerinden bahseden Ö.7, “Teknolojiyi genellikle tercih etmiyorum ama işitsel materyalleri kullanıyorum, çocuğun dikkatini çekiyor ben model olunca taklit ediyor çocuk, ses ve konuşma kartlarını kullanıyorum. Tablet telefon kullanmıyorum çünkü evlerinde aileler çokça kullanıyor çocukta takıntıya sebep oluyor. Sözleriyle belirtirken, katılımcılardan Ö.9, “Tablet kullanıyorum, görsel kartları kullanıyorum.” şeklinde tablet kullandığını ama olumsuz etkileri ile ilgili olarak “Teknolojiyi kullanırken dikkat ediyorum olumsuz etkilerine karşı çünkü aileler çocuklarına sürekli tablet veriyor ve çocuğun pekiştireç olarak değil ders uygulaması olarak görmesini sağlıyorum bu şekilde etkili olduğunu söyleyebilirim.” Sözleriyle açıklamıştır. Yine teknolojiyi kullanmadıklarından bahseden Ö.10, “Tablet ve telefonu her çocuk ile kullanmıyorum olumsuz etkileri var bağımlılık yapmaması açısından çok kullanmıyorum. Ses kartlarını kullanıyorum, eylem ve ifade kartları kullanıyorum.” şeklinde belirtmiştir. Katılımcılardan Ö.13, “Nesne kartları eylem kartları daha çok görsel materyallerle çalışıyorum, mikrofon tablet dikkat çekmek amaçlı ve ödül olarak kullanıyorum teknolojiyi, alışkanlık yapsın istemiyorum. Dikkat çekmek için teknoloji etkili pekiştireç olarak.” şeklinde ses kartlarını kullandığını ve teknolojiyi sınırı kullandığını söylemiştir, Ö.8 ise, “Olay ve ifade kartları, görsel kartlarını nesneleri kullanıyorum, teknolojiyi kullanmıyorum. Otizmde takıntıyı artırdığını düşündüğüm için olumsuz buluyorum.” sözleriyle teknolojinin olumsuz etkilerinden bahsetmiştir. Yine katılımcılardan Ö.23,

“Daha çok materyallerle çalışıyorum teknolojinin olumsuz etkilerine karşı üç boyutlu nesneler, görsel nesneler ve somut nesnelerle çalışıyorum.” şeklinde gerçek nesneler ile çalıştığından bahsetmiştir. Ö.28’de, *“Teknolojiyi çok kullanmamaya başladık çünkü tablette uygulamalar kendisi pekiştireç veriyor çocuk benim ya da kendi yönlendirmesini ayırt edemez bu şekilde bu olumsuz etkilerini gördüm. Genellikle 3 boyutlu materyalleri ve konuşma kartlarını Yuka’ nın kartlarını kullanıyorum.”* şeklinde daha çok gerçek nesneler ve kartlarla çalıştığını açıklamıştır.

Katılımcılardan gerçek nesneler ile birlikte teknoloji de kullandıklarını söyleyen Ö.19, *“Havuz ve su içinde 3 boyutlu nesnelerle çalışıyorum. Teknolojiyi seansları videoya alarak sonrasında aile ve çocuğun kendisini görmesi şeklinde kullanıyorum. Oldukça etkili olduğunu görüyorum.”* diye açıklarken Ö.25 ise, *“Gerçek nesneleri, üç boyutlu nesneleri ve görsel kartları kullanıyorum. Tablet kullanıyorum fırsat öğretime çeviriyoruz, olumlu buluyorum ama her çocukta kullanmıyorum.”* şeklinde gerçek nesneler ile birlikte teknolojiyi sınırlı kullandığını söylemiştir. Yine Ö.29 ise, *“Üç boyutlu nesneler, resimli kartlar ve kendi geliştirdiğim materyalleri kullanıyorum, teknoloji olarak telefon kullanıyorum daha çok şarkı için etkili ama müziği sevmeyen dikkatini çekmeyen bir çocukta kullanamıyorum.”* Şeklinde teknolojiyi sesli materyal olarak ve sınırlı kullandığını vurgulamıştır.

Katılımcılardan akıllı tahta kullandığını ve kuklalar ile çalıştığını söyleyen Ö.30, *“Çocuğun seviyesine göre değişiyor, kukla ile oyun şeklinde dil ve iletişim çalışıyorum, teknoloji olarak akıllı tahta ve tablet kullanıyorum. Kukla ile yapılan uygulamalardan ilerleme gördüm, teknolojiyi çok kullanmıyorum.”* Şeklinde açıklamıştır.

Özel eğitim öğretmeni olarak OSB olan öğrencilerinizin dil gelişimini ve iletişim becerilerini desteklerken değerlendirmek ve gelişim aşamalarını takip etmek için ne tür değerlendirme araçları kullanıyorsunuz? Bu araçları nasıl kullanıyorsunuz? Sorusuna yönelik verdikleri cevaplar sonucunda elde edilen bulgular

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde özel eğitim öğretmeni olarak OSB olan öğrencilerinizin dil gelişimini ve iletişim becerilerini desteklerken değerlendirmek ve gelişim aşamalarını takip etmek için ne tür değerlendirme araçları kullanıyorsunuz? Bu araçları nasıl kullanıyorsunuz? Sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar Öğretmenlerin dil gelişimini ve iletişim becerilerini desteklerken

değerlendirmek ve gelişim aşamalarını takip etmek için kullandıkları değerlendirme araçları ve yöntemleri teması altında incelenmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre oluşturulan tema ve alt temalar tablo.7 de verilmiştir ve temaları oluşturan cevaplar ve ayrıca “Nasıl kullanıyorsunuz” sorusuna verdikleri cevaplar ile birlikte aşağıda verilmiştir.

Tablo 7.

Araştırmada dil gelişimini ve iletişim becerilerini desteklerken değerlendirmek ve gelişim aşamalarını takip etmeye yönelik öğretmen görüşleri kapsamında elde edilen veri setine göre bulunan ana temalar ve alt temalara ilişkin bilgiler

1. Öğretmenlerin dil gelişimini ve iletişim becerilerini desteklerken f değerlendirmek ve gelişim aşamalarını takip etmek için kullandıkları değerlendirme araçları ve yöntemleri	
– Gelişim formları	7
– MEB değerlendirme formları	4
– Kurumun kendi formu	8
– BEP’ ler	5
– Performans takip formu	2
– Dil terapisti yapıyor	3
– Gözlem yolu ile takip	1

Katılımcılardan gelişim formları kullandığını belirtenlerden; Ö.1, “*Gelişim raporlarımız var, kurumda çocuğun değerlendirmesi alınıyor, bireysel eğitim programını çıkarıp uyguluyorum 6 ay sonra tekrar değerlendirme alıyoruz bu şekilde takip ediyorum.*” şeklinde gelişim raporu kullandığını söylemiştir ancak ismini belirtmemiştir ve aynı zamanda bireysel eğitim planı kullandıklarını ifade etmiştir. Ö.13, “*Yaşa göre tedil var, ve kavramsal testler uyguluyorum.*” Şeklinde kullandığı dil gelişimini değerlendirme aracını söylemiştir. Ö.22 ise, “*Küçük adımlar ve Portage formlarını kullanıyoruz, Ankara gelişim envanteri uygulanıyor psikolog yönlendirmesi ile bu değerlendirme araçları ile takip ediyoruz*” sözleriyle gelişim raporlarını kullanarak değerlendirme ve aşamaları onlarla takip ettiğini vurgulamıştır. Ö.23’ de, “*Portage, Küçük adımlar, Akde gibi gelişim envanterlerini kullanıp*

bunlardaki gelişim aşamalarının hepsinin alt basamaklarını göz önünde bulundurarak kendi değerlendirme ve takip formu oluşturuyoruz, bunlara uyguluyorum.” Şeklinde gelişim formlarını kullandığını ve performans formları oluşturduğunu, bu şekilde değerlendirdiğini vurgulamıştır. Yine Ö.29, “*Küçük adımlar aylara, yıllara göre çıkarabildiği sesler ve ifadeler üzerinden değerlendiriyorum ve kurumun değerlendirme ve takip formlarını kullanıyorum.*” sözleriyle gelişim formları üzerinden değerlendirme ile takip ettiğini söylemiştir. Ö.30 ise, “*Değerlendirmelerimizi Özev’ in kendi formu var, okulun dil terapisti yapıyor ben verilen yönergelerle eğitim veriyorum Küçük Adımlar ve Teach kullanıyorum küçük çocuklarda.*” Sözleriyle değerlendirmeleri dil terapistinin yaptığını ve kendisinin gelişim formları ile takip ettiğini söylemiştir. Ö.19 ise, “*Yabancı kaynaklarda yer alan amsklin adında bir ölçek var o ölçek üzerinden neyi yapıp neyi yapamadığını tik atarak ve eksik çalışmaları tekrar yaparak bu şekilde değerlendirip takip ediyorum.*” şeklinde adını ölçek kullandığını bu şekilde aşamaları takip ettiğini ifade etmiştir. Ancak bahsettiği ölçek ismini tam söylemediği için hangi ölçek olduğu bulunamamıştır.

Katılımcılardan MEB’in değerlendirme formlarını kullandığını ifade eden katılımcılardan Ö.27, “*Kendi kurum formumuz var yaşına göre, uzmanların formları ve MEB formları kullanıyorum*” sözleriyle MEB ve kendi kurum formumuz var şeklinde bireysel eğitim planı olan kurum formlarından bahsetmiştir. Ö.9, “*Kurumun değerlendirme formları var, kurum değerlendirmeleri alıyor ben sadece uygulamaları yaptırıyorum ve MEB’ in kaba değerlendirme formları üzerinden takip aşamasını da bu şekilde yapıyorum.*” sözleriyle yine kurum formu ve MEB formlarını kullandığını söylemiştir. Ö.18’ de, “*Hedef davranış belirliyorum, ölçüt belirleyerek. Çalışmaları ilerlemeleri forma kaydediyorum. MEB in değerlendirme formlarını kullanıyorum bu şekilde takip aşamalarını kaydediyorum.*” Sözleriyle değerlendirme ve takip etmeyi performan takibi ve MEB2in formları ile yaptığını ifade etmiştir. Ö.20 ise, “*Çocukları MEB var her aşamayı kaydediyoruz bu şekilde ilerlemelerini takip ediyorum. Değerlendirmeleri de kurumun hazırladığı formlar üzerinden*” sözleriyle ifade etmiştir.

Katılımcılardan BEP formları ile değerlendirip takip ettiğini ifade edenlerden Ö.2, “*Bireysel eğitim programlarımız var bunlar üzerinden kısa dönemli amaçlar oluşturuyoruz ve 5 haftalık aralıklarla değerlendiriyoruz kurumun değerlendirme formları ile.*” Şeklinde BEP ile değerlendirme yaptığını ve performans değerlendirme

ile takip ettiğini ifade etmiştir. Ö.6’ da “*BEP ve kısa dönemli formları kullanıyorum takip aşamalarını bu şekilde yapıyorum.*” Sözleriyle ifade etmiştir. Yine Ö.10, “*BEP üzerinden değerlendirme yapıyorum, kendi oluşturduğum değerlendirme ve takip formunu haftalık ve aylık programlar ile uyguluyorum.*” sözleriyle, Ö.15, “*Her bir çocuğun BEP’ i var, bu BEP’ ler üzerinden ilerleyerek ve ölçüte göre BEP’ ten takip ederek tamamlanan öğrenmeyi başka bir öğrenmeye çevirerek takip ediyoruz.*” Ve Ö.24’de, “*Kurumun oluşturduğu BEP e göre değerlendirme alıp ilerleme kaydedip kaydetmediğine göre takip ederim aşama aşama değerlendirip çalışmalara devam ederim.*” Şeklinde BEP kullanarak değerlendirme ve takip ettiklerinin ifade etmişlerdir.

Katılımcılardan kurumun kendi formları ile değerlendirme aşamaları takip ettiklerini ifade edenlerden; Ö.3, “*Kurumun oluşturduğu form var onun ile değerlendirme alıyorum ve takip aşamalarını da bunlar üzerinden yapıyorum.*” sözleriyle belirtmiştir. Ö.8 “*Sıfır yaştan başlayarak gelişim aşamalarına göre dil ifade aşamalarını takip ediyorum, kurumun değerlendirme formu ile değerlendirme yapıyorum.*” şeklinde kurumun kendi formları ile takip ettiğini ve sıfır yaştan başlayarak beceri takip ettiğini ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö.25, Ö.11 ve Ö.12; “*Dil iletişim için hazırlanmış kurumsal Özev değerlendirme formlarımız var, altı ayda bir aynı ölçek ile değerlendiriyorum*” ve “*Kurumun kendi özel formları var onlar üzerinden değerlendiriyorum, değerlendirmeyi 6 ayda bir tekrar yapar yolumuzu çizeriz.*” , “*Kurumun kendi formu var ve 6 ayda bir kurulun verdiği değerlendirmelere de uyarak takip ediyorum.*” çalıştıkları kurumun değerlendirme formları üzerinden altı ayda bir değerlendirme alarak takip ettiklerini ifade etmişlerdir. Yine Ö.14, “*Kurumun kendi değerlendirme formu var, her ay tekrar değerlendirerek ilerleme kaydedip kaydetmediğine bakıyorum.*” Şeklinde kurumun kendi formları ile her ay değerlendirerek takip ettiğini ifade etmiştir. Ö.16 ise, “*Kurumun kendi değerlendirme formu var, onunla takip edip değerlendiriyorum.*” Şeklinde belirtmiştir. Ö.21’de “*Okulun değerlendirme formu var ve çocuğun bireysel performans formunu kullanıyorum bu şekilde takip edip değerlendiriyor.*” Sözleriyle kurumun kendi formları ile değerlendirdiklerini ifade etmiştir.

Katılımcılardan dil terapistlerinin kendilerinin değerlendirdiklerini ve onların yönlendirmesi ile takip ettiğini söyleyen Ö.28, “*Okulun kendi kaba değerlendirme formu var, değerlendirmeyi diğer tüm öğretmenlerle birlikte alır raporlaştırırız, aynı zamanda dil terapistinin testi var çocuğun ifade ve alıcı dil seviyesini çıkarıp bize*

verir bu şekilde bir takip yapıyorum.” ve Ö.5, “Değerlendirmeleri dil terapisti alıyor dil konuşma alanı ile ilgili, kaba değerlendirme formunda dil ile ilgili kısımlar üzerinden ve gelişim formları üzerinden değerlendirip takip aşamalarını böyle belirliyorum.” ve Ö.17, “Dil terapistleri değerlendirme yapıyor biz daha çok uygulama yapıyoruz ve kurumun verdiği formlar üzerinden.” Sözleriyle ifade etmişlerdir.

Katılımcılardan oluşturdukları performans takibi üzerinden değerlendirdiklerini söyleyen Ö.4, *“Arkadaşları ile olan davranışsal gözlemlerinden performans formu oluşturuyorum kendi formlarım var değerlendirme araçları kullanıyorum”* ve Ö.26, *“Kendi belirlediğim çalışmaları çocuğa günlük yaşam becerileri üzerinden ona göre değerlendirme formu kendim yapıyorum takip formumu kendim yapıyorum”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Katılımcı Ö.7 ise, *“Değerlendirme araçlarını kullanmıyorum, başka bir öğretmenle yaptığı zaman genellediğini düşünüyorum. Aylık form kullanmıyorum.”* Değerlendirme aracı kullanmadığını ve ilerlemeleri gözlemleyerek takip ettiğini belirtmiştir.

Özel eğitim öğretmeni olarak OSB olan öğrencilerinizin dil gelişimini ve iletişim becerilerini desteklerken dil ve iletişim sorunlarından hangileriyle karşılaşıyorsunuz? Karşılaştığınız sorunlara yönelik çözüm önerileri/ yöntemleriniz nelerdir? Sorusuna yönelik verdikleri cevaplar sonucunda elde edilen bulgular

Katılımcılara sorulan Özel eğitim öğretmeni olarak OSB olan öğrencilerinizin dil gelişimini ve iletişim becerilerini desteklerken dil ve iletişim sorunlarından hangileriyle karşılaşıyorsunuz? Karşılaştığınız sorunlara yönelik çözüm önerileri/ yöntemleriniz nelerdir? sorusuna cevaplara göre belirlenen Öğretmenlerin dil gelişimini ve iletişim becerilerini desteklerken yaşadıkları dil ve iletişim sorunları ve Öğretmenlerin dil gelişimini ve iletişim becerilerini desteklerken yaşadıkları dil ve iletişim sorunlarına yönelik buldukları çözüm yöntemleri şeklinde iki ana tema ve alt temalar altında incelenmiştir.

Katılımcıların verdikleri cevaplara göre oluşturulan tema ve alt temalar tablo.7 de verilmiştir ve temaları oluşturan cevaplar aşağıda verilmiştir.

Tablo 8.

Araştırmada dil ve iletişim sorunlarına ve çözümlerine yönelik öğretmen görüşleri kapsamında elde edilen veri setine göre bulunan ana temalar ve alt temalara ilişkin bilgiler

1. Öğretmenlerin dil gelişimini ve iletişim becerilerini desteklerken yaşadıkları dil ve iletişim sorunları	
– Aile kaynaklı sorunlar	5
– Fizyolojik sorunlar	3
– Ekolali	7
– İletişim başlatma sorunu	5
– Tek başına kalma isteği	1
– Kelime birleştirmede sorun	1
– Problem davranış	2
– Genelleme	5
– Tonlama ve vurgu sorunları	1
– Ses çıkarmama, Bilinçli susma sorunu	5
2. Öğretmenlerin dil gelişimini ve iletişim becerilerini desteklerken yaşadıkları dil ve iletişim sorunlarına yönelik buldukları çözüm yöntemleri	
– Anlamlıya çevirme	4
– Görmezden gelme	2
– Pekiştireç kullanma	1
– Dil terapistine yönlendirme	4
– Aileyi uyarma, yönlendirme	4
– Grup eğitimine alma	2
– Ortam düzenlemesi yapma	3
– Model olma	1
– Sembol ipucu kullanma	1
– Tablet kullanma	1

Katılımcılardan aile kaynaklı sorunlar yaşadığını belirten Ö.10 “Ailelerin eğitime geç başlaması nedeni ile kritik dönemlere geç kalınma ve ailelerin çocuk

istemedi her şeyi sunması nedeni ile eğitimi kalıcılığı ve genellemeye sorun yaşıyorum, bazen de dil bağı olan çocukları ailenin uzmana götürmeden ısrarla iletişim becerisinde ilerleme beklemesi.” şeklinde ifade etmiştir. Ö.2, “*Her sesi çıkaramama, dil bağı ve ya ailelerden kaynaklı sorunlar oluyor.*” Sözleriyle fizyolojik ve aile kaynaklı sorunlar yaşadığını dile getirmiştir ancak çözüme yönelik görüş bildirmemiştir. Katılımcı Ö.6, “*Yabancı ailelerde yabancı dil konuşan çocuklara aile isteği üzerine Türkçe öğretmek Türkçe çalışmaları aileye de anlatma, aileyi yönlendiriyorum. Ve dil bağı problemleri oluyor uzmana yönlendiriyorum.*” İfadeleri ile Kıbrıs’ ta yaşayan farklı ülke insanların oluşu ve bu ailelerin eğitimleri Türkçe dilde istemesi, aynı zamanda öğretmenlerin başka dillere hakim olmaması farklı yabancı aile sorununu ortaya çıkarmaktadır. Bu sorunu yaşadıklarını belirten Ö.6 aileyi Türkçe olan çalışmaları aileye anlattığını ve aileyi yönlendirerek çözüm bulduğunu belirtmiştir. Katılımcı Ö.7, “*Ekolali ile karşılaşıyorum, dil terapistine yönlendiriyorum. En çok aile çocuğun isteklerini seslendirmesine fırsat vermeden verdiği için çocuk konuşmaya çalışmıyor. Çözüm olarak aileyi uyarıyoruz.*” İfadeleri ile ailelerin çocuk yerine konuşup isteklerini hemen sunması sebebiyle çocukların ses çıkarmaya uğraşmaması sorunu yaşadıklarını ve aileyi uyarak çözüm bulduklarını belirtmiştir. Ayrıca ekolali sorununa yönelik olarak dil terapistine yönlendirme ile çözüm bulduğunu ifade etmiştir. Yine Ö.17’ de, “*Aileler ile ilgili sorun yaşıyorum çünkü çocuğun konuşmasına fırsat vermeden aile bunu mu istiyorsun şeklinde müdahale nedeni ile çocuk ifade etmiyor.*” Aynı problemi yaşadığını ve aileyi uyarak çözüm bulduğunu belirtmiştir. Ö.22 ise “*Ailenin çocuğun konuşmasına fırsat vermemesi her şeyi ulaşılabilir kılması bizim için konuşturmaya yönelik bir sorun aileyle konuşup yönlendiriyorum. Aile kabul ederse ev eğitimi uyguluyorum.*” Şeklinde ailenin isteği dahilinde aile eğitimi uyguladığını ifade etmiştir.

Katılımcılardan ekolali sorununu yaşadığını belirten Ö.3, “*Ekolali çok fazla, bunu görmezden gelme ve ya uyarak farklı yöne çekme ve ya anlamlıya çevirme şeklinde çözüm buluyorum.*” şeklinde ekolali sorununu dikkatini başka yöne çekme, anlamsız kelimeleri anlamlıya çevirme şeklinde çözüm bulduğunu belirtmiştir. Ö.18, “*Ekolali ile çok karşılaşıyorum aynı anda bunu bir şarkı ile bastırıp şarkı söylemesini sağlıyorum, anlamsız kelimeleri anlamlıya çevirerek anlamlı bir kelime söylemesini sağlıyorum.*” İfadeleri ile çocuğun kullandığı sözcükleri görmezden gelerek şarkı ile anlamlı konuşmaya çevirdiğini belirtmiştir. Ö.25’ de, “*Stereotipik kelimeler sorununu yaşıyorum, yönerge alma becerisi kazandırınca ifadeye*

çevirmeye çalışıyorum anlamsız kelimeleri.” Şeklinde alıcı dili geliştirince anlamsız kelimeleri anlamlıya çevirdiğini belirtmiştir. Ö.5 ise , *“Ekolali sorunu çok fazla, bunu tekerleme ile çözüyorum, tekerlemeler ile iletişim sürdürme yoluna gidiyorum. Anlamsız sesleri(teknolojik sesler dediğimiz) anlamlıya çevirme yöntemi ile azalttım.”* sözleriyle tekerleme yöntemi ile anlamsız konuşmaları anlamlıya çevirme yöntemi kullandığını ifade etmiştir. Ö.12, *“Kendi kendilerine anlamsız konuşma ve ekolali bizi sıkıntıya sokuyor, iletişim kurmayı engelliyor. Formlarımız var çocuğun düzeyini belirleyip ona göre bir yöntemle çözüm oluşturuyoruz.”* Şeklinde ekolali konuşmalarının iletişim kurma becerisini etkilediğini ve sorun yaşadıklarını belirtmiştir, bunu ortadan kaldırmak için çocuğa göre yöntem belirlediklerini ifade etmiştir. Katılımcı Ö.26, *“Ekolali sorunu ile karşılaşıyorum, verdiği cevabı fırsat vermeden başka şey soruyorum”* ifadesi ile ekolali sorunu yaşadığını ve dikkatini başka yöne çekerek çözüm yaratmaya çalıştığını ifade etmiştir. Ö.4’ de, *“Ekolali, anlamsız cevaplar ve sorunun karşılığı olmayan cevaplar genellikle evet hayır gibi”* şeklinde ekolali ve anlamsız cevap sorunu yaşadığını belirtmiştir, çözüme yönelik görüş bildirmemiştir. Ö.20 ise, *“Daha çok stereotip sorunları, dil terapistine yönlendiriyoruz.”* İfadesi ile çözüm olarak dil terapistine yönlendirdiğini ifade etmiştir.

Katılımcılardan iletişim başlatma sorunu, ses çıkarmama sorunu yaşayan Ö.13, *“En çok iletişim problemleri var, önce öğreterek sonra yapmasını bekleyerek çalışıyorum.”* Şeklinde iletişim sorunu yaşadığını belirtmiştir. Ö.19, *“İletişim başlatma sıkıntısı ve ben dili yoksunluğu yaşıyorlar. Ben oyun oynama yöntemi ile çocuğun iletişime girmesini ve ben sen dili kullanmasını sağlıyorum.”* İfadesi ile oyun yöntemi ile çözüm bulduğunu belirtmiştir. Ö.14, *“Daha çok tek başına kalmak isteme ve ses çıkarmama, iletişime geçmeme sorunu ile karşılaşıyorum, grup eğitimine alarak iletişim kurmasını sağlıyorum.”* şeklinde iletişime geçme sorunu ve çocuğun tek başına kalma isteme sorunu yaşadığını belirtmiştir, çözüm olarak grup eğitimine dahil etme yoluna gittiğini ifade etmiştir.

Katılımcılardan ses çıkarmama ve bilinçli susma sorunu yaşadığını ifade eden Ö.1, *“Çocuklar ses çıkarmak istemiyor genellikle pekiştireç ile çözüm buluyorum.”* İfadesi ile ses çıkarma sorunu yaşadığını ve pekiştireç kullanarak çözüm bulduğunu belirtmiştir. Ö.29, *“Bilinçli susma problemi ile karşılaşıyorum, daha çok fark ettirmeden oyuna çekme, uyaran sağlama şeklinde.”* Sözleriyle bilinçli susma ve ses

çıkarma sorunu yaşadığını ve oyun içine çekme ile çözüm oluşturmaya çalıştığını vurgulamıştır.

Katılımcı Ö.9, *“İletişim başlatma ve ekolali sıkıntısı ile karşılaşıyorum, sembol ipuçları kullanarak çözüm buldum.”* İletişim başlatma ve ekolali sorununa sembol ipucu kullanarak çözüm bulduğunu ifade etmiştir.

Genelleme ve kalıcılık ile sorun yaşayan ve buna yönelik çözüm yöntemlerinin ifade eden katılımcılardan Ö.15, *“Genellikle kalıcılık ile ilgili sorun yaşıyorum, çalışmalarını kalıcı hale gelene kadar tekrar yaptırıyorum.”* şeklinde çok sayıda tekrar olarak çözüm bulduğunu ifade etmiştir. Katılımcı Ö.8, *“Genelleme yapmıyorlar öğrendikleri sınıf içinde kalıyor buna yönelik farklı ortamlarda iletişimi genellemesini çalışıyorum.”* ifadesi ile ortam düzenlemesi ile çözüm bulmaya çalıştığını belirtmiştir. Ö.23, *“İfade kazandırılmış çocuklar yapılandırılmış eğitim ortamında söyledikleri kelime veya cümleleri doğal ortamlarında nesneleri isimlendirmede ya da sorulan sorulara doğru cevap vermede kullanmıyorlar, çözüm olarak doğal ortamlarında bulunup grup eğitimi verme ve çocuğu kaynaştırma ortamına sokarak genellemesini sağlıyorum.”* İfadesi ile genellemede sorun yaşadığını ve grup eğitimi, kaynaştırma ve ortam düzenlemesi yolu ile çözüm bulduğunu söylemiştir. Ö.30’ de, *“Çocukların bir öğretmene bağlanıp aynı sesleri bir diğer öğretmende çıkarmaması. Aileye çıkardığı sesi öğretmene çıkarmaması, genelleme sorunu.”* şeklinde genelleme ve kalıcılıkta sorun yaşadığını belirtmiştir ve çözüme yönelik görüş belirtmemiştir.

Katılımcılardan Ö.11, *“Hızlı konuşma, kelime yutma gibi aynı zamanda anlamsız sözcük kullanımı ve farklı anadili olan çocuklarda Türkçe ile zorluk yaşıyorum.”* şeklinde farklı anadil problemi yaşadığı ifade etmiştir ancak çözüme yönelik görüş belirtmemiştir.

Katılımcılardan problem davranışlarda sorun yaşadığını belrten; Ö.21, *“Tepki verirken çılgık atma gibi problem davranış sorunları yaşıyorum bunlara ne istediğini fark ettiğimde bunumu istiyorsun gibi yönerge ile tekrar et sende söyle diyerek müdahale ediyorum.”* şeklinde çılgık atma sorunu yaşadığını ve çocuğun ne istediğini fark edip önüne geçmeye çalıştığını söylemiştir. Ö.27, *“Tuvaletini söyleyemiyor, onun gibi sorunlar mesela sınıfta ihtiyaçlarını söyleyemiyor? Problem davranış sorunu var ve sınıfta tutamamak sorunu yaşıyorum.”* Şeklinde ifade etmeme ve problem davranış sorunu yaşadığını ifade etmiştir.

Katılımcı Ö.16, “*Kelime birleştirme sorunu yaşıyorum, tablet ile bunu sesli bir şekilde çocuğa tekrar ettirmekle çözüm buluyorum.*” Şeklinde kelimeleri birleştirerek konuşmada sorun yaşadığını ve bu soruna tablet ve tekrar ile çözüm bulunduğunu belirtmiştir.

Katılımcılarda Ö.28, “Tonlamada sıkıntı yaşıyorum ve yanlış yerlerde vurgu yapmalar buna model olarak çözüm buluyoruz.” Şeklinde tonlama ve vurguda sorun yaşadığını ve çözüm olarak model olma yöntemini kullandığını ifade etmiştir.

Özel eğitim öğretmeni olarak OSB olan öğrencilerinin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde konuşma organlarının hazır hale getirilmesi için çalışmalar ve ekleme çalışması yapıyor musunuz? Yapıyorsanız neleri dikkate alarak çalışıyorsunuz? Sorusuna yönelik verdikleri cevaplar sonucunda elde edilen bulgular

Katılımcılara sorulan Özel eğitim öğretmeni olarak OSB olan öğrencilerinin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde konuşma organlarının hazır hale getirilmesi için çalışmalar ve ekleme çalışması yapıyor musunuz? Yapıyorsanız neleri dikkate alarak çalışıyorsunuz? sorusuna verilen cevaplara göre belirlenen Öğretmenlerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde konuşma organlarının hazır hale getirilmesi için yaptıkları çalışmalar ve Öğretmenler dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde konuşma organlarının hazır hale getirilmesi için neleri dikkate alarak çalışıyorlar şeklinde iki ana tema ve alt temalar altında incelenmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre oluşturulan tema ve alt temalar tablo.9 da verilmiştir ve temaları oluşturan cevaplar aşağıda verilmiştir.

Tablo 9.

Araştırmada konuşma organlarının hazır hale getirilmesi için çalışmalar ve ekleme çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri kapsamında elde edilen veri setine göre bulunan ana temalar ve alt temalara ilişkin bilgiler

1. Öğretmenlerin dil ve iletişim becerilerinin f desteklenmesinde konuşma organlarının hazır hale getirilmesi için yaptıkları çalışmalar	f
– Evet, oral motor çalışıyorum	18
– Hayır, oral motoru Dil terapisti uyguluyor	5
– Evet, artikülasyon çalışıyorum	13
– Hayır, artikülasyon çalışmıyorum	16
– Dil terapisti uyguluyor	7
– OSB ile Oral ve Ekleme Çalışmıyorum	3
2. Öğretmenler dil ve iletişim becerilerinin f desteklenmesinde konuşma organlarının hazır hale getirilmesi için neleri dikkate alarak çalışıyorlar	f
– Çıkaramadığı sesleri dikkate alarak	2
– Keyif almasını dikkate alarak	2
– Değerlendirmeyi dikkate alarak	1
– Dil terapistinin yönlendirmesini dikkate alarak	4
– Gelişim basamaklarını dikkate alarak	3

Konuşma organlarının hazır hale getirilmesi(oral motor) çalışması ve ekleme (artikülasyon) çalışmasını yaptıklarını ve neleri dikkate alarak yaptıklarını söyleyen katılımcılardan Ö.30, “Evet, dil terapisti ile koordineli çalışmayı dikkate alarak.” şeklinde dil terapistiyle koordineli çalışmayı dikkate alarak çalıştığını ifade etmiştir. Katılımcı Ö.1, “Evet, oral motor çalışmaları yapıyorum sevdiğim bir pekiştirici dikkate alarak yapıyorum artikülasyon çalışmalarını da aynı şekilde yapıyorum.” şeklinde sevdiği pekiştirici dikkate alarak her iki çalışmayı da yaptığını belirtmiştir. Ö.5, “Evet, yapıyorum ses öğretiminden başlıyorum ağız içi masajlar ağız çevresi çalışmaları yapıyorum, artikülasyon çalışmalarını dil terapisti

gibi uyguluyorum.”sözleriyle her iki çalışmayı yaptığını ifade etmiştir. Katılımcı Ö.4, *“Ağız içi ve dışı masaj yapıyorum küçüklerde, büyük öğrencilerimde artikülasyon için söyleyemediği sesleri çocuğu müzikle uyarıp tekerleme yaptırarak çalışıyorum.”* şeklinde müzikle uyararak bu çalışmaları yaptığını ifade etmiştir. Ö.6 ‘da, *“Evet oral motor çalışmaları yapıyorum ve çocuğun keyif almasını dikkate alıyorum. Artikülasyon çalışması yapıyorum eksik olan kelimelere ağırlık vererek kartla çalışıyorum.”* şeklinde her iki çalışmayı yaptığını çocuğun keyif almasını dikkate alarak uyguladığını belirtmiştir. Ö.8 ise, *“Evet, oral çalışıyorum dil dudak hareketlerini taklit yolu ile çalışıyorum. Artikülasyon uyguluyorum çıkaramadığı seslere yönelik.”* ifadesi ile taklit yolu ile bu çalışmaları yaptığını söylemiştir. Katılımcı Ö.10, *“Ailelerden ilk olarak mutlaka bir ağız dil kontrolü istiyorum ve dil terapistinin değerlendirmesinden geçmesini sonrasında ihtiyaca göre oral ve artikülasyon çalışıyorum.”* şeklinde mutlaka ağız dil kontrolü yaptırdığını sonrasında bu çalışmaları yaptığını ifade etmiştir. Ö.27’ de, *“Evet, konuşma oluşumdan önce olması gereken basamakları gelişim basamaklarını dikkate alıyorum.”* ifadesinde konuşma öncesi gelişim basamaklarını tamamlamış olmasını dikkate aldığını söylemiştir. Katılımcı Ö.7, *“Oral çalışıyorum, üfleme ağız taklit hareketleri çalışıyorum. Artikülasyon çalışıyorum, çocuğun çıkardığı ve çıkaramadığı seslere göre.”* şeklinde çocuğun ifade edip edemediği sesleri dikkate alarak yaptığını söylemiştir. Ö.11 ise, *“Oral motor ve ekleme yapıyor. Çocuğun değerlendirmesini dikkate alarak yapıyorum.”* şeklinde her iki çalışmayı da değerlendirmeyi dikkate alarak yaptığını söylemiştir. Ö.15, *“Oral çalışmaları yapıyorum dil terapistinin yönlendirmesini dikkate alarak yapıyorum yine aynı şekilde artikülasyon çalışırken de yine dil terapistinin söylediklerini dikkate alarak.”* Şeklinde her iki çalışmayı da dil terapistinin verdiği yönlendirmeyi dikkate alarak yaptığını ifade etmiştir. Ö.12, *“Evet ama bu çalışmaları genellikle dil terapistimiz yapar ve bize verdiği yönerge ile tekrar ederiz çalışmaları.”* sözleriyle çalışmaları dil terapistinin uygulamalarının tekrarı şeklinde yaptığını ifade etmiştir.

Katılımcılardan oral motor çalışıp artikülasyon çalışmadığını söyleyen Ö.2, *“Ekleme (Artikülasyon) altı yaştan önce vermiyoruz, oral motor çalışmaları yapıyorum. Ağız taklit çalışmaları spatula ve yiyecekleri kullanarak ağız, dil ve yanak çalışmaları yapıyorum.”* Şeklinde altı yaştan önce artikülasyon çalışmadığını ve sadece oral çalışmalar yaptığını belirtmiştir. Ö.22’ de, *“Uygun masaj yöntemlerini dil terapistinin yönlendirmesini dikkate alarak yapıyorum. Yeni tanı almış*

*çocuklarda ihtiyacı olan çocuklarda yapıyor ileri yaşlarda uygun değil artikülasyonu dil terapisti yaptırıyor.”*sözleriyle oral motor çalıştığını artikülasyon çalışmasını dil terapistinin yaptığını belirtmiştir. Yine Ö.23, *“Dil terapistinden yardım alarak ve yönlendirmelerine uyarak ihtiyacı olan çocukla oral çalışıyorum, artikülasyon çalışmasını dil terapistlerine bırakıyorum.”* şeklinde dil terapistinin yönlendirmesini dikkate alarak yaptığını ama artikülasyon çalışmadığını ifade etmiştir. Ö.24 ise, *“Evet konuşma organlarının hazır hale gelmesine yönelik çalışmalar yapıyorum önce çocuğun oral çalışmaya uygun olup olmadığına bakarım, artikülasyon çalışması yapmıyorum ama maddi durumu uygun olmayan dil terapisine gidemeyen ailelere yardımcı oluyorum.”*sözleriyle oral motor çalışması yaptığını ve artikülasyon çalışmadığı söylemiştir, maddi olanağı olmayan ailelere ise dil terapisti yerine bu çalışmaları yaptığını ifade etmiştir. Ö.25, *“Evet çalışıyorum dil terapistinin yönlendirmesi ve doktorun söyledikleri ile ihtiyacı olan çocukta oral çalışıyorum artikülasyon çalışmıyorum.”* ifadesinde oral motor çalıştığını ve artikülasyona değinmediğini söylemiştir. Ö.13’ de, *“Konuşma hiç yoksa dil tembelliği varsa önce dil dudak çalışmaları, üfleme yani konuşma organlarını hazır hale getiririm sonra sesler ile çalışıyorum, otizmliler ile artikülasyon çalışmıyorum. Her zaman önce oral olarak hazır mı onu dikkate alırım.”* şeklinde artikülasyon çalışmadığını ve oral motor çalışmalarını yaptığını belirtmiştir, çocuğun hazır oluşunu dikkate alarak yaptığını ifade etmiştir. Katılımcı Ö.17, *“Çiğneme becerileri, dil dudak hareketlerini, ağız taklitleri yaptırıyorum. Çocuğun seviyesini ve neyi kabul edebileceğini dikkate alıyorum.”*sözleriyle çocuğun gelişimini dikkate aldığını ve oral motor çalışmaları yaptığını söylemiştir. Ö.29, *“Evet kısmen çalışıyorum ihtiyacı olmasını göz önünde bulundurarak ağız dil kaslarına yönelik çalışıyorum daha çok taklit becerisi şeklinde, artikülasyon çalışması yapmıyorum.”* ifadesi ile oral motor çalıştığını ve artikülasyon çalışmadığını söylemiştir. Ö.16, *“Oral motor çalışıyorum dil terapistinin yönlendirmesi ile. Birçok defa çocuk sesi çıkarabilsin diye yanaklarına dokunup örneğin mö sesinin çıkarmasını sağlıyorum bu yüzden yapıyorum. Artikülasyonu dil terapisti yapıyor.”* şeklinde oral motor çalıştığını ve dil terapistinin yönlendirmesini dikkate aldığını artikülasyon çalışmadığını söylemiştir. Katılımcı Ö.18, *“Oral motor çalışmalar yapıyorum, dil damak ve ağız çalışmalarını tamamlayıp ses çıkarabilmesini sağlıyorum, eğer çocukta ifade varsa ifade becerilerini geliştirmeye yönelik çalışıyorum artikülasyon çalışmıyorum.”*sözleriyle oral çalıştığını artikülasyon çalışmadığını söylemiştir. Ö.19’ da, *“Evet, yapıyorum*

genellikle su üzerindeki bir nesneyi üfleme, avuç içindeki yine suya üfleterek dil dudak hareketleri ve taklit seslerle çalışıyorum. Artikülasyon çalışmıyorum.” şeklinde sadece oral çalıştığını söylemiştir. Ö.20, *“Dil terapistiyle birlikte onların yönlendirmesini dikkate alarak oral motor çalışması yapıyorum.”* ifadesinde dil terapistinin yönlendirmesini dikkate alarak oral motor çalıştığını söylemiştir. Ö.21, *“Evet, bireysel derslerimde oral motor ağız masajları, diş fırçalama, pipet çiğnetme yaptırarak ağız hareketleri kazandırmaya çalışıyorum.”* şeklinde ifadesinde oral motor çalıştığını ve artikülasyona değinmediğini söylemiştir.

Katılımcılardan sadece artikülasyon çalıştıklarını söyleyen; Ö.9, *“Hayır, oral çalışma yapmıyorum, dil terapisti ve diğer öğretmenler yapıyor ben iletişim uygulamaları yapıyorum. Artikülasyon çalışıyorum, söyleyemediği kelimeleri konuşma kartları ile tekrarlarla aşıyoruz.”* ve Ö.28, *“Artikülasyon için setler rehber olarak kullanıyoruz. Bu listeler üzerinden çocukla tekrar ve taklit sesleri çalışıyorum. Oral çalışmaları dil terapisti yapıyor.”* şeklinde ifadeleri ile sadece artikülasyon çalıştıklarını ve oral çalışmaları dil terapistinin yaptığını belirtmişlerdir.

Her iki çalışmayı da yapmadıklarını belirten; Ö.14, *“Yapmıyorum, ben daha çok oyun ve etkileşim ile iletişime geçmeyle ilgili çalışıyorum.”*, Ö.3, *“Hayır, dil terapisti yapıyor bu çalışmaları ben yapmıyorum, ben daha çok iletişim kurma sürdürme şeklinde ve kelime artırmaya yönelik ifade becerileri çalışıyorum.”* ve Ö.26, *“Yapmıyorum ama dil terapisti bizden isterse yapıyoruz.”* şeklinde ifade eden katılımcılar çalışmaları dil terapistinin yaptığını vurgulamışlardır.

Özel eğitim öğretmeni olarak gözlemlerinize göre OSB olan öğrencileriniz dili daha çok hangi amaçla kullanıyorlar? Sorusuna yönelik verdikleri cevaplar sonucunda elde edilen bulgular

Katılımcılara sorulan Özel eğitim öğretmeni olarak gözlemlerinize göre OSB olan öğrencileriniz dili daha çok hangi amaçla kullanıyorlar? sorusuna verilen cevaplara göre belirlenen Öğretmenlerin gözlemlerine göre OSB olan çocukların dili kullanma amaçları ana tema ve alt temalar altında incelenmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre oluşturulan tema ve alt temalar tablo.10 da verilmiştir ve temaları oluşturan cevaplar aşağıda verilmiştir.

Tablo 10.

Araştırmada OSB olan çocukların dili kullanım amaçlarına yönelik öğretmen görüşleri kapsamında elde edilen veri setine göre bulunan ana temalar ve alt temalara ilişkin bilgiler

1. Öğretmenlerin gözlemlerine göre OSB olan çocukların dili kullanma amaçları	f
– İstek belirtmek için	26
– Bir şeyden kaçınmak için	5
– Ekolali, Anlamsız, stereotipik söz kullanımında	5
– Duyu amaçlı	1
– Çığlık olarak	2
– Kendine özgü sözcük kullanımında	1

Katılımcılardan 13 kişinin gözlemlerine göre OSB olan çocukların dili kullanım amaçlarına yönelik görüşlerine bakıldığında sadece istek belirtmek için diyenler benzer açıklamalarda bulunmuştur. Bu katılımcılar; Ö. 1, Ö. 2, Ö. 3, Ö. 4, Ö. 8, Ö. 9, Ö. 12, Ö. 18, Ö. 20, Ö. 23, Ö. 28, Ö. 27 ve Ö. 30 “İstek belirtmek için.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Katılımcılardan 5 kişi bir şeyden kaçmak için dili kullandıklarını söylemişlerdir. Ö. 17, “Çok sıkıştıkları ve kaygılandıkları zaman bir şeyi elde etmek ya da bir şeyden kaçmak için.”, Ö.29 ve Ö.21, “Sıkıştıkları ve ihtiyaçları için kullanıyorlar.”, Ö. 11 “İhtiyaçları ve bir şeyden kaçınmak için kullanıyorlar.”, Ö.14, “Çok zorda kalında ihtiyaçları için kullanıyorlar.” Şeklinde sadece ihtiyaçları ve sevmedikleri bir şeyden kaçınmak için kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcılardan 3 kişi ihtiyaçları dışında ses çıkarmadıklarını söyleyenlerden Ö.16, “İhtiyaçları için kullanıyorlar onun dışında genellikle iletişim başlatma olmuyor.” şeklinde, Ö.19, “Daha çok tek kelime şeklinde ihtiyaçlarına yönelik kullanıyorlar.”, Ö.22 ise, “İhtiyaçları için kullanıyor. Sevgi ise sevgiyi kazanmak için yemekse ya da tuvaletse bir ses çıkarma var ama bir ihtiyaç yoksa iletişimi başlatmıyor.” şeklinde amaçlı kullandıklarını onun dışında iletişim başlatmaya yanaşmadıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcılardan daha çok anlamsız ve ekolali sesler şeklinde kullanan ve sadece ihtiyaçlarını belirtmek için kullandıklarını söyleyen; Ö.15 “*Ekolali ve ihtiyaçları için kullanıyor.*” şeklinde, Ö.24 “*Ekolali.*”, Ö.5, “*Anlamsız kullanım ve ihtiyaçları için kullanıyorlar.*”, Ö.25, “*Daha çok stereotipik söz kullanımında.*” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı Ö.26 “*Amaçlı kullanmıyor, kendini uyarmak için duyu amaçlı kullanıyor ve ekolali sesler.*” Şeklinde duyu amaçlı, ve ekolali olarak kullandıklarını ifade etmiştir

Katılımcılar Ö.7, “*İsteklerini belirtmek için ve problem davranış olarak bağırırken kullanıyorlar.*”ve Ö.10, “*Çığlık atmak, anlamsız sesler çıkarmak için ve ihtiyaçlarını belirtmek için.*” şeklindeki ifadelerinde istek belirtmek ve çığlık atmak için ses kullandıklarını söylemişlerdir.

Katılımcı Ö.13, “*İsteklerini bildirmek için, bazılarının kendilerine göre dili var örneğin dışarı kelimesinin yerine fivavi gibi bu tarz sorunlar var.*” İfadesinde kendilerine özgü bir sözcükler kullandıklarını ve sadece istek belirtmek için kullandıklarını belirtmiştir.

Katılımcı Ö.6 ise, “*Aileden kaynaklı ihtiyaçlarını seslendirmeme çünkü aile istemeden her şeyi sunuyor.*” şeklindeki ifadesinde dili kullanmadıklarını ailelerin her şeyi söylemeden sunduklarını söylemişlerdir.

Özel eğitim öğretmeni olarak OSB olan öğrencilerinizin dil gelişimi ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde uzmanlarla ve ya öğrencinin eğitimine dahil olan diğer öğretmenlerle işbirliği yapıyor musunuz? Cevabınız evet ise ne gibi uygulamalar ile yapıyorsunuz? Sorusuna yönelik verdikleri cevaplar sonucunda elde edilen bulgular

Katılımcılara sorulan Özel eğitim öğretmeni olarak OSB olan öğrencilerinizin dil gelişimi ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde uzmanlarla ve ya öğrencinin eğitimine dahil olan diğer öğretmenlerle işbirliği yapıyor musunuz? Cevabınız evet ise ne gibi uygulamalar ile yapıyorsunuz? sorusuna verilen cevaplara göre belirlenen Öğretmenlerin uzmanlarla işbirliği yapma durumu ve Öğretmenlerin uzmanlarla işbirliği yaptıkları uygulamalar şeklinde iki ana tema ve alt temalar altında incelenmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre oluşturulan tema ve alt temalar tablo.11 da verilmiştir ve temaları oluşturan cevaplar aşağıda verilmiştir.

Tablo 11.

Araştırmada uzman işbirliğine yönelik öğretmen görüşleri kapsamında elde edilen veri setine göre bulunan ana temalar ve alt temalara ilişkin bilgiler

1. Öğretmenlerin uzmanlarla işbirliği yapma durumu	f
– Diğer öğretmenlerle	7
– Dil terapistleriyle	21
– Fizyoterapist ve Ergoterpistle	7
– Psikologlarla	3
– Üniversitedeki hocalarla	1
2. Öğretmenlerin uzmanlarla işbirliği yaptıkları uygulamalar	f
– Eşgüdümlü ilerleme	6
– Yönlendirme alarak	10
– Eğitim ve seminerler ile	2
– Ortak çalışmalar	6
– Aylık rapor ve ölçüt belirleyerek	2

Katılımcılardan dil terapistleri ve diğer öğretmenler ile birlikte çalıştıklarından bahseden Ö.1, “Evet, bir öğrenciyi aynı şekilde alacak tüm öğretmenler öğrenciyi değerlendirip ortak çalışıyoruz ve dil terapistiyle de ortak çalışıyorum.” şeklinde uzman işbirliği içinde ortak çalıştıklarını ifade etmiştir. Katılımcılar Ö.9, “Evet, dil terapistiyle ve diğer öğretmenlerle ortak ilerleyerek iş birliği yapıyorum.” şeklinde, Ö.16, “Evet, dil ve iletişim uygulamalarını çalışırken birçok uygulamayı dil terapistini izleyerek yönlendirme alıyorum ve diğer öğretmenler ile de ortak ilerliyorum.” ifadesi ile, Ö. 5, “Evet, yapıyoruz dil terapisti, diğer öğretmenleri varsa kaynaştırma öğretmenleri ve gölge öğretmenleri ile ortak iletişim defteri ile koordineli ilerliyoruz.” ve Ö. 3’de “Evet, kaynaştırma öğretmenleri, diğer öğretmenler ve dil terapistiyle ortak çalışarak genellikle de dil terapistinin direk verdiği uygulamalar ile.” ifadesi ile dil terapistleri ve diğer öğretmenler ile ortak çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı Ö.24, “Evet, mutlaka yapıyorum diğer öğretmenlerle ortak bir iletişim içinde ilerliyorum, dil terapistinden yönlendirme

olarak.” şeklinde dil terapistlerinden yönlendirme aldıklarını ve diğer öğretmenler ile ortak çalıştıklarını belirtmiştir. Ö.30, “*Evet, uzman işbirliği çok önemli dil terapisti ile ve diğer öğretmen arkadaşlar ile.*” şeklindeki ifadesinde sadece uzman işbirliği yaptığını söylemiştir nasıl yaptıklarından bahsetmemiştir. Katılımcılar Ö.13, “*Evet, dil terapisti, diğer özel eğitim öğretmenleri ile paralel ilerliyorum.*” ifadesinde, Ö.14, “*Evet, çocuğun diğer öğretmenleri ile birlikte hareket ederim ve dil terapistiyle bilgi alışverişi yaparak.*” sözleriyle, Ö.15, “*Evet, diğer öğretmenler ve dil terapistiyle ortak çalışarak eş güdümlü ilerliyorum.*” ifadesiyle ve Ö.17, “*Dil terapistiyle hangi materyal uygun ne çalışılabilir şeklinde işbirliği içinde oluyorum.*” şeklindeki ifadelerinde uzman işbirliğini eşgüdümlü yaptıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı Ö.8 ise, “*Evet, dil terapistiyle uygulamaları nasıl yapacağıma yönelik özellikle artikülasyon çalışırken.*” ifadesi ile özellikle artikülasyon çalışmalarında dil terapisti desteği ile çalıştığını ifade etmiştir.

Katılımcılardan öğrencinin eğitimine dahil olan diğer öğretmenlerle birlikte çalıştıklarını söyleyen Ö. 25, “*Evet, kurumdaki öğretmenleri, gölge öğretmeni, kaynaştırma ortamındaki öğretmeni ile ihtiyacına yönelik yönlendirmeler yaparak.*” şeklinde ihtiyaca yönelik yönlendirmeler olarak işbirliği yaptığını belirtmiştir. Katılımcı Ö. 29, “*Evet, yapıyorum aynı çocuğu alan öğretmenler olarak bir birine çocuk hakkında bilgi aktararak, okuldaki koordinatörlere bilgi paylaşılarak.*” sözleriyle uzman işbirliğini yaptığını, çocuğun doktoru(psikoloğdan bahsetmektedir) ve diğer öğretmenlerle çocuk hakkında bilgi paylaşımı yaptığını ifade etmiştir. Katılımcı Ö. 2, “*Evet, uzman işbirliği yapıyorum, öğretime ortak girdiğimiz öğretmenlerle amaçlar belirleyip çalışmaları ortak sürdürüyorum.*” şeklinde diğer öğretmenlerle amaçları belirleyip ortak çalıştıklarını ifade etmiştir. Ö. 6 ise “*Evet, diğer öğretmenlerle aynı çalışmaları yaparak ortak çalışma ile işbirliği yapıyorum diğer uzmanlarla yapmıyorum.*” ifadesi ile diğer öğretmenlerle işbirliği yaptığını ancak uzman kişilerle yapmadığını belirtmiştir. Katılımcılar Ö. 12 “*Evet, aynı öğretmenle çalışan çocuğa yönelik bir bilgi alışverişi içinde çalışıyorum.*” ve Ö. 21’de “*Evet, diğer öğretmenleri ile yapılan uygulamayı paylaşarak*” şeklinde diğer öğretmenlerle bilgi alışverişi yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcılardan dil terapisti, diğer öğretmenler, psikoloğlar, fizyoterapist ve ergoterapistlerle birlikte işbirliği yaptığını belirten Ö.26, “*Evet yapıyorum, dil terapistiyle, fizyoterapistle ve diğer öğretmenlerle, yönlendirme ile.*” ifadesiyle, Ö.19,

“Evet, işbirliğini dil terapisti, ergoterapist, diğer öğretmenleri ve kaynaştırma öğretmenleri ile eş güdüm içerisinde.” şeklinde, Ö.27, *“Evet, dil terapisti ile fizyoterapistle ve diğer öğretmenlerle yönerge alarak.”* sözleriyle, Ö.20, *“Evet, işbirliği yapıyorum, dil terapistiyle ve psikologlarla.”* sözleriyle, Ö.22, *“Evet, bireysel uygulama ile psikolog gelişim testleri uygulayan, diğer öğretmenlerle ve dil terapistiyle ve multidisipliner bir alan oluşturarak.”* şeklinde, Ö.23, *“Evet, dil terapisti, psikologu, varsa gölge öğretmeni, kaynaştırma ortamındaki öğretmeni ile karşılıklı yönlendirmeye iş birliği yapıyorum,”* ve Ö.10, *“Evet, dil terapisti ve fizyoterapistlerden yardım ve yönlendirme istiyorum. Bu şekilde ağız çene çalışmalarına yönelik uygulama yapıyorum.”* şeklindeki ifadelerinde uzman işbirliğini yaptıklarını ve yönlendirme alarak çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcı Ö.28, *“Evet, aktif bep dediğimiz bir form var her öğretmen oradan ölçütünü alır ve ortak çalışır. Dil terapisti ile koordineli ilerliyoruz.”* ve Ö.7, *“Evet, kurumdaki tüm öğretmenlerle ve dil terapistiyle koordine içinde ilerliyoruz. Her öğrencinin dosyası ile aylık ilerleyiş raporları ile bir sonuca varıyoruz.”* ifadelerinde uzman işbirliğini dil terapisti ve diğer öğretmenler ile aylık raporlar şeklinde ve ölçüt belirleyerek işbirliği içinde yaptığını ifade etmişlerdir.

Katılımcılarda uzman işbirliği yaptığını, aynı zamanda eğitim ve seminerler yolu ile bu işbirliği yaptığını belirten ve diğer öğretmenler ile birlikte çalıştıklarını söyleyen, Ö.4, *“Evet, diğer öğretmenleri ile üniversitedeki hocalarımdan eğitim ve seminerlere katılarak işbirliği yapıyorum.”* şeklinde ifade ederken, Ö.11, *“Evet, dil terapisti ile ve hizmet içi eğitim şeklinde işbirliği yapıyoruz.”* şeklinde ve Ö.18’ de, *“Evet, çocuğun eğitimine dahil olan diğer öğretmenlerle eşgüdümlü ilerliyorum ve eğitim seminerlerine katılarak uzman işbirliğini yapıyorum.”* sözleriyle belirtmiştir.

Özel eğitim öğretmeni olarak OSB olan öğrencilerinizin dil gelişimi ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde akran öğretimi yapıyor musunuz? Yapıyorsanız nasıl gerçekleştiriyorsunuz? Sorusuna yönelik verdikleri cevaplar sonucunda elde edilen bulgular

Katılımcılara sorulan Özel eğitim öğretmeni olarak OSB olan öğrencilerinizin dil gelişimi ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde akran öğretimi yapıyor musunuz? Yapıyorsanız nasıl gerçekleştiriyorsunuz? sorusuna verilen cevaplara göre belirlenen Öğretmenlerin dil gelişimi ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde akran öğretimi yapma durumu ve Öğretmenlerin dil gelişimi ve

iletişim becerilerinin desteklenmesinde akran öğretimi yapma şekilleri şeklinde iki ana tema ve alt temalar altında incelenmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre oluşturulan tema ve alt temalar tablo.12 da verilmiştir ve temaları oluşturan cevaplar aşağıda verilmiştir.

Tablo 12.

Araştırmada akran öğretime yönelik öğretmen görüşleri kapsamında elde edilen veri setine göre bulunan ana temalar ve alt temalara ilişkin bilgiler

Öğretmenlerin	dil	gelişimi	ve	iletişim	becerilerinin	f
desteklenmesinde akran öğretimi yapma durumu						
–	Hayır, yapmıyor, bireysel çalışıyor					4
–	Evet, akran öğretimi uyguluyor					26

Öğretmenlerin	dil	gelişimi	ve	iletişim	becerilerinin	f
desteklenmesinde akran öğretimi yapma şekilleri						
–	Kaynaştırma ve tersine kaynaştırma ile etkinlik oyun ve sohbetle					6
–	Son 10-20 dk’ında derse model olacak bir çocuk alma					2
–	Havuz içi etkinlikleri sırasında iletişim kurmaya yönelik yapıyorum					1
–	Oyun, sohbet ve etkinliklerle grup eğitiminde					16
–	Bireysel çalışıyor					4

Katılımcılardan 6 kişi akran öğretimini kaynaştırma ortamında gerçekleştirdiğini ve tersine kaynaştırma uygulamaları da yaptıklarını söyleyen Ö. 28, “Evet, özel eğitim ve etüt grubunu birlikte aynı ortamlarda tersine kaynaştırma yoluyla akran öğretimi yapıyorum. Dil gelişim ve iletişim becerisinde çok olumlu dönütler aldım. Ayrıca oyun becerilerini geliştirip problem davranışları söndürme oldu.”sözleriyle akran dil gelişim ve iletişim becerilerinde olumlu ilerlediğini oyun becerisini geliştirdiği gibi problem davranışları söndürdüğünü söylemiştir ve tersine kaynaştırma uyguladığını ifade etmiştir. Ö. 4’ de “Evet, küçükleri kaynaştırma yolu ile büyük çocuklarda da kaynaştırma günleri yapıp tersine kaynaştırma yolu ile etkinlik, oyun ve sohbet içinde.”şeklindeki ifadesinde küçük çocuklarda normal kaynaştırma, büyüklerde ise tersine kaynaştırma yolu ile akran öğretimi gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Yine Ö. 5, “Evet, akran öğretimi yapıyoruz, birlikte

şarkı söyleme, oyun oynama şeklinde. Çocuk çocuğun dilinden anlar ve daha çok model alır. Tersine kaynaştırma yapıyorum.” ifadesi ile akran öğretimini tersine kaynaştırma uygulaması ile yaptığını ifade etmiştir. Ö.7’ de “Evet, tersine kaynaştırma yapıyoruz, kurumda etüt grubumuz var onlarla aynı ortamda bulunmalarını sağlayarak ders çalışma ve oyun ortamında uyguluyoruz.” ifadesinde etüt grubuyla tersine kaynaştırma uygulaması yaptığını ve çocuk çocuktan öğrenir ifadesi ile iletişim ortamı olarak ders çalışma ortamını kullandıklarını söylemiştir. Katılımcı Ö.14 “Evet, kurumda başka tanılı çocuklarla grup şeklinde kaynaştırma ortamında oyun ve etkinlik içinde iletişime geçmesini sağlayarak.” şeklindeki ifadesinde grup eğitimi şeklinde kaynaştırma uygulamasını oyun ve etkinlik sırasında gerçekleştirdiğini söylemiştir. Ö.18 “Evet, öğrenmeyi kalıcı ve genelleyebilmesini sağlayacağı için yapıyorum, kaynaştırma uygulaması ile aynı yaş ve düzeydeki akranları ile oyun içinde iletişim kurmaya yönelik yapıyorum.” sözleriyle öğrenmelerin kalıcı ve genellenebilmesi için iletişime yönelik oyun etkinlikleri ile akran öğretimi yaptığını ifade etmiştir.

Katılımcılardan 16 kişi akran öğretimini oyun, etkinlik ve sohbet şeklinde uyguladıklarını söylemişlerdir. Ö. 6 “Evet, yapıyorum oyun ve etkinlik içinde model almasını sağlıyorum.” ifadesinde, Ö. 25 “Evet, daha karşılıklı bir oyun ve sohbetle.” ve Ö.24 “Evet, çocuğun düzeyi akran öğretimine hazır olduğunda oyun içinde daha çok.” şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcı Ö.10 “Evet, grup eğitimi şeklinde iletişimi başlatma ile oyun içinde uyguluyorum çok etkili oluyor dil iletişimde model alıyor çocuk.” ifadesi ile, Ö. 3 “Evet, grup eğitimlerine alarak oyun içinde, birlikte şarkı söyleme şeklinde iletişim kurma sürdürme yolu ile.” sözleriyle, Ö. 11 “Evet, iletişime geçme günlük iletişime yönelik sohbet ortamında daha çok teneffüs ortamında.” sözleriyle, Ö. 13 “Evet, Model olma şeklinde akran öğretimi yapıyorum, oyun ve karşılıklı sohbet şeklinde.” ifadesi ile akran öğretimini sohbet ve oyun etkinlikleri ile gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan Ö.15, “Arkan öğretimine uygun olan çocuklarla bir arada oyun oynama ve birlikte etkinlik yapma şeklinde karşılıklı iletişim kurmaya yönelik yapıyorum.” sözleriyle ifade etmiştir. Ö. 16 “Evet akran öğretimini eğitsel oyunlarla iki farklı grup içerisinde model almasını sağlayarak.” sözleriyle, Ö.17, “Evet, eğitsel oyunlar ve gömülü etkinlik içinde arkadaşları ile iletişime geçebilmesi kendini ifade edebilmesi için akran öğretimi yapıyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Ö.9’da “Evet, akran öğretimini iletişimde sıkıntısı olmayan diğer öğrencilerle oyun ve etkinlik şeklinde yapıyorum. Akran

öğretimi model oluyor ve iletişim sürdürmede etkili oluyor.” şeklindeki ifadeleri ile model olmayı sağlayacak uygulamaları kullandıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılardan benzer yaş grupları ile akran öğretimi yaptığını söyleyen, Ö. 20 ve Ö. 21 *“Evet, faydalı bir yöntem arkadaşı onu tetikliyor, farklı tanı grupları ile etkinlik yaptırıyorum.”* ve Ö. 29 *“Evet, benzer yaş grubundaki çocuklarla oyun içinde model alarak uyguluyorum.”* şeklinde oyun etkinlikleri ile uygulamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan akran öğretimini yaptıklarını ve ortak etkinlikler ve oyun ile gerçekleştirdiğini aynı zamanda hikaye okuma şeklinde soru cevapla yaptığını söyleyen Ö.30, *“Evet, yapıyorum ve çocuk çocuktan öğrenir, oyun ve etkinlikler oyun başlatma sürdürme bitirme ile ve hikaye anlatıp soru cevap yapıyorum.”* ifadesinde çocuk çocuktan öğrenir şeklinde konuşmuştur. Yine Ö.1’ de, *“Evet, öğrenciyi ortak etkinliklere dahil ederek yapıyorum, resim atölyesinde.”* sözleriyle resim atölyesinde ortak etkinlik yapma şeklinde uyguladığını vurgulamıştır.

Katılımcılardan 2’ si Ö.22, *“Evet, bireysel öğretimlerin son 20 dk sında ona model olacak bir akranı derse alarak.”* ve Ö.26, *“Evet akran öğretimi yapıyorum seansın son 10 dk sı birlikte hikaye okuma yapıyoruz.”* ifadelerinde dersin bitmesine 10-20 dakika kala bir akranlarını sınıfa alıp birlikte bir etkinlik sırasında iletişime yönelik model almasını sağladıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcı Ö.19, *“Evet, akran öğretiminde yine havuz içerisinde oyun içinde karşılıklı iletişime girmelerine yönelik çalışıyorum.”* sözleriyle havuz ortamında su içi etkinliklerle iletişime yönelik akran öğretimi yaptığını ifade etmiştir.

Katılımcılardan 4 kişi akran öğretimi yapmadıklarını bireysel çalıştıklarını belirten Ö.8, *“Hayır, ben birebir yapmıyorum ama kurumda çocuk grup eğitimlerinde akran öğretime dahil oluyor.”* ifadesinde Ö.23, *“Birebir hayır ama genellikle kaynaştırma ortamında tercih ediyorum diğer çocukların iletişimlerini taklit etmesini sağlayarak ama daha çok bireysel çalışıyorum.”* ve Ö.2, *“Hayır, henüz böyle bir uygulamam olmadı ama kurumda grup eğitime çocuklar dahil oluyor.”* şeklindeki ifadelerinde de dil ve iletişime yönelik bir akran öğretimi uygulamasının olmadığını bireysel çalıştığını söylemişlerdir ve çocukların kurumlarındaki grup eğitimlerine girdiklerini belirtmişlerdir. Ö.12 ise, *“Akran öğretimi uygulamıyorum sadece bireysel çalışıyorum.”* Sözleriyle sadece bireysel çalıştığını ifade etmiştir.

Özel eğitim öğretmeni olarak OSB olan öğrencilerinizin dil gelişimi ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde önemli bir öge olan aile ile işbirliği yapıyor musunuz? Nasıl? Sorusuna yönelik verdikleri cevaplar sonucunda elde edilen bulgular

Katılımcılara sorulan Özel eğitim öğretmeni olarak OSB olan öğrencilerinizin dil gelişimi ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde önemli bir öge olan aile ile işbirliği yapıyor musunuz? Nasıl? sorusuna verilen cevaplara göre belirlenen Öğretmenlerin dil gelişimi ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde aile işbirliği yapma durumu ve Öğretmenlerin dil gelişimi ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde aile işbirliği yapma şekilleri şeklinde iki ana tema ve alt temalar altında incelenmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre oluşturulan tema ve alt temalar tablo.13 da verilmiştir ve temaları oluşturan cevaplar aşağıda verilmiştir.

Tablo 13.

Araştırmada aile işbirliğine yönelik öğretmen görüşleri kapsamında elde edilen veri setine göre bulunan ana temalar ve alt temalara ilişkin bilgiler

1. Öğretmenlerin dil gelişimi ve iletişim becerilerinin f desteklenmesinde aile işbirliği yapma durumu	
– Ev uygulaması yapıyor	17
– Aileyi bilgilendirme ve yönlendiriyorum	4
– Aileyi çocukla birlikte derse alıyor	1
– Aileler yanaşmıyor, aile isterse işbirliği yapıyor	3
– Aileyi gözlemci yapıyor takip yaptırıyor	5

Katılımcılardan 17 kişi ailelere eve uygulama verdiklerini söyleyen Ö. 2, Ö. 3, Ö. 7, Ö. 12 ve Ö. 1, “Evet, aileye bir program hazırlayıp evde uygulamasını istiyorum.” şeklinde aile işbirliği yaptıklarını belirtmiştir.” şeklinde işbirliği yaptıklarını belirtmişlerdir. Ö. 10, Ö. 5, Ö. 6, Ö. 8, Ö. 29, Ö.20, Ö. 14, Ö. 25, Ö.15, Ö. 13, “Evet aile ile işbirliği yapıyorum, aileye bizimle aynı şeyleri tekrar edecek yönerge hazırlıyorum.” sözleriyle aynı uygulamalardan evde yapmaları için aileye

verdiklerini aktarmışlardır. Ö.18 “Evet, aileyle seansta yapılan uygulamaları paylaşarak ve evde yapabilecekleri uygulamalar veriyorum ama çok fazla değil çünkü çocuk okulda sıkılıyor zaten.” ifadesinde belli bir oranda ve fazla yapmadıklarını ama ev uygulamaları verdiğini aktarmıştır. Ö.11, “Evet, dil terapistinin verdiği ödev defterini aile ile paylaşıp birlikte ilerlemeye çalışıyor.” ifadesinde dil terapistiyle çalıştıkları uygulamaları aileyle paylaştıklarını ve birlikte ilerlediklerini belirtmiştir.

Katılımcılardan 4 kişi aileyi bilgilendirip yönlendirdiğini ve birlikte ilerlemelerini sağlamaya çalıştığını söyleyen Ö.16, “Evet aile çocuğa bir beceri öğretmek istediğinde bu beceri ifade edebilmesi için dil ve iletişime ihtiyaç oluyor bu sebeple aileyi de her bir eğitimi aileye anlatarak aileyi yönlendiriyorum.” ifadesinde aile yönlendirmesi yaptığını söylemiştir. Ö.9, “Evet, aile ile işbirliği yapıyorum, aileleri yönlendirerek özellikle tablet telefon kullanımını sınırlandırmaya yönelik.” şeklinde ailenin teknoloji kullanımında yönlendirme yaptığını aktarmıştır. Ö. 17’de, “Evet, aileyle işbirliği yapılmazsa eğitim seanstan sıkışıp kalır, o yüzden aileyle birlikte hareket ediyorum aileye çocuklarla nasıl ilgileneceklerine yönelik yönlendirme yapıyorum.” ifadesinde aile ile birlikte hareket ettiğini aktarmıştır. Yine Ö.30’ da, “Evet, aile işbirliği yapıyorum. Çocuğun ev içi talepleri ile ilgili sesleri günlük temel ihtiyaçlarına yönelik ödevler vererek yönlendirerek aileyi bilgilendiriyorum.” ifadesinde ev uygulamalarını ödev vererek yaptırdıklarını söylemiştir.

Katılımcılardan 5 kişi aileye gözlem yaptırıp uygulama yapmalarını sağlayan ve takip etmelerini istediğini söyleyen Ö.19 ve Ö.22, “Evet, çocuk bazı becerileri kazandıktan sonra aileyi öğretim ile birlikte yönlendiriyoruz, aile ev ödevleri, aile dil iletişim uygulamaları yaptırıyorum.” Ö.23, “Evet, aileyi bilgilendirerek ve ihtiyaç halinde sınıfta veliyi gözlemci olarak ya da aktif dahil ederek.” Ö.24, “Evet, aile ile birlikte ilerlemeye çalışıyoruz, onlardan cam arkasından dersi izlemelerini istiyoruz aynı zamanda yönlendiriyoruz aileyi.” ifadesinde aileden dersi izlemelerini istediğini söylemiştir. Ö. 26, “Yapmaya çalışıyorum, aileden çocuğu gözlemlemelerini istiyorum kelimelerini yazın diyorum.” sözleriyle aileden kelimelerini yazmasını ve takip etmesini istediğini aktarmıştır.

Katılımcılardan 1 kişi aileyi çocukla derse aldığını ifade eden Ö.28 ise, “Evet kesinlikle aileyi eğitimlere dahil ediyor birlikte ilerliyoruz.” sözleriyle aileyi işbirliğini aileyi eğitimlere dahil ederek yaptığını belirtmiştir.

Katılımcılardan 3 kişi aileyle işbirliğini ancak aile isterse yapabildiklerini belirten Ö.27, “Evet ama her aile ile yapamıyorum her aile işbirliğine önem vermiyor isteyen aile ile öğretimi anlatıp aynısını yaptırıyoruz.” şeklinde ifade ederken, Ö.21 ise, “Yapıyorum, ama aile bu işbirliğine tam uyum sağlamıyor ve olumlu geri dönüş alamıyoruz.” Sözleriyle ailelerin çok yanaşmadıklarını dile getirmiştir. Ö.4, “Evet, ama ailenin istemesi de gerekiyor, çocuğun aile içinde durumu nedir buna bakıyoruz, sonrasında aileyi yönlendiriyorum.” şeklinde yine ailenin isteği olursa yaptıklarını belirtmiştir.

Özel eğitim öğretmeni olarak OSB olan öğrencilerinizin dil gelişimi ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde ebeveynlere çocuğa yönelik dil kullanımı eğitimi veriyor musunuz? Sorusuna yönelik verdikleri cevaplar sonucunda elde edilen bulgular

Katılımcılara sorulan Özel eğitim öğretmeni olarak OSB olan öğrencilerinizin dil gelişimi ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde ebeveynlere çocuğa yönelik dil kullanımı eğitimi veriyor musunuz? sorusuna verilen cevaplara göre belirlenen Öğretmenlerin dil kullanım eğitimi verme durumları ana tema ve alt temalar altında incelenmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre oluşturulan tema ve alt temalar tablo.14 da verilmiştir ve temaları oluşturan cevaplar aşağıda verilmiştir.

Tablo 14.

Araştırmada ebeveynlere dil kullanımı eğitimine yönelik öğretmen görüşleri kapsamında elde edilen veri setine göre bulunan ana temalar ve alt temalara ilişkin bilgiler

1. Öğretmenlerin dil kullanım eğitimi verme durumları	f
– Aile eğitimini programlı veriyor	7
– Aileye bireysel eğitim veriyor	3
– Hayır, sadece yabancı uyruklu ailelere Türkçe ye yönelik veriyor	1
– Hayır, sadece yönlendirme yapıyor	16
– Aileler yanaşmıyor, vermiyor	1
– Hayır vermiyor	2

Katılımcılardan 7 kişi aileye dil gelişimi ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde dil kullanım eğitimi verdiklerini belirten Ö. 21, *“Okul bir aile eğitimi veriyor, bunu yöneticiler öğrencinin eksik kalan noktaları aile ile paylaşıp yönlendirme ya da seminer şeklinde.”* ifadesinde kurum olarak yönlendirme ve seminer şeklinde eğitim verdiklerini söylemiştir. Ö. 22, *“Uygulamalar etkiliyse ilerleme varsa ileri uygulamalar için aileyle toplantı düzenleyip aile eğitim programı başlatıyoruz.”* sözleriyle aile eğitim programı yaptıklarını belirtmiştir. Ö. 28, *“Aşamalı olarak aileyi eğitime alıp aileye uygulamaları nasıl yapabileceğini öğretirken sonra evde uygulamalara hazırlıyorum aileyi. Sonrasında aileden video isteyerek uygulamaları kontrol ediyoruz.”* ifadesinde aileyi eğitimlere aldığını ifade etmiştir. Ö. 5’ te benzer ifadeleri kullanarak her iki katılımcı da aileye uygulamalar hazırladığını söylemişlerdir. Ö.19 *“Evet, aileye dil ve iletişim becerilerine yönelik ne yapacaklarını suyun dışında evde nasıl bir uygulama yapacaklarını birebir anlatıp gösteriyorum. Çocuğun uygulama videolarını izlemelerini sağlıyorum ve eksik cümle, şarkı ve tekerlemeleri nasıl birlikte tamamlamasını sağlayacaklar anlatıp öğretiyorum.”* şeklinde su içi uygulamaları videoya alarak aile ile paylaştığını ve dil gelişimine yönelik eğitimler verdiğini aktarmıştır. Ö. 7 *“Evet, aileleri derslere gözlemci yapıyoruz sonrasında aile çocuğuyla derse giriyor ben gözlemliyorum bu şekilde aile çocuğu ile nasıl çalışacak öğretiyoruz.”* ifadesinde aile eğitimini aileyi derse alıp uygulamaları nasıl yapacağını öğretirken verdiğini belirtmiştir. Ö.16’ da, *“Evet, her bir aileye BEP’ leri paylaşarak ve değerlendirme aşamalarını takip etmesini sağlayarak eğitim sürecine dahil ediyorum ve uygulamaları evde yapmalarını sağlıyorum.”* ifadesinde aileyi her aşamaya dahil ettiğini BEP’leri paylaşarak ev programı hazırladığını aktarmıştır.

Katılımcılardan 3 kişi aileye dil kullanım eğitimini bireysel olarak bilgilendirme ve yönlendirme şeklinde yaptıklarını söyleyen Ö.10 *“Evet, ama bu eğitimler tutanak ile değil, bireysel olarak aileye çocuğa dil kullanım ve iletişim becerilerine yönelik eğitim veriyorum.”* şeklinde bir program ile değil sözlü olarak eğitim verdiğini aktarmıştır. Ö. 15’ de, *“Evet, ailelere evde nasıl davranacaklarına iletişim kuracaklarına yönelik bireysel yönlendirme şeklinde eğitim veriyorum.”* şeklinde bireysel olarak bilgilendirme ve yönlendirme şeklinde eğitim verdiğini söylemiştir. Ö. 17 ise, *“Evet aileye çocukla nasıl konuşacaklar nasıl davranacaklarına yönelik ve ne çalışmalar yapabilirler, söylüyorum.”* ifadesinde

bireysel şekilde dil kullanım eğitimini aileye sözel bildirim olarak yaptığını aktarmıştır.

Katılımcılardan hayır diyen ve aileye dil kullanım eğitim vermediklerini söyleyen sadece yönlendirdiklerini belirten 16 kişiden, Ö.6 “*Hayır, ama aileyi eğitme amaçlı bilgilendirme yaparken zaten öğretme yapmış oluyoruz.*” şeklinde ifade etmiştir. Yine Ö. 1, Ö. 26, Ö. 2, Ö. 3, Ö. 8, Ö. 11, Ö. 12, Ö. 13, Ö. 14, Ö. 18, Ö. 20, Ö. 29, Ö. 27, Ö. 30 ve Ö.23’ de hayır diyerek ve sadece yönlendirme yaptıklarını benzer ifadeler ile belirtmişlerdir.

Katılımcılardan hayır diyen ve sadece yabancı uyruklu ailelere dil iletişime yönelik Türkçeye yönelik telafuz eğitimleri verdiğini söyleyen Ö.24, “*Hayır vermiyoruz ama yabancı uyruklu ailelere dil iletişime yönelik bir Türkçe öğretim varsa doğru telaffuz öğretiyoruz aileye.*” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcılardan aile içi roller karışmasını istemediklerini ve aileyi karıştırmadıklarını söyleyen Ö.25, “*Hayır, aileyi buna karıştırmıyoruz aileyi sadece yönlendiriyoruz anne baba öğretmen rolleri karışmasın diye.*” Şeklinde ifade ederken, Ö. 9 ise, “*Hayır, aileler buna yanaşmıyor daha çok vakitleri olmadığını söylüyorlar.*” şeklinde ailelerin katılım göstermek istemediklerini bu sebeple eğitim vermediklerini aktarmıştır. Katılımcı Ö. 4’ de , “*Hayır, çünkü büyük çocuklarla çalışıyorum.*” diyerek çalıştığı gruplardan dolayı böyle bir eğitim vermediğini ifade etmiştir.

Özel eğitim öğretmeni olarak OSB olan öğrencilerinize dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde gelişimsel müdahale yöntemlerini nasıl uyguluyorsunuz? Sorusuna yönelik verdikleri cevaplar sonucunda elde edilen bulgular

Katılımcılara sorulan Özel eğitim öğretmeni olarak OSB olan öğrencilerinize dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde gelişimsel müdahale yöntemlerini nasıl uyguluyorsunuz? sorusuna verilen cevaplara göre belirlenen Öğretmenlerin gelişimsel müdahale yöntemlerini uygulama yöntemi ana tema ve alt temalar altında incelenmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre oluşturulan tema ve alt temalar tablo.15 da verilmiştir ve temaları oluşturan cevaplar aşağıda verilmiştir.

Tablo 15.

Araştırmada gelişimsel müdahale yöntemlerine yönelik öğretmen görüşleri kapsamında elde edilen veri setine göre bulunan ana temalar ve alt temalara ilişkin bilgiler

Öğretmenlerin gelişimsel müdahale yöntemlerini uygulama yöntemi	f
– Yaşa ve düzeye göre uygulamalar ile	12
– Düzeye göre uygulamalar ile	8
– Gelişim programlarına göre uygulamalar ile	3
– Dil terapistinin yönlendirmesine göre uygulama ile	2
– Oyun temelli uygulamalar ile	1
– Akran etkileşimli müdahale ile	1
– BEP’ lere göre uygulamalar ile	1

Katılımcılardan gelişimsel müdahale yöntemlerini gelişim programları üzerinden belirlediklerini ve uyguladıklarını belirten; Ö.2, “*Potage ve küçük adımlar üzerinden yaşı ve düzeyine uygun uygulamalar ile.*” şeklinde, Ö. 5 “*Değerlendirme sonucunda çocuğun düzeyini göz önünde bulundurarak, var olan programlardan çocuğa uygun program oluşturup o şekilde uyguluyoruz. Oçidep, tohum otizm ve küçük adımlar gibi programlar.*” ifadesi ile, Ö.25, “*Küçük Adımlar, Portage gibi gelişim aşamalarından dil ve iletişim beceri aşamalarına uygun olan uygulamalar ile çalışıyorum.*” şeklinde dil ve iletişim aşamalarında göre gelişim programları üzerinden müdahale belirlediklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcılardan Ö.30, “*Çocukların BEP’ leri var eğitilebilir öğretilbilir programlar var çocuğun bireysel eğitim programlarına göre müdahale uyguluyorum.*” sözleriyle BEP’ lere göre müdahale ettiğini belirtmiştir.

Ö.1, “*Değerlendir sonucunu yaş ve düzeyine göre uygulama seçiyorum, örneğin sekiz yaşındaki çocuk dört yaş evresinde olabiliyor uygulamalar 4 yaş düzeyinden başlayıp kendi yaşına kadar tamamlatılmalı.*” Ö.3, “*Çocuğun yaşına ve düzeyine uygun uygulamalar seçerek olması gereken düzeyi yakalayana kadar tekrarlar şeklinde.*” Katılımcılardan benzer ifadeler kullanan Ö. 6, Ö. 11 ve Ö. 9, “*Eksik olan alandaki ihtiyaçlarını belirleyip yaş ve düzeyine göre uygulama seçiyorum.*” şeklinde yaş ve düzeyine göre müdahale yöntemi seçtiklerini ifade etmişlerdir. Ö.29’ da

“Çocuğun değerlendirmesi alınarak kendi yaş düzeyinde değilse olduğu yaş düzeyinden alarak düzeyine uygun olan uygulamaları yaparak. Diyelim ki 4 yaşında ama hiç ses çıkarmıyorsa ilk ses çıkarması gereken aylarda olan sesleri beklerim.” sözleriyle çocuğun yaş ve düzeyine göre ihtiyaçlarını belirleyip uygulamaları olması tamamlaması gereken aşamalar üzerinden belirlediğini ifade etmiştir. Ö.13, *“Çocuk hangi aşamada ise yaşını ve düzeyini dikkate alarak ona uygun müdahale uygulamaları yapıyorum mesela çocuk geri ise 5 yaşında olsa bile düzeyi bir ya da kaç yaş alt ise ona yönelik uygulama hazırlıyorum.”* sözleriyle Ö. 13’ e benzer ifadeler kullanmıştır. Ö. 26, *“Sözel iletişime açık mı bakarım, gelişim aşamalarına göre ne aşamada ise ona göre bir uygulama yaparım, yaş aralığında ise dil için ona göre bir uygulama seçerim.”* şeklinde müdahale yöntemini yaş ve gelişim düzeyine göre belirlediğini ifade etmiştir. Katılımcılardan benzer ifadeler kullanan Ö. 7 ve Ö.24, *“Eğer yaşlılarından gerideyse o zaman olduğu düzeyden kendi yaş seviyesine gelene kadar olan uygulamaları yaptırıp kendi yaşını yakalayana kadar devam ederim.”* şeklinde yaş ve düzeyine göre müdahale ettiklerini ve yaş seviyesini yakalayana kadar devam ettiklerini belirtmişlerdir.

Katılımcılardan çocuğun yaşına değil düzeyine göre müdahale ettiklerini söyleyen uygulamalarını bu şekilde belirlediğini belirtenlerden; Ö. 4 *“Çocuğun yaşına değil dil iletişimde düzeyi hangi yaş grubunda ise ona göre bir müdahale programı uyguluyorum.”* şeklinde yaşına değil düzeyine göre müdahale ettiğini söylemiştir. Ö. 8 *“Yaşına değil ihtiyacı olan uygulamaları düzeyine göre seçerek çalışıyorum. Mesela bir oyun içinde yaşına göre olan bir oyunda düzeyine göre ifadelendirme seçerek yapıyorum.”* şeklinde yaşına göre bir oyun içinde düzeyine uygun ifadeler ile iletişim çalıştığını gelişimsel müdahaleyi bu şekilde uyguladığını belirtmiştir. Katılımcılar Ö. 21, Ö. 15’ de benzer ifadeler ile katılımcı Ö.10 gibi, *“Çocuğun yaşına göre değil ediniminin olduğu yaşa göre dil ve iletişim uygulamalarını seçiyorum.”* şeklinde çocukların düzeylerine uygun dil ve iletişim uygulamaları seçtiklerini belirtmişlerdir. Ö.18, *“Temel maddelerden başlayıp kendi yaşına ulaşana kadar tüm yöntemleri kullanıyorum. Çocuk kendi seviyesine ulaşana kadar her bir uygulamayı başarılı olana kadar tekrar ediyorum. Ö.28 ve Ö.27,* *“Çocuğun aşamasını yaşına göre düzeyine göre ihtiyacı olan uygulama ve ilerledikçe bir üst aşamaya geçiriyorum.”* şeklinde düzeyine göre müdahale yöntemi seçtiklerini ve bu şekilde ilerlediklerini ifade etmişlerdir. Ö. 23’ de *“Çocuğun değerlendirmesini alıyorum dil gelişim yaşlarına göre uygulamaları seçiyorum, öncelikle her zaman*

alıcı dili güçlendirdikten sonra ses taklitlerine geçiyorum kelime haznelerini ve ifadelerini geliştirmesine yardımcı oluyorum.” şeklinde gelişim düzeyine göre müdahale uygulamaları seçtiğini ifade etmiştir.

Katılımcı akran etkileşimli müdahale ile uygulamalar yaptığını belirten Ö. 19 *“Daha çok küçük yaşlar ile çalışıyorum yaş ve düzeyine göre ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar ile ve akranları ile iletişime geçmeleri ve kendi yaşına yetişmesin sağlayan uygulamalar seçiyorum.”* ifadesinde küçük çocuklarla çalıştığını, yaş ve düzeye uygun olan uygulamaları gerçekleştirdiğini belirtmiştir.

Katılımcılardan sadece yaşlarına bakarak müdahale taktıklarını söyleyenlerden Ö.14, *“Kendi yaş grubuna uygun etkinlikler yaptırıyorum.”* ve Ö. 20 *“Yaşına uygun uygulamalar seçiyorum.”* şeklinde yaş gruplarını göz önünde tutarak müdahale yöntemi seçtiklerini belirtmişlerdir.

Katılımcılardan dil terapistinin yönlendirmesine göre uygulamalar ile müdahale ettiklerini söyleyenlerden; Ö. 16, *“Erken zamanlılık çok önemli mutlaka dil terapisti eşliğinde yaşına ve düzeyine göre uygulamalar yapıyorum ve mutlaka bunu evde devam etmesini sağlayarak.”* Şeklinde yaptığı uygulamaları evde yaptırdığını ifade etmiştir. Ö. 17’ de *“Yaşına uygun uygulamaları dil terapistinden yardım alarak yapıyorum.”* ifadesinde dil terapistinden yardım aldığını belirtmiştir.

Katılımcı Ö.12, *“Çocuğun yaşına düzeyine bakmak lazım müdahale yapmak için ama bunu hiç yapmadım zannedersem.”* İfadesinde açıklama yapılmasına rağmen gelişimsel müdahale yapmadığını belirtmiştir, öğretmenin çalıştığı kurumda uygulamaların çocuğun değerlendirmesini alan koordinatörlerin belirlediği ve sınıfta çocuğu alan öğretmenlerin bu uygulamaları yaptığı düşünülmektedir.

Katılımcılardan oyun temelli uygulamalar ile müdahale ettiğini ve çocuğun yaş ve düzeyine göre uygulamaları belirlediğini söyleyen Ö.22, *“Eğitsel performansına göre düzeyini belirleyip ona göre yöntem ve amaçlarımıza karar veriyoruz oyun temelli uygulamalar ile müdahale yöntemimi uyguluyorum. Çocuğu değerlendirmeye aldığında yaşının altındaysa düzeyi gerçek yaşına göre değil bulunduğu düzeye göre seçiyorum uygulamaları, alt seviyelerden başlayıp kendi yaşına ulaşana kadar olan uygulamalar ile çalışıyorum.”* şeklinde eğitsel performansı dikkate aldığını ifade etmiştir.

BÖLÜM V

Tartışma

Bu bölümde, elde edilen bulgular literatürde yer alan araştırmalar çerçevesinde tartışılmıştır. Bu araştırmada KKTC Lefkoşa ve Girne kazalarında bulunan özel olarak hizmet veren özel eğitim merkezlerinde görev yapmakta olan ve OSB olan çocuklarla dil gelişimi ve iletişim becerisi çalışan özel eğitim öğretmenleri ile yapılmıştır. Araştırmada Özel eğitim öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi için yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında 30 özel eğitim öğretmeni ile nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır. Bu bölümde çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşleri analiz edilerek bulguları oluşturan on yedi ana tema ve alt temalar literatürde bulunan alanyazın üzerinden tartışılmıştır.

Özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin dil gelişimi ve iletişim becerilerini desteklemek amacıyla yaptıkları çalışmalar, kullandıkları yöntem ve stratejilere yönelik bulguların tartışılması

Yapılan araştırma kapsamında özel eğitim öğretmenlerinin dil gelişimi ve iletişim becerilerini desteklerken yaptıkları çalışmalar incelenmiştir. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde iki ana tema altında görüşlerini belirtmişlerdir. Birinci ana temada Sözel iletişim becerilerini kazandırmaya yönelik yaptıkları çalışmalara göre katılımcılardan 21 öğretmen ses çıkarmaya yönelik yapılan çalışmalar yaptığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan 7 öğretmen alıcı dil becerilerine yönelik yapılan çalışmalarının da olduğunu belirtirken, öğretmenlerden 15 katılımcı ifade edici dil becerilerine yönelik çalışmalar yaptığını belirtmiştir. Taklit becerilerine yönelik yapılan çalışmaları olduğunu belirten 10 katılımcı aynı zamanda diğer çalışmalardan da yaptıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan jest kullanım becerilerine yönelik yapılan çalışmalar yaptığını ifade eden öğretmenlerin sayısı ise 4 kişi olarak bulunmuştur. Uygulamacıların genellenmiş taklit ve ortak dikkat becerilerini çalışmaya öncelik vermeleri, iletişim konusunda gelişmelerin sağlanması açısından son derece önemlidir (Kırcaali-İftar & Odluyurt, 2012). OSB olan çocukların sözel olmayan iletişim becerilerinde yaşadıkları sınırlılıklar arasında en çok zorlandıkları ortak dikkat, göz kontağı kurma becerileri karşılıklı iletişim ortamında sıranın

kendisine geldiğini anlaması açısından önemli olmaktadır. Yine taklit beceriler ve jest kullanımında sınırlılıklar yaşayan otizmlı çocuklar sosyal ortamda, karşılıklı iletişim kurmada duygu aktarımı ve yüz ifadesi kullanımında zorluklar yaşamasında neden olmaktadır (Kırcaali İftar & Odluyurt, 2012).

Turan, 2012’ de yaptığı araştırmada, otistik spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit becerileri ve alıcı-ifade edici dil gelişimi ile ilişkilerinin incelenmesi çalışmasında otizmlı çocuklarda taklit gelişimi ve dil gelişimi arasında önemli bir ilişki olduğunu aktarmıştır. Başka bir deyişle otizmlı çocuklarda taklit becerilerinin dil ve iletişim becerilerinin gelişimi için önemli bir beceri olduğu görülmüştür (Turan & Ökçün-Akçamuş, 2012). Sadece jest kullanımının sözel olmayan iletişim becerilerinde alıcı ve ifade edici sözcük dağarcığını anlamlı olarak yordadığı görülmektedir (Akçamuş, 2018). Taklit beceriler, jest kullanımı ve alıcı dil çalışmalarının OSB olan çocuklara sözel olmayan iletişim becerilerinde sınırlılıkları azaltmaya yönelik doğru bir davranış olmakla birlikte katılımcılardan 30 öğretmenden 10 katılımcının taklit becerileri çalışması, sadece 7 öğretmenin alıcı dil becerilerini kazandırmaya yönelik ve sadece 4 öğretmenin jest kullanımına yönelik çalışmalar yaptığına dair görüş bildirmesi öğretmenlerin daha çok ses çıkarmaya odaklanmış olabileceklerini düşündürmektedir. Sesler dil öncesi iletişim ve dil edinim döneminde üretiminde sınırlılıklar görülen bir diğer alandır, konuşma seslerini çıkarabilme açısından OSB olan çocukların çeşitli seslendirme sınırlılıkları gösterdiği görülmektedir (Bakkaloğlu & Diken, 2018). OSB olan çocukların kendilerini ifade etmede, ihtiyaçlarını belirtmede kullanacakları tek sözcük bile yaşamlarını bağımsızlaştırmada önemli olmaktadır. Katılımcılardan daha çok sözel olmayan iletişim becerilerini kazandırmak için 21 öğretmenin ses çıkarmaya yönelik ve 15 öğretmenin ifade edici dil becerilerini kazandırmaya yönelik çalışmalar yaptıklarına yönelik görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin genel olarak ses çıkarma çalışmaları ve ifade edici dil becerilerine ağırlık verdikleri görülmektedir.

İkinci ana tema olan sözel iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yaptıklarını ifade eden öğretmenlerin 6’ sı iletişim becerilerinin doğru kullanımına yönelik çalışmalar yaptığını söylerken, sesletim ve ekleme (artükülasyon) becerilerine yönelik yapılan çalışmalar yaptığına dair görüşlerini bildiren öğretmenlerin sayısı 4’ tür. OSB olan çocuklarda söz yokluğunun kendilerini doğru ifade etmelerinde sınırlılıklar yaşamalarına neden olduğu bilinmektedir. OSB olan

çocuklar genellikle akıcı konuşmada zorlanmaktadırlar ve sözel dil becerileri sözel olmayan dil becerilerinden daha geride olmaktadır. OSB olan çocukların çoğunda sözcükleri ağız motor planlaması yoluyla taklit etme yeteneklerinde sınırlılıklar bulunmaktadır. En basit şekilde yapılacak olan ağız motor terapisi çeşitli motor etkinlikleri yoluyla çocuğun farkındalığını artıracak gibi varsa oral kas zayıflıklarını da giderebilmektedir (Yavuz, 2008). Öğretmenlerin sadece bir kısmının sesletim, oral motor ve iletişim becerilerinin doğru kullanımına yönelik çalışmalar yaptığı görülmektedir. Sert 2018 de yaptığı çalışmada öğretmenlerin sözel iletişim becerisi olmayan çocuklar için alıcı dil, taklit, ses çıkarma, jest kullanımı gibi, sözel iletişim becerisi olan çocuklar için ise bağlama uygun konuşma, sesletim ve artikülasyona yönelik çalışmalar belirlediklerini ve bu amaçlar üzerinde çalıştıklarını belirtmiştir (Sert, 2018).

Yapılan araştırmada katılımcıların dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde kullandıkları yöntem ve stratejiler nelerdir sorusuna yönelik görüşleri incelendiğinde gelişimsel ve davranışsal yöntemler ana temasını oluşturan görüş belirttikleri görülmüştür. Katılımcılardan 9 öğretmen daha çok doğrudan öğretim yöntemleri kullandığını belirtirken, 4 öğretmen doğal öğretim yöntemleri kullandığını söylemiştir. Öğretmenler sınırlı oranda verme ve ulaşılmaz hale getirme çevresel düzenlemelerini yaptıklarını ifade ederken eksik bırakma düzenlemelerine yönelik ifadeleri Doğal öğretim yöntemlerini kullandıklarını doğrular niteliktedir (Gülay, 2017). 7 öğretmen model olma yöntemini kullandığını, 2'si yanılsız öğretim yöntemleri kullandığını, 2'si akran merkezli öğretim uyguladığını ve 2 öğretmen ise fırsat öğretimi yaptığını belirtmiştir. Öğretmenlerden birer kişi ADİ uygulamaları, ABA ve Floortime yaptıklarını söylerken bir tanesi kendi yöntemlerini kullandığını ifade etmiştir ancak yöntem konusunda görüş bildirmemiştir. Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin daha çok UDA' ya dayalı uygulamalardan gelişimsel ve davranışsal yöntemleri kullandıkları görülmektedir. OSB olan çocuklara sözel iletişim becerilerinin öğretiminde doğal ve doğrudan öğretim uygulamalarının UDA ya dayalı müdahale yöntemleridir (Kırcaali-İftar & Odluyurt, 2013). Bulgulara bakıldığında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun UDA ya dayalı ve daha çok bilimsel dayanaklı yöntemleri kullandığı görülmektedir. Bilimsel dayanaklı uygulamalar ise UDA' ya dayalıdır (NAC, 2009). Öğretmenlerin bilimsel dayanaklı öğretim uygulamaları kullanmaları onlardan beklenen özelliklerdendir ve bilimsel dayanaklı uygulamaları tercih etmeleri önerilmektedir (TohumOtizmVakfi, 2010;

Kırcaali-İftar & Odluyurt, 2013). Yavuz, 2008 yaptığı çalışmada OSB olan çocuklara iletişim becerisi kazandırmada daha çok UDA ya dayalı davranışsal uygulamaları kullandıklarını belirtmiştir (Yavuz, 2008). Sert 2018 de yaptığı çalışmada iletişim becerilerinin öğretiminde öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamalardan UDA ya dayalı yöntemleri kullandığını belirtmiştir (Sert, 2018). Alan yazın incelemelerine ve araştırmanın bulgularına göre öğretmenler dil gelişim ve iletişim becerilerinde bilimsel dayanaklı ve alanda kullanılması tavsiye eden yöntemleri tercih etmektedirler.

Özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilere dil ve iletişim becerilerini kazandırmada yararlandıkları materyal ve teknolojilere yönelik görüşleri ve bu materyal ve teknolojilerin etkililiğine yönelik görüşlerinin tartışılması

Öğretmenlerin dil ve iletişim becerilerini kazandırmada yararlandıkları materyal ve teknolojilere ve bunların etkililiğine yönelik görüşleri üzerinden öğretmenlerin en çok bilgisayar, tablet, telefon uygulamaları ve mikrofon, konuşma kartları, görsel kartlar, gerçek nesneler, video, eğitim uygulama siteleri, ayna, görsel kartlar, akıllı tahta ve teknolojiyi kullanmama ve ya sınırlı kullanma olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerden 16' sı bilgisayar, tablet, telefon uygulamaları ve mikrofon kullandığını belirtmiş ve teknolojinin etkililiğinden bahsetmiştir. Öğretmenlerin 10' u konuşma kartlarını kullandığını belirtirken 8' i görsel kartları kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerden gerçek nesneleri kullandığını belirtenler 6, video kullandığını belirten öğretmen sayısı da 6 öğretmen olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin 2' si eğitim uygulama sitelerini, 2' si ayna, görsel kartları kullandığını söyleyen öğretmen sayısı da 2 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerden 1 tanesi akıllı tahta kullandığını belirtmiştir. Teknolojiyi kullanmama ve ya sınırlı kullandığını söyleyen olumsuz etkilerinden bahsedenler de 10 öğretmen olarak belirlenmiştir. OSB olan çocuklara dil gelişimi iletişim becerisi kazandırmada ses kartları, resimli kartlar ve görsel desteklerin kullanımı, OSB olan çocukların yeni kavramlar öğrenmesine ve mevcut dil becerilerinin desteklenmesine yardımcı olan bilişsel bir araç olarak görülmektedir (Gülay, 2017). Öğretmenlerin geneli ses ve konuşma kartlarını, resimli ve görsel kartları kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin OSB olan çocuklara yeni kavramlar öğretmede ve bilişsel becerilerini artırmada benzer çalışmalar yaptığı düşünülmektedir. İletişim sürecinde OSB olan çocuğun

iletişim kurulmasına zemin hazırlayan özelliğinin belirlenmesinin ardından çocuğu iletişime geçirecek dikkatini çekebilecek materyalin belirlenmesi ve bu materyalin işlevsel bir şekilde kullanılmasının önemli olduğu belirtilmektedir (Ekiz, şahin, & Camadan, 2014).

Öğretmenlerin daha çok teknolojiyi kullandıkları görölmektedir. Öğretmenler OSB olan çocukların dikkatini çekmede teknolojinin daha işlevsel olduğunu açıklarken, teknolojinin OSB olan çocukların ilgisini çekmede etkili olduğu için ve daha çok verim aldıkları için kullandıklarını ifade etmişlerdir. Yardımcı teknolojiler genel olarak engelli bireylerin performansını artıran herhangi bir teknoloji olarak tanımlanmaktadır (Haq & Elwaris, 2013). Avcı ve Kula (2019) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yardımcı teknolojiler konusunda derslere ilgi çekmek, eğlenceli hale getirmek, öğrenmeyi kalıcı yapmak ve kolaylaştırmak, öğrenenleri pekiştirmek, görselleştirmek, öğrenciyi ödüllendirmek ve özgüven oluşturmak amacıyla ve bir pekiştireç gibi kullanabildikleri için de öğrenci sıkılmadan rahatça derse devam edebildiklerini belirtmişlerdir (Avcı & Kula, 2019). Görsel kartlar, sesli materyaller ve ses kartlarını da öğretmenlerin dil gelişimi ve iletişim becerisinde sıklıkla kullandıkları ve bunların uygulamalarını da teknoloji ile birlikte kullandıkları görölmektedir. Bunun yanında yine teknoloji olan video kullanımının da öğretmenler tarafından kullanıldığı görölmektedir. Ekiz ve arkadaşları (2014) yaptıkları çalışmada kurulan iletişimi kolaylaştıran etken olarak OSB olan çocuklarda işlevsel özellikteki materyallerin daha ilgi çekici ve dikkatlerini çekebildiğı görölmüştür (Ekiz, şahin, & Camadan, 2014). Pekel ve arkadaşları (2019) yaptıkları çalışmada öğrencinin normal öğretim sürecinde vermediğı tepkileri çıkarmadığı sesleri video ile model olma tekniğı ile verdiğini söylemişlerdir (Pekel, Çavuş, & Bektaş, 2019). Alzrayercve arkadaşları (2014), otizm ve gelişme bozukluğu gösteren bireylerin tablet kullanımının iletişim becerileri üzerindeki etkisini belirlemek için yaptıkları araştırmasında ipad ve ipod kullanımının etkisini ölçmüşlerdir ve özellikle IOS tabanlı ipad ve ipod kullanımının bireylerin iletişim becerilerini artırmada oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur (Alzrayer, Banda, & Koul, 2014).

Karaman (2017) yaptığı çalışmada OSB olan çocuklarla iletişim kurma becerisine yönelik çocukların teknoloji yoluyla eğitim sayesinde daha dikkatli ve motive olduklarını belirtmiştir (Karaman, 2017). Katılımcıların genel olarak teknolojiyi kullanmalarının sebebi olarak OSB olan çocukların tablet bilgisayar ile etkileşim halinde olmayı sevmeleri öğrencilerin ilgisini daha kolay çekebilmeleri ve

yapılan öğretimlerin daha etkili olduğu düşünölmektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında özel eğitim öğretmenlerinin uygulamalarında teknolojiyi kullandıkları ve olumlu sonuçlar aldıkları görölmektedir. Yapılan araştırmada öğretmenlerin teknolojiyi kullanmadığını ya da sınırlı kullandığına dair olumsuz görüş bildirilen öğretmenlerin sayısının da fazla olduğu görölmüştür. Öğretmenler teknoloji kullanımını sınırlandırdıklarını bunun sebebi olarak çocuklarda evde de sürekli kullanımdan bağımlılık oluşturduğu ve çocuklarda farklı davranışları tetiklediğini bu sebeple bağımlılık yapmasını istemedikleri yönünde açıklamışlardır. Teknolojiyi kullanmadıklarını söyleyen öğretmenler ise ailelerin evde çocukları oyalamak için ellerine tablet ve telefonu vermeleri, OSB olan çocukların fazlaca teknoloji kullandıkları için ders sırasında öğretme materyali olarak değil pekiştireç olarak görmelerine sebep olduğunu söylemişlerdir. Yapılan çalışmalarda teknolojik öğelerin bağımlılığının oluşabildiğı uzun saatler televizyon izleme ve bilgisayar, tabletle oyun oynama sürekli video izleme otizm spektrum bozukluğu olan çocukların uyku bozukluklarından kaynaklı gündüz uyuklaması ve problem davranışlarda artış sergiledikleri belirtilmektedir. Otizmi olan çocuklarda küçük yaşlardan itibaren cep telefonu, bilgisayar, tablet gibi cihazlara aşırı ilgi görölebilmektedir. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda internet kullanımı ve aşırı internet oyunu oynamaya, tablet ve video izleme görölebilmektedir. Bu bulgular daha kompölsif olma ve çocuklarda bağımlılık kaynaklı stres ve problem davranışa yönelik artış eğilimi oluşmaktadır (MacMullin, Lunskey, & Weiss, 2016). Öğretmenlerin teknolojinin olumsuz etkilerine yönelik görüşleri alan yazında bulunan çalışmalar ile örtüşmektedir. Aynı zamanda dil gelişimi ve iletişim becerilerini desteklerken kullandıkları materyal ve teknolojiler ve bunların olumlu ve ya olumsuz etkililiğine dair görüşleri yapılan diğer çalışmalarda da benzerlik göstermektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilere dil ve iletişim becerilerini kazandırmada değerlendirme araçlarına ilişkin görüşlerinin tartışılması

Öğretmenlerden 8 kişi kurumun kendi formu olduğunu söyledikleri bireyselleştirilmiş eğitim formları kullanarak dil gelişim ve iletişim becerilerini değerlendirip takip ettiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Gelişim formlarını kullanarak 7 kişi ve BEP' ler ile şeklinde de de 5 kişi dil gelişimi ve iletişim becerilerine yönelik değerlendirme ve takip yaptıklarını belirtmişlerdir. MEB

değerlendirme formları ile dil gelişim ve iletişim becerilerini takip ve değerlendirdiklerini söyleyen 4 öğretmen olmuştur ve 3 öğretmen ise performans takip formu kullandıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen ise herhangi bir form ve değerlendirme aracı kullanmadığını gözlem yolu ile çocuğu takip ettiğini belirtmiştir. Öğretmenlerden herhangi bir değerlendirme ve takip yapmadığını bunu Dil terapistlerinin gerçekleştirdiğini belirten 3 kişi ise sadece uygulamaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Kurumun kendi formlarını kullandıklarını söyleyen öğretmenler bu formlar ile performans takibi yaptıklarını ve 6 ay ile bir ay arasında tekrar değerlendirdiklerin dair görüş bildirmişlerdir. Kurumların çocuğun değerlendirmesini alırken çocuğun ihtiyaçlarına yönelik oluşturdukları bireysel eğitim planı ve performans formlar olarak bilinmektedir. KKTC Milli Eğitim Bakanlığının açıklamasında “özel gereksinimli bireyler bakanlıkça belirlenir Sağlık Ve Sosyal işlerle görevli bakanlık ile muhtarlardan ve diğer ilgili kurum ve kuruluşlardan yardım sağlanır ve ilgili özel okula öğrencinin kayıt ve kabulünde, okul ve aile işbirliğinde bulunarak gerekli başvuru belgeleri velilerce tamamlanmasına” yönelik bir uygulama bulunmaktadır. Bu süreçte özel eğitim okulu ile Psikolog ve doktor kontrolünden sonra iletişime geçen çocuğun tanısına ve ihtiyaçlarına göre özel eğitim kurumları tarafından bireysel eğitim planları çıkarılmaktadır. Öğretmenlerin bahsettiği kurumun kendi formları BEP’ ler olmaktadır. Aynı şekilde BEP ler ile değerlendirme yaptıklarını söyleyen diğer 5 öğretmende belli aralıklarla değerlendirme aldıklarını söylemişlerdir. BEP’ lerde bulunan kaba değerlendirme formları ile dil gelişimi ve iletişim becerilerini değerlendirdiklerini söyleyen öğretmenler çoğunluğu oluşturmaktadır. Eğitsel değerlendirmenin sosyal, iletişim ve bilişsel gelişimsel değerlendirmelerden de yararlanarak bireyin eğitsel olarak yani akademik performansı açısından hangi aşamada olduğunu belirlemek ve bireysel eğitim planını (BEP) bireyin yeterliliklerine ve ihtiyaçlarına göre düzenlemektir (Kaya, 2016).

BEP’ leri oluşturulan OSB olan çocukların bu beceriler öğretmenler tarafından hazırlanmış testlerle veya değerlendirme araçları ile değerlendirilmektedir (Sucuoğlu, 2013). BEP’ ler ile eğitim aşamalarına yönelik bir takip formu oluşturulduğu ve öğretmenlerin bu forma göre edindirmeye çalıştıkları bu becerileri ayrıca test ve değerlendirmeleri gerektiği anlaşılmaktadır. Bakkaloğlu ve Diken 2018 dil ve iletişim becerilerinin değerlendirilmesine yönelik standart değerlendirme araçları OSB olan çocukların dil ve iletişim becerilerine yönelik hazırlanacak BEP

ler için kabaca amaç belirlemeye yardımcı olmaktadır. Öğretmenlerin değerlendirmeleri sadece kaba değerlendirmeler üzerinden gerçekleştirdikleri dil gelişimi ve iletişim becerilerine yönelik detaylı bir değerlendirme yapmadıkları anlaşılmaktadır. Gelişim formları ile değerlendirdiklerini söyleyen öğretmenler, Küçük Adımlar, Portage ve Agte gibi öğretim programları hazırlanmasına hizmet eden ve kontrol listeleri kapsayan gelişim envanterleri yolu değerlendirdiklerini ve takip ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri TEDİL' i kullandığını ifade etmiştir. Topbaş ve Güven 2011 TEDİL (Türkçe Erken Dil Gelişim Testi) erken dönem dil gelişimlerini, alıcı ve ifade edici dil becerilerini bireysel olarak değerlendirmektedir şeklinde belirtmişlerdir. Ülkemizde dil gelişimini değerlendiren ölçme araçlarından biri Türkçe Erken Dil Gelişim Testidir, erken dönem dil gelişiminin bireysel olarak değerlendirilmesine imkan sağlamaktadır. Alıcı ve ifade edici dil gelişimini ölçmektedir (Kaya, 2016).

Öğretmenlerin gelişim envanterlerini kullanmaları değerlendirme ve gelişimi takip konusuna önem verdikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerden birinin gelişim envanterleri ile takip ediyorum diyerek TEACH öğretim programını uyguladığını söylemesi düşündürücüdür. Öğretmenlerden 3' ü değerlendirmeyi Dil terapistlerinin yaptığını söylerken yine takibi de dil terapistlerinin oluşturduğu formlarla takip ettiklerini söylemişlerdir. Öğretmenlerin dil gelişimi ve iletişim becerilerinin değerlendirilmesinde daha detaylı bir şekilde değerlendirdiklerini düşünerek bunu dil terapistlerine bıraktıklarını ve yalnız takibini yaptıklarına yönelik açıklamaları dil terapistleri ile işbirliği içinde olduklarını göstermektedir. Alan yazına bakıldığında dil ve konuşma terapistlerinin birlikte çalışarak işbirliği içinde olmasının OSB olan çocukların desteklenmesinde dil gelişimine olumlu katkı sağlayacağına yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Schwartz & Kathryn, 2008).

Dil terapistleriyle dil gelişim ve iletişim becerilerine yönelik değerlendirme ve takiplerin yapılması önerilen ve dikkat çekicidir. Öğretmenlerden 3' ü gözlem yolu ile performans kaydı kaptıklarını ve bunlar üzerinden değerlendirip takip ettiklerini belirtmişlerdir. Yoder ve Symons 2010 da yaptıkları çalışmada gözleme dayalı değerlendirmeler, ebeveyn raporuna dayalı değerlendirmelerin alternatifi olarak kullanılmaktadır ve özellikle söz öncesi dönemde olan ya da çok az düzeyde sözel dile sahip olan çocukların iletişim becerilerinin değerlendirilmesinde daha güvenilir sonuçlar vermektedir şeklinde aktarmışlardır (Yoder & Symons, 2010). Öğretmenlerden 3' nün gözleme dayalı yöntemle dil gelişim ve iletişim becerilerini

değerlendirip takip etmesi öğretimleri üzerinde ilerlemeleri kendi kayıtları ile takip etmeleri bu becerileri daha güvenli takip ettiklerini düşündürmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilere dil ve iletişim becerilerini kazandırmada dili daha çok hangi amaçla kullandıklarına yönelik görüşleri ve karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm önerilerinin tartışılması

Katılımcılardan 26 öğretmen gözlemlerine göre OSB olan çocukların dili sadece ihtiyaçları için kullandıklarını belirtirken bir şeyden kaçınmak için kullandıklarını söyleyen 5 ve ekolali olarak kullandığını söyleyen öğretmenlerin sayısı da 5' er kişi olmuştur. Öğretmenlerden 2' si çığlık atarken kullanıyorlar derken, biri duyu amaçlı dili kullanıyorlar ve biri de kendine özgü sözcük kullanımında demiştir. OSB olan öğrencilerinin dili iletişim ve sosyal amaçla kullandıklarını söyleyen öğretmen olmamıştır. Öğretmenler dil gelişim ve iletişim becerilerinin kazandırmada ne gibi sorunlarla karşılaşıyorsunuz sorusuna cevap olarak aile kaynaklı sorunlar yaşayan, fizyolojik sorunlar, ekolali, iletişim başlatma sorun, tek başına kalma isteği, kelime birleştirmede sorun, problem davranış, genelleme, tonlama ve vurgu sorunları, ses çıkarmama ve bilinçli susma sorunları ile karşılaştıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin en çok aile kaynaklı sorunlar, ekolali sorunu, iletişim başlatma ve ses çıkarmama sorunu, bilinçli susma ve genelleme sorunları şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm yöntemlerini stereotipik kelimeleri anlamlıya çevirme, görmezden gelme, pekiştireç kullanma, dil terapistine yönlendirme, aileyi uyarma ve yönlendirme, grup eğitimine alma, ortam düzenlemesi, sembol ipucu kullanma ve tablet kullanarak çözüm bulma şeklinde sıralamışlardır. Alan yazın araştırmalarına bakıldığında aile işbirliği ve ailenin yönlendirilmesinin OSB olan bireylerin eğitimlerine olumlu katkı sağlayacağı belirtilmiştir (Kızır, 2019; Vardarcı, 2011; Gülay, 2017).

Alan yazın incelendiğinde Katılımcıların yaşadıkları sorunlardan olan seslendirme sınırlılıkları çocukların OSB'den etkilenme düzeylerine göre değişiklik gösterebilmektedir (DSM5, 2013). Çocukların sadece ihtiyaçları için iletişim kurmasına yönelik OSB olan çocukların birçoğu ihtiyaçları olduğunda iletişime geçmektedirler genel olarak ihtiyaçları olmadıkça iletişime geçmemektedirler (Kim, Paul, Tager - Flusberg, & Lord, 2014). Öğretmenlerin genelleme ile ilgili sorunlar yaşamasına ve buna yönelik ortam düzenlemeleri yaptıklarını söylemeleri alan yazın çalışmaları ile tutarlılık göstermektedir. OSB olan öğrencilerin öğrendikleri

becerilerde kalıcılık ve genelleme konusunda sorunları olduğu için öğretmenlerin, ortam düzenlemeleri yapmaları, uygun pekiştireçler kullanması, öğrencilere yeni beceriler öğretebilmesi, bağımsızlıklarını ve yaşam kalitelerini arttırabilmesi için kalıcılık ve genellemeye yönelik planlamaları öğretimin en başında yapmaları son derece önemlidir (Ergenekon, 2016). Dil kullanımının genellenmesi öğrenilen becerilerin günlük yaşamda kullanılabilmesi için öğretmenlerin aileler ile birlikte işbirliği içine girmeleri hedeflenen becerilere ulaşmada kolaylık sağlamaktadır (Gülay, 2017). Öğretmenler ekolali sorununa olarak görmezden gelme ve ya dikkatini başka yöne çekme ve anlamsız sözcüğü anlamlıya çevirerek çözüm bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin genel olarak alan yazın ile tutarlı çözümler buldukları düşünülmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilere dil ve iletişim becerilerini kazandırmada akran öğretimi, uzman ve aile iş birliğine yönelik görüşlerinin tartışılması

Öğretmenler uzman işbirliği konusunda 7 kişi diğer öğretmenlerle, 21 kişi dil terapistleriyle, 7 kişi ergoterapistlerle ve fizyoterapistlerle onlardan yardım ve yönlendirme alarak ve eşgüdümlü ilerleyerek çalıştıklarını, 3 kişi psikologlar ve 1 kişi üniversitedeki hocalarıyla eğitim ve seminer şeklinde işbirliğine gittiklerini ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde dil terapistlerinin de özellikle konuşma sorunlu çocuğun öğretmeni ile bilgi paylaşarak, öğretmeni de programa dahil etme tekliflerini götürmesi gerektiği düşünülmektedir. Dil ve konuşma terapistleri ile aile işbirliği de çok önemsenmektedir. (Toğram & Maviş, 2009). Gelişimsel özellikleri nedeniyle otizmlili çocukların değerlendirilmesi sürecine farklı disiplinlerden birçok uzmanın katılması gerekmektedir, eğitsel değerlendirme ekibinde dil ve konuşma terapisti, iş-uğraşı terapisti, fizyoterapist ve davranış analisti de yer almalıdır (Rakap, Birkan, & Kalkan, 2017). Dil gecikmesi için yapılan değerlendirme sonunda dil ve konuşma terapisti aileye çocuklarının dil gelişimini desteklemek için neler yapmaları gerektiğini öğretir. Bu sayede günlük rutinler içinde hedef stratejiler anne ve baba tarafından uygulanır (Kayıran, Atilla-Şahin, & Cure, 2012). Katılımcıların genel olarak alan yazında önerilmekte olan uzman işbirliği yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerden 6 kişi akran öğretimi konusunda kaynaştırma ve tersine kaynaştırma, 16 kişi oyun, sohbet ve etkinlikler yaptığını belirtmiştir. 2 kişi etkinlik oyun ve sohbetle son 10-20 dakikasında derse model olacak bir çocuk alma, 1 kişi

havuz içi etkinlikleri sırasında iletişim kurmaya yönelik oyun, grup eğitiminde ve 4 kişi bireysel çalıştıklarını belirtmişlerdir. Alan yazın da yapılan araştırmalara bakıldığında Mason ve arkadaşları (2014), yaptıkları çalışmada OSB olan çocukların akran aracılı öğretimle iletişim ve etkileşimi becerisinin arttığı görülmüştür (Mason, et al., 2014).

Bambara ve arkadaşları (2016), yaptıkları araştırmada OSB olan çocukların akran aracılı öğretimle konuşma eylemlerinin, sohbet başlatmalarının ve konuyu takip eden soru sormanın arttığını cevap vermenin ve sohbet süresinin arttığını belirtmişlerdir (Bambara, Cole, Kunsch, & Tsai, 2016). Katz ve Girolametto 2013' de yaptıkları çalışmada, akran müdahalesinin otizm spektrum bozukluğu (ASD) olan çocukların sosyal etkileşimleri üzerindeki etkilerini araştırma da OSB olan her üç çocuk da akranlarıyla etkileşimlerinin sayısı ve uzunluğunda önemli kazanımlar göstermiş ve kazanımlarını korumuştur şeklinde belirtmişlerdir (Katz & Girolametto, 2013). Bireysel çalıştıklarını ifade eden öğretmenlerin akran öğretimine hazır olmadıkları için yapmadıkları düşünülmektedir. Öğretmenlerden aile işbirliği konusunda 17 kişi ev uygulaması yapma, 4 kişi aileyi bilgilendirme ve yönlendirme, aileye eğitim programı verme, 1 kişi aileyi çocukla birlikte derse alma ve 5 kişi aileyi gözlemci yaptırıp takip etmesini sağlama, 3 kişi ise aile yaşamıyor aile isterse yapıyor şeklinde sıralamışlardır. Ulusal otizm merkezi verilerine göre aile bireylerinin öğreticiler olarak eğitimlere dahil olmasının genel olarak kişiler arası iletişim ve oyun becerilerinde artışlar, problem davranışlarda genel OSB belirtilerinde sınırlı tekrarlayıcı davranışlarda azalma olduğu belirtilmektedir (Rakap, Birkan, & Kalkan, 2017).

Kizir (2019) da yaptığı Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklara iletişim becerisi kazandırmada uzaktan aile eğitimi uygulamalarını incelediği araştırmada katılımcı ebeveynlerin hedeflenen öğretim yöntemini uygulama becerisini kazandıkları ve katılımcı çocukların ise büyük oranda hedeflenen iletişim becerilerini sergileyebildiklerini aktarmıştır (Kizir, 2019). Eğitimin otizmli çocuklu annelere uygulanmasından dolayı eğitimi veren kişinin otizmle ilgili bilgi sahibi olması, ailelerle güçlü iletişim kurabilmesi ve grup eğitimini doğru bir şekilde yönlendirmesi eğitimin etkililiğini artırmaktadır. (Vardarcı, 2011). Ülkemizde OSB olan çocukları da kapsayan özel gereksinimli çocukların eğitsel değerlendirilmesi ve tanılanması, rehberlik ve araştırma merkezlerinde (RAM) oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulları tarafından gerçekleştirilmektedir. OSB olan bireyin

gereksinimleri ve özellikleri doğrultusunda yerleştirildiği eğitim ortamındaki tüm eğitim-öğretim çalışmalarının, aile-öğretmen-okul iş birliğine dayalı olarak yürütülmesi önemlidir (Çolak, 2016). Öğretmenlerden bir kısmı ailelerin buna yanaşmadıklarını ve aile istemedikçe böyle bir işbirliğine gitmediklerini belirtmişlerdir. Alan yazın incelemelerine bakıldığında öğretmenlerin aile işbirliği konusunda önerilen şekilde aile ile birlikte hareket ettikleri görülmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilere dil ve iletişim becerilerini kazandırmada gelişimsel müdahale yöntemlerine yönelik görüşlerinin tartışılması

Öğretmenlerden gelişimsel müdahale yöntemlerini uygulamaya yönelik 12 kişi yaşa ve düzeye göre uygulamalar, 8 kişi düzeye göre uygulamalar, 3 kişi gelişim programlarına göre uygulamalar, 2 kişi dil terapistinin yönlendirmesine göre uygulama, 1 kişi oyun temelli uygulamalar, 1 kişi akran etkileşimli müdahale ve 1 kişi BEP' lere göre uygulamalar ile şeklinde belirtmişlerdir. Öğretim aşamasında yer alacak hedef-davranışlar öğrencinin bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak belirlenmelidir (<http://orgm.meb.gov.tr>). Otizmlı çocukların gelişimsel düzeylerine uygun olmayan eğitim ortamlarına yönlendirilmelerine ve erken müdahale ile diğer özel eğitim hizmetlerinden yeterli yoğunlukta yararlanamamalarına neden olmaktadır (Rakap, Birkan, & Kalkan, 2017). Öğretmenlerin çocuğun gelişimsel durumunu değerlendirebilmesi ardından yaşına ve düzeyine uygun ihtiyaçlarına göre bir eğitim hizmeti oluşturma gelişimsel sorunlar yaşayan OSB olan çocukların beceri kazanımlarını olumlu etkilemektedir. Öğretmenlerin genel olarak yaş ve düzeyine göre uygulamaları seçtikleri yönündeki görüşleri ve bir önceki sorulara verdikleri yanıtlarda da aile katılımı, akran katılımı, ortam düzenlemeleri gelişim programlarını uygulamaları, oyun temelli müdahale, bireysel eğitim planlarını bakıldığında gelişim geriliği yaşayan OSB olan çocukların düzeylerini ve ihtiyaçlarına göre müdahale ettikleri tahmin edilebilir.

BÖLÜM VI

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Araştırma KKTC’ de bulunan özel özel eğitim merkezlerinde görev yapmakta olan OSB ile dil gelişimi ve iletişim becerileri çalışan özel eğitim öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan çocuklara dil gelişimi ve iletişim becerilerinin desteklenmesi için yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla veriler toplanmıştır. Bu veriler neticesinde elde edilen bulgular ışığında sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin dil gelişimi ve iletişim becerilerini desteklemek amacıyla yaptıkları çalışmaların ses çıkarma, ortak taklit beceriler, jest kullanımı alıcı ve ifade edici dil çalışmalarını model olma gibi sözel olmayan sözel beceri kazandırmaya yönelik birçok çalışma yaptığı görülmüştür. Ancak öğretmenlerin otizm için önemli olan duygu aktarımı konusunda jest ve taklit becerilerine daha çok ağırlık vermeleri gerektiği anlaşılmaktadır. Yine sözel dil ve iletişim becerilerinin doğru kullanımına yönelik olarak öğretmenlerin bir kısmının doğru dil kullanımı cümle kurma söz dizimi gibi çalışmalar ile birlikte sesletim ve artikülasyon çalışmaları yaptıkları görülmüştür. genel olarak oral motor ve artikülasyon çalışmalarında dil terapistlerinden destek ve yönlendirme ile uygulama yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin dil gelişimi ve iletişim becerilerine yönelik uyguladıkları yöntem ve stratejiler daha çok bilimsel dayanaklı uygulamalar olduğu görülmektedir. Öğretmenler doğal öğretim yöntemlerini kullandıkları ve Alternatif ve destekleyici öğretim uygulamalarını da kullanmışlardır. Genel olarak öğretmenlerin UDA’ ya dayalı davranışçı uygulamaları ve bilimsel dayanaklı uygulamaları tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin geneli BEP ve kurumların değerlendirme formları ile dil gelişim ve iletişim becerilerini değerlendirdiklerini ve takip ettiklerini belirlenmiştir. Öğretmenlerin sadece bir kısmının gelişim envanterlerini kullandıklarını ve gözlem yolu ile değerlendirme ve kayıt yaptıklarını belirlenmiştir. Öğretmenlerin hepsinin tam olarak gelişim envanterleri ile değerlendirme yapmadıkları ve dil gelişim ve iletişim becerilerini değerlendirmeye yönelik dil terapistiyle değerlendirme ve takip işbirliği yapmadıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin OSB olan çocukların dil gelişi ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde genel olarak birçoğunun görsel, işitsel ve teknolojik materyalleri kullandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin düşük ve orta düzeyde teknolojileri kullandıkları, olumsuz etkilerine karşı farklı çözüm yolları buldukları ve alan yazına ile karşılaştırıldığında birçok materyali kullandıkları ve olumlu etkiler olduğuna yönelik görüşleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin dil gelişimi ve iletişim becerilerine yönelik oral motor ve eklemleme çalışmalarını genel olarak dil terapistlerinin yönlendirmesi ile yaptıkları görülmüştür. Öğretmenlerin hepsinin OSB olan öğrencilerin dili daha çok ihtiyaçları için kullandıklarına yönelik görüşleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar olarak daha çok aile kaynaklı sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sorunlara karşı aile eğitimi yönlendirmeler, ev uygulamaları ile işbirliğine dönüştürdükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin hepsinin akran öğretimi yaptıkları ve bunu daha çok grup ve kaynaştırma yolu ile uyguladıkları belirlenmiştir. Aynı şekilde uzman işbirliğini birçok öğretmen görüşünde belirlenmiş ve genellikle destek alma ve yönlendirme alma şeklinde yaptıkları görülmüştür. Öğretmenlerin değerlendirme aldıktan sonra OSB olan çocuklara yönelik gelişimsel müdahale yöntemlerini alan yazında belirtildiği üzere yaş düzey ve ihtiyaçları göz önünde bulundurarak uyguladıklarına yönelik görüşleri belirlenmiştir.

Öneriler

1. OSB olan çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerine dil gelişimi ve iletişim becerilerine yönelik değerlendirme araçları konusunda hizmet içi eğitimler sağlanabilir.
2. Ailelere yönelik OSB olan çocukları için dil ve iletişim becerilerini desteklemek özel eğitim öğretmenlerinin verdikleri eğitimlerin iletilebilmeleri aile işbirliğinin önemine dikkat çekmek açısından çalışmalar yapılabilir.
3. Özel eğitim alanında öğretmenlere yönelik dil ve iletişim becerileri kapsamında daha fazla araştırma yapılabilir.
4. Üniversitelerin özel eğitim bölümlerine OSB' ye yönelik daha kapsamlı bir ders içeriği ile dil ve iletişim becerilerine yönelik program hazırlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akçamuş, M. Ç. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit, oyun, jestler ile sözcük dağarcığının ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 673-684.
- Akgül, E. M. (2016). Autism, Technology, and Prospective Special Education Teachers. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 25-34.
- Akgün, D. G. (2015). *Öğretmen Adaylarının Hazırlanan ve Sunulan Sosyal Öykülerin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal Becerileri Edinmelerindeki Etkisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Akgün-Giray, D. (2015). *Öğretmen Adaylarının Hazırlanan ve Sunulan Sosyal Öykülerin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal Becerileri Edinmelerindeki Etkisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Alzrayer, N. M., & Banda, D. R. (2017). Implementing Tablet-Based Devices to Improve Communication Skills of Students With Autism. *Sage journals*, 50-57.
- Alzrayer, N., Banda, D., & Koul, R. (2014). Use of iPad/iPods with Individuals with Autism and other Developmental Disabilities: A Meta-analysis of Communication Interventions. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 179-191.
- Aslan, Y. G., & Özgüç, C. S. (2017). *Mesleklerinin İlk Yılında Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler ile Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerine Yönelik Bir Mentörlük Programı*. 528-559: Journal of Human Sciences.
- Ataman, A. (2009). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim*. içinde Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Avcı, Ü., & Kula, A. (2019). Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yardımcı Teknolojilere Yönelik Tutumları. *Uluslararası Engelsiz Bilişim 2019 Kongresi*, 38-50.
- Bakanlığı, K. M. (2020). <http://www.mebnet.net/>. KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı: <http://www.mebnet.net/> adresinden alınmıştır
- Bakkaloğlu, H., & Diken, İ. H. (2018). *Zihin Yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bambara, L. M., Cole, C. L., Kunsch, C., & Tsai, S.-C. (2016). A peer-mediated intervention to improve the conversational skills of high school students with Autism Spectrum Disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 29-43.
- Barbaro, J., & Dissanayake, C. (2009). Autism Spectrum Disorders in Infancy and Toddlerhood: A Review of the Evidence on Early Signs, Early Identification Tools, and Early Diagnosis. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 447-459.

- Barut, H. M. (2019). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Alıcı ve İfade Edici Dil Kelime Bilgisinin ve Artikülasyon Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Ankara: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Bilgiç, A. (2012). Otizm Spektrum Bozuklukları. K. Karabekiroğlu içinde, *Bebek Ruh Sağlığı (0-4 yaş) Temel Kitabı* (s. 459-475). Ankara: Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatri Derneği.
- Cavkaytar, A., & Diken, İ. H. (2012). *Özel Eğitim ve Özel Eğitim Gerektirenler*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çavuşoğlu, T., Odluyurt, S., & Tutuk, C. (2017). *Otizimli Çocuklar ve Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemleri, Alan Yazın İncelenmesi*. Eskişehir: Elementary Online.
- Çolak, A. (2016). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik eğitim ortamları ve Düzenlemeler. A. Cavkaytar, & A. Cavkaytar (Dü.) içinde, *Otizm Spektrum Bozukluğu* (s. 95-121). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Çolak, A. (2016). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları ve Düzenlemeler. A. Cavkaytar içinde, *Otizm Spektrum Bozukluğu* (s. 94-121). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.
- Değirmenci, H. D. (2013). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Öğretimi. E. T. İftar içinde, *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitimleri* (s. 266-326). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Diken, İ. H. (2008). Otistik Bozukluğu Olan Çocuklar. İ. H. Diken içinde, *Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler v özel Eğitim* (s. 409-447). Ankara: pegem Akademi.
- Diken, İ. H., Gülce, A., Ardiç, A., Diken, Ö., Şekercioğlu, G., & Gilliam, J. (2014). Türkiye'de Pragmatik Dil Becerileri Envanteri'nin (PLSI) Uyarlanması ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 258-273.
- Diken, Ö. (2014). Pragmatic Language Skills of Children with Developmental Disabilities: A Descriptive and Relational Study in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 109-122.
- DSM5. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5*. Washington: American Psychiatric Association.
- Durksen, T. L., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2016). Motivation and Collaboration: The Keys To A Developmental Framework For Teachers Professional Learning. *Teaching and Teacher Education*, 53-66.
- Ekiz, D., Şahin, Z. D., & Camadan, F. (2014). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Otizimli Çocuklarla iletişim Yollarının İncelenmesi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 53-67.

- Ekiz, D., Şahin, Z. D., & Camadan, F. (2014). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Otizmli Çocuklarla İletişim Yollarının İncelenmesi/An Investigation Of Special Education Teachers' Communication Strategies To Children With Autism. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 54-67.
- Eliçin, Ö., & Avcıoğlu, H. (2014). Otizmi Olan Çocuklara Duyguları Ayırt Etme Becerisi Kazandırmada Replik Silikleştirme İle Yapılan Öğretimin Etkililiği. *Eğitim ve Bilim*.
- Eliçin, Ö., Yıkılmış, A., & Cavkaytar, A. (2015). OSB Olan Çocuklara İşlevsel Okuma Becerilerinin Kazandırılmasında Tablet Bilgisayar Aracılığı ile Sunulan Programın Etkililiği. *Sosyal Bilimler ve Araştırma Dergisi*, 255-279.
- Ergenekon, Y. (2016). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Eğitim-Öğretim Uygulamaları. A. Cavkaytar içinde, *Otizm Spektrum Bozukluğu* (s. 207-254). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.
- Ergül, C., Baydık, B., & Demir, Ş. (2013). Opinions of In-Service and Pre-Service Special Education Teachers on the Competencies of the Undergraduate Special Education Programs. *Educational Sciences*, 518-522.
- Gay, L., Mills, G., & Airasian, P. (2012). *Educational Research Competencies for Analysis and Applications* (Tenth Edition b.). New Jersey, United States of America: Pearson.
- Gladfelter, A., & Barron, K. L. (2020). How Children with Autism Spectrum Disorder, Developmental Language Disorder, and Typical Language Learn to Produce Global and Local Semantic Features. *MDPI/ Switzerland*.
- Gülay, A. (2017). *Özel Eğitim Öğretmenlerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Dil Gelişimlerini Desteklemek Amacıyla Kullandıkları Yöntemler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi.
- Gürsel, O. (2011). Bireyselleştirilmiş Eğitim Plan Ve Programlarını Geliştirme. S. Eripek içinde, *Özel eğitim* (s. 93-110). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Güzel, R. (1998). *Doğrudan Öğretim Yönteminin Öykü Anlama Becerisinin Öğretiminde Uygulanması*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Haq, F., & Elwaris, H. (2013). Using Assistive Technology To Enhance The Learning of Basic Literacy Skills For Students With Learning Disabilities. *International Journal of Social Sciences& Education*, 880-885.
- Horosan, M. M., & Birkan, B. (2011). Fırsat Öğretiminin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Kaybolan Nesnelerini Sözcük Kullanarak İsteme Becerisinin Öğretiminde Etkililiği. *Uluslararası Erken Çocukluk Özel Eğitim Dergisi*, 361-383.

- Kaiser, A. P., & Roberts, M. Y. (2011). Advances in Early Communication and Language Intervention(Erken İletişim ve Dil Müdahalesindeki Gelişmeler). *Journal of Early Intervention*, 298-309.
- Kalaycı, C. (2019). *Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Olan Çocuklarda Sözel Uyarana Tepki (İntraverbal) Öğretiminin Ters Yönlü Sözel Uyarana Tepkinin Ortaya Çıkması Üzerindeki Etkisi*. Eskişehir: Dergipark.
- Karaman, F. B. (2017). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara İletişim Kurarken İleri Düzey Teknolojileri Kullanma Becerisi Kazandırma*. İstanbul: İstantunbul Aydın Üniversitesi Açık Arşiv.
- Karasu, N. (2009). Otizmden Etkilenmiş Bireylerde Sosyal Ve İletişim Becerilerini Arttıran Yöntemlerin Delile Dayalı Yöntem Olarak Belirlenmesi: Bir Meta-Analiz Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 713-739.
- Katz, E., & Girolametto, L. (2013). Peer-Mediated Intervention for Preschoolers With ASD Implemented in Early Childhood Education Settings. *Sage journals*, 133-143.
- Kaya, Ö. (2016). Otizm Spektrum Bozouklugu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi. A. Cavkaytar içinde, *OTizm Spektrum Bozukluğu* (s. 57-92). Ankara: T:C Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Kayıran, S. M., Atilla-Şahin, S., & Cure, S. (2012). *Pediatric Perspektifinden Çocuklarda Konuşma ve Dil Gecikmesine Yaklaşım, Approach to Speech and Language Delay in Children from the Perspective of Pediatrics*. İstanbul: Marmara Medical Journal, Galenos Publishing.
- Kaymak, A. (2018). Otizm Spektrum Bozukluğu; Tanım, Sınıflama, Yaygınlık ve Nedenler. İ. H. Diken, & H. Bakkaloğlu içinde, *Zihin Yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu* (s. 164-190). Ankara: Pegem Akademi.
- Kim, Y. H., Paul, R., Tager - Flusberg, H., & Lord, C. (2014). Language and Communication in Autism. F. R. Volkmar, S. J. Rogers, R. Poul, & K. A. Pelphrey içinde, *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders,Fourth Education*. Canada: John Wiley and Sons.
- Kırcaali İftar, G., & Odluyurt, S. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere. E. T. İftar içinde, *Otizm spektrum bozukluğu* (s. 338-343). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kırcaali İftar, G., & Odluyurt, S. (2012). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G., & Odluyurt, S. (2012). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere İletişim Becerilerinin Kazandırılması. E. Tekin-İftar içinde, *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar Ve Eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G., & Odluyurt, S. (2013). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere İletişim Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Vize Yayıncılık.

- Kizir, M. (2019). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere İletişim Becerilerinin Öğretiminde Uzaktan Aile Eğitim Uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri*.
- Koegel, L., Matos-Fredeeen, R., Lang, R., & Koegel, R. (2011). Interventions for Children With Autism Spectrum Disorders in Inclusive School Settings. *Published by Elsevier*.
- Koegel, R. L., Shirotova, L., & Koegel, L. K. (2009). Brief Report: Using Individualized Orienting Cues to Facilitate First-Word Acquisition in Non-Responders with Autism(. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1587–1592.
- Kurt, O. (2012). Otizm Spektrum Bozukluğu Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar. E. T. İftar içinde, *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar Ve Eğitimleri* (s. 81-118). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kurt, O., & Yurtçu-Subaşı, A. B. (2017). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Kapsamlı Uygulamalar*. Sakarya: Sakarya University Journal of Education.
- Loiacono, V., & Valenti, V. (2010). *General Education Teachers Need to Be Prepared to Co-Teach the Increasing Number of Children with Autism in Inclusive Settings*. Kanada: International Journal of Special Education.
- MacMullin, J. A., Lunskey, Y., & Weiss, J. A. (2016). Plugged In: Electronics Use in Youth and Young Adults With Autism Spectrum Disorder. *Autism*, 45-54.
- Mason, R., Kamps, D., Turcotte, A., Cox, S., Feldmiller, S., & Miller, T. (2014). Peer Mediation to Increase Communication and Interaction at Recess for Students Autism Spectrum Disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 334-344.
- MEB. (2017). *Çocuk Gelişimi Ve Eğitimim, Otizm Spektrum Bozukluğu ve Kaynaştırma*. Ankara: MEB.
- MEB. (tarih yok). *Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: MEB.
- MEB, Ö. E. (2002). *Otistik Çocukların Eğitiminde Aile El Kitabı*. Ankara: T.C Milli Eğitim Bakanlığı.
- Migang, Y. W., & Mahardhika, F. (2018). *E-Therapy Autism Child with Multimedia Approach (EAMA) as an Intervention of Psychomotor and Affective Change in Autism Children*. Endonezya: JURNAL MKMI.
- Mukaddes, N. M. (2014). *Otizm Spektrum Bozuklukları*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- NAC. (2009). *National Autism Center*.
<https://www.nationalautismcenter.org/autism/>:
<https://www.nationalautismcenter.org/autism/> adresinden alınmıştır

- National Institute on Deafness and Other Communication Disorders. (2017). 2020 tarihinde <https://www.nidcd.nih.gov/health>: <https://www.nidcd.nih.gov/health/autism-spectrum-disorder-communication-problems-children> adresinden alındı
- Okuyay, Ö. (2015). *Öykü Yönteminin çocuklarda Alıcı Ve İfade Edici Dil İle Bilimsel Sözcük Kazanımlarına Etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi .
- Ökçün, M. Ç. (2016). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal İletişim Becerileri ve Dil Gelişim Özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 163-192.
- Özgüç-Sola, C., & Aslan-Güleç, Y. (2017). *Öğretmenliğin İlk Yıllarında otizm Spektrum Bozukluk Tanılı Öğrencilerle Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerine Mentorluk programının İkinci Yılına Bakış*. İstanbul: International Journal of Human Sciences.
- Özkan, Ş. Y. (2016). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar. A. Cavkaytar içinde, *Otizm Spektrum Bozukluğu* (s. 124-166). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Özkan, Ş. Y. (2016). Otizm Spektrum Bozukluğu olan Bireyler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar. A. Cavkaytar içinde, *Otizm Spektrum Bozukluğu* (s. 125-157). Ankara: T.C Sosyal Politikalar Bakanlığı.
- Özmen, R. G. (2005). *Otistik Bir Çocuğa Dil Öğretimi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Pekel, E., Çavuş, H., & Bektaş, F. L. (2019). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Okul Öncesi Öğrencilerine İletişim Becerilerinin Öğretiminde Video İle Model Olma Yönteminin Etkililiği. *Uluslararası Engelsiz Bilişim 2019 Kongresi*, 51-57.
- Rakap, S., Birkan, B., & Kalkan, S. (2017). Otizm spektrum bozukluğu. S. Rakap içinde, *Türkiye’de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim içinde* (s. 9-24). İstanbul: Tohum Otizm Vakfı.
- Rakap, S., Birkan, B., & Kalkan, S. (2017). Özel eğitimde öğretmen yetiştirme. S. Rakap içinde, *Türkiye’de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim içinde* (s. 51-67). İstanbul: Tohum Otizm Vakfı.
- Rose, V., Paynter, J., Vivanti, G., Keen, D., & Trembath, D. (2019). Predictors of Expressive Language Change for Children with Autism Spectrum Disorder Receiving AAC-Infused Comprehensive Intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 278–291.
- Schwartz, A. & Kathryn, D. (2008). Training and Knowledge in Autism Among Speech-Language Pathologists: A Survey. *Language, speech, and hearing services in schools*, 67-77.

- Sert, O. (2018). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara İletişim Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüş Ve Önerilerinin Belirlenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Sucuoğlu, B. (2013). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Değerlendirilmesi. E. T. İftar içinde, *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* (s. 44-77). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. (2014). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Toğram, B., & Maviş, İ. (2009). *Aileler, Öğretmenler ve Dil ve Konuşma Terapistlerinin Çocuklardaki Dil ve Konuşma Bozukluklarına Yönelik Tutum ve Bilgilerinin Değerlendirilmesi*. Ankara: Özel Eğitim Dergisi.
- Tohum Otizm Vakfı Türkiye Erken Tanı ve Eğitim. (2020). <https://www.tohumotizm.org.tr/otizm/otizm-spektrum-bozuklugu/>. adresinden alınmıştır
- Tohum Otizm Vakfı (2010). *Türkiye’de Otizm Spektrum Bozuklukları ve Özel Eğitim*. İstanbul: Tohum Otizm Vakfı.
- Topbaş, S., & Güven, S. (2011). *Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)*. Detay Yayıncılık.
- Töret, G., & Özmen, E. R. (2019). Karşılıklı Taklit Eğitimi’nin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal İletişim Becerileri Üzerinde Etkililiğinin Belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 279 - 296.
- Turan, F., & Ökçün-Akçamuş, M. Ç. (2012). Otistik Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Taklit Becerileri ve Alıcı-İfade Edici Dil Gelişimi ile İlişkilerinin İncelenmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*.
- Vardarcı, G. (2011). *Otistik Çocuklu Ailelere Uygulanan Aile Eğitim Programının, Aile İçi İletişim Becerilerine, Ailenin Problem Çözme Becerilerine Ve Otistik Çocuklarıyla İlgili Algılarına Etkisi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Webber, J., & Scheuermann, B. (2008). *Educating Students With Autism: A Quick Start Manual*. Texas: Pro-Ed.
- Wetherby, A., Woods, J., Allen, L., Cleary, J., Dickinson, H., & Lord, C. (2004). Early Indicators of Autism Spectrum Disorders in the Second Year of Life. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 473-493.
- Wieder, S., & Greenspan, S. I. (2003). Climbing the Symbolic Ladder in the DIR Model Through Floor Time/Interactive Play. *Autism : the international journal of research and practice*, 425-435.
- Yağcı, T. (2018). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Dil Ve Talep Etme Becerileri Öğretiminde Bir Tablet Programının Etkililiği*. İstanbul: İstanbul Okan Üniversitesi.

- Yavuz, M. (2008). Otistik Çocuklara İletişim Becerilerinin Kazandırılmasında Kullanılan Öğretim Yöntemlerinin Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Selcuk University Digital Archive Systems*.
- Yıldırım, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı b.). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yoder, P., & Symons, F. (2010). *Observational measurement of behavior, Davranışın Gözlemsel Ölçümü*. Springer Publishing Company.
- Yurtçu, A. B., & Kurt, O. (2017). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Kapsamlı Uygulamalar. *Sakarya University Journal of Education*, 155-182.

EKLER

Ek 1. Katılımcı Bilgilendirme Ve Aydınlatılmış Onam Formu

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Dil Ve İletişim Becerilerinin Desteklenmesi İçin Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi

Katılımcı Bilgilendirme ve Aydınlatılmış Onam Formu

Değerli katılımcı

Bu çalışma Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı kapsamında yapılmaktadır.

Bu araştırma özel eğitim öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi için yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yürütmekte olduğumuz araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırma ile toplanan verilerle, otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere dil ve iletişim becerisi çalışan özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi sağlanacak böylece bu alanda kullanılan yöntem ve teknikler hakkında bilgi edinmemizi kolaylaştıracaktır. Araştırmada yer almayı kabul ettiğiniz takdirde, sizinle 30 dakika sürmesi planlanan görüşmeler gerçekleştirilecektir. Kimlik bilgilerinizin gizliliği korunup, tüm ve görüşme verilerinde kodlar kullanılacaktır. Bu görüşmeler, sizden edinilen bilgi doğrultusunda size uygun saatlere göre ayarlanacaktır. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacak ve araştırma ekibi tarafından 2 yıl boyunca çalışmanın tamamlanmasına kadar saklanacaktır. Daha sonra ise tüm veri tabanlarımızdan silineceklerdir.

Bu araştırmaya katılmak sizin isteğinize bağlı olup, araştırmaya katılıp katılmamanızın sizin üzerinde hiçbir etkisi olmayacaktır. Bu çalışma süresince toplanan veriler yalnızca akademik araştırma amacıyla kullanılacaktır ve yalnızca ulusal/uluslararası akademik toplantılarda ve/veya yayınlarda sunulacaktır. Ulaştığınız.

Yrd. Doç. Dr. Başak BAĞLAMA

Özel Eğitim Bölümü

Yakın Doğu Üniversitesi

Tel: +90 (392) 223 64 64

E-posta: basak.baglama@neu.edu.tr

Aycan KIZILKAYA

Özel Eğitim Bölümü

Yakın Doğu Üniversitesi

Tel: +90 (392) 223 64 64

E-posta: aycankizil1@gmail.com

Aşağıya imzanızı atarak çalışmaya katılmış olursunuz.

Katılımcının

adı/soyadı

İmza _____

Tarih _____

Ek 2. Katılımcıya Yönelik Demografik Bilgi Formu

GÖRÜŞME FORMU

Demografik

sorular:

Tarih:.....

Saat :

Yer:.....

.....

Görüşmeci:.....

➤ Yaş:.....

➤ Cinsiyet:.....

➤ Eğitim düzeyi:

☐

Lisans

☐

Yüksek lisans

☐

Doktora

Mezun olduğu alan:.....

➤ Osb olan çocuklarla dil ve iletişim becerileriyle ilgili çalışmalar yapıyor musunuz?

☐

Evet

☐

Hayır

➤ Daha önce OSB olan çocuklarda dil ve iletişim becerilerine yönelik bir sertifika programı veya hizmet içi eğitime katıldınız mı?

☐

Evet

☐

Hayır

Ek 3. Katılımcılara Sorulan Görüşme Soruları Formu

GÖRÜŞME SORULARI

1. Özel eğitim öğretmeni olarak OSB olan öğrencilerinizin dil gelişimi ve iletişim becerilerini desteklemek amacıyla ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?
2. Özel eğitim öğretmeni olarak OSB olan öğrencilerinizin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde kullandığınız yöntem ve stratejiler nelerdir? Bu uygulamaların dil ve iletişim becerisine nasıl bir katkı yaptığını düşünüyorsunuz?
3. Özel eğitim öğretmeni olarak OSB olan öğrencilerinizin dil gelişimini ve iletişim becerilerini desteklemek amacıyla ne gibi materyal ve teknolojilerden yararlanmaktasınız? Kullandığınız materyal ve teknolojilerin etkililiği ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?
4. Özel eğitim öğretmeni olarak OSB olan öğrencilerinizin dil gelişimini ve iletişim becerilerini desteklerken değerlendirmek ve gelişim aşamalarını takip etmek için ne tür değerlendirme araçları kullanıyorsunuz? Bu araçları nasıl kullanıyorsunuz?
5. Özel eğitim öğretmeni olarak OSB olan öğrencilerinizin dil gelişimini ve iletişim becerilerini desteklerken dil ve iletişim sorunlarından hangileriyle karşılaşıyorsunuz? Karşılaştığınız sorunlara yönelik çözüm önerileri/ yöntemleriniz nelerdir?
6. Özel eğitim öğretmeni olarak OSB olan öğrencilerinin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde konuşma organlarının hazır hale getirilmesi için çalışmalar ve ekleme çalışması yapıyor musunuz? Yapıyorsanız neleri dikkate alarak çalışıyorsunuz?
7. Özel eğitim öğretmeni olarak gözlemlerinize göre OSB olan öğrencileriniz dili daha çok hangi amaçla kullanıyorlar?
8. Özel eğitim öğretmeni olarak OSB olan öğrencilerinizin dil gelişimi ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde uzmanlarla ve ya öğrencinin eğitimine dahil olan diğer öğretmenlerle işbirliği yapıyor musunuz? Cevabınız evet ise ne gibi uygulamalar ile yapıyorsunuz?

9. Özel eğitim öğretmeni olarak OSB olan öğrencilerinizin dil gelişimi ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde akran eğitimi yapıyor musunuz? Yapıyorsanız nasıl gerçekleştiriyorsunuz?
10. Özel eğitim öğretmeni olarak OSB olan öğrencilerinizin dil gelişimi ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde önemli bir öge olan aile ile işbirliği yapıyor musunuz? Nasıl?
11. Özel eğitim öğretmeni olarak OSB olan öğrencilerinizin dil gelişimi ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde ebeveynlere çocuğa yönelik dil kullanımı eğitimi veriyor musunuz?
12. Özel eğitim öğretmeni olarak OSB olan öğrencilerinize dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde gelişimsel müdahale yöntemlerini nasıl uyguluyorsunuz?

Cevaplar için teşekkürler

Ek 4. Etik Kurul Onay Yazısı



15.01.2020

Sayın Aycan Kızılkaya

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/EB/2020/413 proje numaralı ve **“Özel Eğitim Öğretmenlerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Dil Ve İletişim Becerilerinin Desteklenmesi İçin Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi”** başlıklı proje önerisi kurulumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur. Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.

Doçent Doktor Direnç Kanol

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Raportörü

Direnç Kanol

Not: Eğer bir kuruma resmi bir kabul yazısı sunmak istiyorsanız, Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na bu yazı ile başvurup, kurulun başkanının imzasını taşıyan resmi bir yazı temin edebilirsiniz.

Ek 5. İntihal raporu

tez			
ORIGINALITY REPORT			
13%	13%	4%	%
SIMILARITY INDEX	INTERNET SOURCES	PUBLICATIONS	STUDENT PAPERS
PRIMARY SOURCES			
1	eyh.aile.gov.tr Internet Source		3%
2	www.antalyaozelegitim.com Internet Source		1%
3	issuu.com Internet Source		1%
4	dspace.ankara.edu.tr Internet Source		1%
5	dergipark.org.tr Internet Source		1%
6	www.uoek2019.com Internet Source		1%
7	docs.neu.edu.tr Internet Source		1%
tez			
by Aycan Kızılkaya			
Submission date: 19-Jun-2020 06:21PM (UTC+0300)			
Submission ID: 1346593086			
File name: AYCANturnitin.docx (160.22K)			
Word count: 25937			
Character count: 188802			