T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ



OTİZMLİ KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN OKULÖNCESİ DÖNEMDEN İLKOKULA GEÇİŞTE YAŞADIKLARI SOSYAL UYUM PROBLEMLERİNİN AİLE VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

CANSU PARLAK

TEZ DANIŞMANI

I: PROF. DR. YEŞİM FAZLIOĞLU

II: YRD. DOÇ. DR. MELTEM ACAR GÜVENDİR

EDİRNE, 2017

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI
YÜKSEL LİSANS TEZİ

OTİZMLİ KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN OKULÖNCESİ DÖNEMDEN İLKOKULA GEÇİŞTE YAŞADIKLARI SOSYAL UYUM PROBLEMLERİNİN AİLE VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

CANSU PARLAK

TEZ DANIŞMANI

I: PROF. DR. YEŞİM FAZLIOĞLU

II: YRD. DOÇ. DR. MELTEM ACAR GÜVENDİR

EDİRNE, 2017

Tezin Adı: Otizmli Kaynaştırma Öğrencilerinin Okulöncesi Dönemden İlkokula Geçişte Yaşadıkları Sosyal Uyum Problemlerinin Aile Ve Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi

Yazarın Adı: Cansu PARLAK

ÖZET

Bu araştırmada otizmli kaynaştırma öğrencilerinin okul öncesi dönemden ilkokula geçişte yaşadıkları sosyal uyum problemlerinin aile ve öğretmen görüşleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Edirne İl Merkezi'nde erken çocukluk eğitimi almış ilkokul birinci kademeye geçiş yapan farklı okullara devam eden otizmli kaynaştırma öğrencilerinin aileleri ve öğretmenleri (dokuz aile ve sekiz öğretmen) oluşturmaktadır. Araştırmaya konu olan dokuz öğrencinin altısı aynı okulda, diğer üç öğrencinin her biri farklı okullarda eğitim almaktadır. Dokuz öğrencinin sadece bir tanesi özel okulda eğitim almakta diğer sekiz öğrenci devlet okuluna devam etmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ikisi kız yedisi erkektir. Araştırmaya dahil olan sekiz öğretmenin üçü kadın beş öğretmen ise erkektir. Araştırmaya katılan dokuz aileyle yapılan görüşmelere her bir aileden sadece annelerle ya da sadece babalarla görüşülmüştür. İki baba ve yedi anne ile görüşme yapılmıştır. Veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz ve içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular öğretmen görüşleri için "kaynaştırma ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik", "sosyal uyum problemlerine yönelik" ve "sosyal uyum problemlerinin çözümüne yönelik" olmak üzere üç başlık altında toplanmış olup aile görüşleri için "sosyal uyum problemlerine bakış", "sosyal uyum problemlerine yönelik destek birimleri", "sosyal uyum problemlerinin çözümü" ve

“sosyal uyum problemlerinde çevreyle olan etkileşimi” olmak üzere dört başlık altında incelenmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcı öğretmenlerin tamamı öğrencilerinin okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi almasının ilkokula geçişteki sosyal uyumunu olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Öğrencilerindeki sosyal uyum problemlerinin ortaya çıkmasının sebebi olarak katılımcı öğretmenlerin %50.00’si ‘otizmin genel özellikleri’, %37.50’si ‘sosyal ortam-arkadaş kabulü-zihinsel yaşam’, %12.50’si ‘aile kabulü’ ile bağdaştırmıştır. Katılımcı öğretmenlerin %50.00’si sosyal uyum problemlerinin çözümüne ilişkin çözüm önerisi olarak ‘ailenin kabulü, bilinci ve aile okul iş birliği’ yanıtını vermiştir. Araştırmaya katılan ailelerin %55.56’sı çocuğunun yaşadığı sosyal uyum problemleri konusunda ‘üzüntü’ yaşadığını belirtirken, ailelerin %22.22’si ‘çaresizlik’, %11.11’i ‘umut’, %11.11’i ise ‘nötr’ hissettiğini belirtmiştir. Ailelerin %77.78’si çocuğunuzun yaşadığı sosyal uyum problemlerine yönelik herhangi bir destek aldığını söylemiştir. Araştırmaya katılan ailelerin % 33.33 ‘ü sosyal uyum problemlerinin çözümlenmesi için ‘sosyal ortama sokma desteğinden yararlandığını ifade etmiştir. Sosyal uyum problemlerinde çevreyle olan etkileşimde her ailenin farklı bir iletişimi olduğu görüşmüştür. Elde edilen bulgular, otizmli kaynaştırma öğrencilerinin okul öncesi dönemden ilkokula geçişte yaşadıkları sosyal uyum problemlerine yönelik çalışmalar yürütülmesi konusundaki gerekliliği ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Otizm, kaynaştırma, okul öncesi dönem, ilkokula geçiş, sosyal uyum,aile,öğretmen.

Name of Thesis: An Investigation of Autistic Mainstreaming Student's Social Adaptation Problem Behaviors that Occurs during the Transition Period from Preschool to Primary School in Terms of their Family and Teachers' View

Prepared by: Cansu PARLAK

ABSTRACT

In this study, an investigation of mainstreaming children's social adaptation problem behavior that occurs during the transition period from preschool to primary school in terms of their family and teachers' view is aimed. A case study is carried out among the qualitative research methods. The data is conducted from a semi-structured interview form which is prepared by the researcher. The study group is constituted from nine autistic mainstreaming children's family and teachers (nine families and eight teachers). These children finished their preschool education and they are ready to start primary school in Edirne. Six students among these autistic mainstreaming children have gone the same school and three of them have gone to different schools. Eight students among these autistic mainstreaming children have gone to state schools; only one of them has gone to primary school. Two students among these autistic mainstreaming children are girls; Seven of them are boys. Three teachers are in the study group are women; Five of them are men. Two family members in the study group are fathers, seven of them are mothers. The data was analyzed by descriptive analysis and content analysis.

The data collected during study are analyzed according to teachers view and written under three titles; 'for mainstreaming and mainstreaming students', 'for social adaptation problems' and 'for solution about these social problems'. The data collected during study are analyzed according to families' view and written under four titles; 'a view for social adaptation problems', 'support units for social adaptation problems', 'solutions of these social adaptation problems' and 'interaction of social adaptation problems and neighborhood'. According to the view that collected from all attended teachers, preschool education that is taken by the autistic

students has affected their transition period from preschool to primary school positively. 50.00% of the participant teachers stated ‘autism’s general specialties’, 37.50% of them stated ‘social environment-friend acceptance-mental disorders’, 12.50% of them stated ‘family acceptance’ as the reason of the social adaptation occurrence. 50.00% of the participant teachers stated that ‘family acceptance, family consciousness and school-family cooperation’ are the solutions of their social adaptation problems. 55.56% of families that are attended the study stated that they felt ‘sad’, 22.22% of them stated that they felt ‘hopelessness’, 11.11% of them stated that they felt ‘neutral’ about their children’s social adaptation problems. 77.78% of families stated that they haven’t taken any support, 33.33% of them stated that they have benefited from presence of different social environment support. It has been observed that each family has different dialogs about interaction of social adaptation problems and neighborhood. According to the data that are collected, different studies are needed for social adaptation problems of autistic mainstreaming students that occur during the transition period from preschool to primary school.

Keywords: Autism, mainstreaming, pre-school education, transition to primary school, social adaptation,family,teacher.

ÖNSÖZ

Bu araştırmada otizmli kaynaştırma öğrencilerinin okul öncesi dönemden ilkokula geçişte yaşadıkları sosyal uyum problemlerini aile ve öğretmen görüşleri açısından incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın konusunu belirledikten sonra bana olan inancını en başından en sonuna kadar hissettiren, yaşamımın her alanında beni tüm gelişim alanlarımda destekleyen, en yakınım, hayatımın kilit kişisi, güven limanım sevgili tez danışmanım Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU'na minnetlerimi sunuyorum.

Dünyanın hangi ülkesinde olursa olsun kendisine sadece bir telefon kadar uzak olduğum, hayatıma mantıklı düşünceleriyle yön veren, tüm tez sürecim boyunca bana olan inancını hissettirdiği için beni akademik hayata hazırlayan sevgili yardımcı tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR' e teşekkür ederim.

Tezimi hazırlama sürecimde akademik bilgisiyle ve dostluğuyla her an yanımda olan, stresimi, hüznümü, sevincimi paylaşan hayatımın zor yanlarını kolaylaştıran sevgili dostum Yrd. Doç. Dr. Deniz Mertkan GEZGİN' e teşekkür ederim.

Bu uzun ve zorlu süreçte bana olan desteğini esirgemeyen iş arkadaşım sevgili Pınar ÖZTAŞ'a ve beni gerçek hayata hazırlayan müdürüm Emel HEPGEZER'e, hayatımın her alanında en iyisini yapacağıma inandığı ve bana güvendiği için sevgili hocam Müslüm ÖZBERBER'e, ikinci ailem olarak gördüğüm aldığım her kararda yanımda olan sevgili İrfan & Fatmanur ÇİÇİN'e, tezimdeki yardımları için arkadaşım sevgili Oğuzhan ATASOY'a teşekkür ederim.

En zor anlarımda dostluğunu benden esirgemeyen arkadaşım sevgili Ecem Seray DAĞLI'ya ve hayatımın en değerli duygularını bana hissettiren, bu süreci

tamamlamam için sabırla ve sükunetle bekleyen kıymetli Aziz DEMİR'e teşekkür ederim.

Hayallerim için yanlarından ayrılıp onlardan kilometrelerce uzakta yaşamama müsaade ettikleri için sevgilerini hissettirdikleri her gün için minnettar olduğum aileme teşekkür ederim.

Tezimi birbirinden özel öğrencilerime ithaf ediyorum. Hepiniz iyi ki varsınız…

Cansu PARLAK
Edirne, 2017

İÇİNDEKİLER

ÖZET……..……...……I

ABSTRACT…….....……...…..III

ÖNSÖZ……..……..….V

İÇİNDEKİLER……..…….....……VII

TABLOLAR LİSTESİ…….……..……..……..……XI

KISALTMALAR LİSTESİ …….……XIV

BÖLÜM 1. GİRİŞ…….……..…..…...……...……1

1.1. Araştırmanın Problemi…...……1

1.2. Araştırmanın Amacı……...……..……12

1.3. Araştırmanın Önemi…….....……..…..……..……..…….…….…16

1.4. Sayıtlılar…….....……17

1.5. Sınırlılıklar……..……..……17

1.6. Tanımlar……..…….……18

BÖLÜM 2. KONUYLA İLGİLİ GENEL BİLGİLER VE ALAN YAZIN……19

2.1. Otizm Nedir ?.....19

2.1.1. Otizmin Tanımı……..…….……...20

2.1.2. Otizmin Teşhisi…….…….22

2.1.3. Otizmin Yaşlara Göre Seyri…….…….24

2.1.4. Otizmin Nedenleri…….…….27

2.2. Otizmli Öğrencilerin Özellikleri…….…...……...28

2.2.1. Otizmli Öğrencilerin Davranışsal Özellikleri……28

2.2.2. Otizmli Öğrencilerin Bilişsel Özellikleri……..….30

2.2.3. Otizmli Öğrencilerin Psiko-motor Özellikleri……31

2.2.4. Otizmli Öğrencilerin Duyusal Özellikleri……..32

2.2.5. Otizmli Öğrencilerin Dil Özellikleri…….……..…35

2.2.6. Otizmli Öğrencilerin Sosyal Özellikleri……..35

2.3. Otizmli Öğrencilerin Eğitimleri…….……37

2.3.1. Erken Çocukluk Eğitimi…….…….……...……38

2.3.2. Otizmli Öğrencilerin Erken Çocukluk Eğitimleri……..39

2.3.3. Türkiye'deki Otizmli Öğrencilerin Okul Öncesi Dönemde Yaşadığı Problemler…….……..…….…..……..45

2.3.4. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitim Hakkı….…….…….……46

2.3.5. Otizmli Öğrencilerin Eğitim Hakkı…….…….….……47

2.3.6. Kaynaştırma Uygulaması……..……...….……48

2.3.7. Kaynaştırmanın Yasal Dayanakları……..……...…...49

2.3.8. Türkiye'de Kaynaştırma Uygulaması…….……...50

2.3.9. Otizmli Öğrencilerin Kaynaştırılması……...…….……51

2.4. İlkokula Hazır Oluşluk…….…….…….…..….……52

2.4.1. Okula Hazır Oluşluğu Etkileyen Faktörler…….……53

2.4.2. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okula Hazır Oluşluğunun Desteklenmesi…….…….……54

2.4.3. Türkiye'de Otizmli Öğrencilerin Okul Öncesi Dönemden İlkokula Geçişte Yaşadığı Problemler…….……...…….……...54

2.5. Sosyal Uyum Problemleri……..…….……56

2.5.1. Otizmli Öğrencilerin Yaşadığı Sosyal Uyum Problemleri…...……..56

2.6. Alan Yazında Konu İle İlgili Araştırmalar……...….58

2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar……58
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar…….…….……63

BÖLÜM 3. YÖNTEM……...……64

3.1. Araştırma Modeli……...……..…….…..64

3.2. Çalışma Grubu……..……..…….……65

3.3.Verilerin Toplanması……..…….…….67

3.4. Verilerin Analizi…….…….…….……..69

3.5. Verilerin Güvenirliği ve Geçerliği…….……..70

BÖLÜM 4. BULGULAR…...……...……71

4.1. Öğretmenler Görüşleri……...…….…71

4.1.1 Öğretmenlerin Kaynaştırmaya ve Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Görüşleri……..71

4.1.2. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sosyal Uyum Problemlerine Yönelik Görüşleri…….……...……..75

4.1.3. Öğretmenlerin Yaşanan Sosyal Uyum Problemlerinin Çözümüne Yönelik Görüşleri…….……...……..83

4.2. Aile Görüşleri……...89

4.2.1. Çocukların Yaşadığı Sosyal Uyum Problemlerine Bakış Açıları……..……89

4.2.2. Çocukların Yaşadığı Sosyal Uyum Problemlerine Yönelik Destek Birimleri……...……99

4.2.3. Çocukların Yaşadığı Sosyal Uyum Problemlerinin Çözümü……..101

4.2.4. Çocukların Yaşadığı Sosyal Uyum Problemlerinde Çevreyle Olan Etkileşimi……...……104

BÖLÜM 5. TARTIŞMA……..……..……..…….……114

5.1. Tartışma……..……..……..114

5.2. Sonuç…… 123

5.3. Öneriler……..……..…125

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler……..……..….127

5.3.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler……...…128

5.3.3. Ailelere Yönelik Öneriler……...…..128

KAYNAKLAR……....….129

EKLER……..……155

EK1: Öğretmen Görüşme Formu……..……..……155

EK2: Aile Görüşme Formu…….157

EK3: İzin Belgesi…….159

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.: Öğrencilerin Ve Devam Ettikleri Okulların Özellikleri……..…...66

Tablo 1.1.: Öğretmenlerin Ve Ailelerin Özellikleri…….……..66

Tablo 2.: Sınıflardaki Kaynaştırma Öğrencileri…….71

Tablo 2.1.: Öğretmenlerin Kaynaştırma Öğrencilerinin Devam Etmesini Uygun Buldukları Derslerin Dağılımı……..……..72

Tablo 2.2.: Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamasına Yönelik Görüşleri…….…73

Tablo 2.3.: Öğrencilerin Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi Almasının İlkokula Geçişteki Sosyal Uyumuna Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri…….…….……...73

Tablo 2.4.: Öğrencilerin Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırmaya Devam Etmesinin İlkokula Hazır Bulunuşluğuna Etkisi Hakkında Öğretmen Görüşleri……...……..74

Tablo 2.5.: Öğretmenlerin Sınıfta Gerçekleştirilen Çalışmalar Sırasında Çocuklarda Sosyal Uyum Problemleriyle Karşılaşmaya Yönelik Görüşleri…….76

Tablo 2.6.: Sosyal Uyum Problemlerinin Ortaya Çıkmasının Nedenlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri ……..……..……...76

Tablo 2.7.: Öğrencilerin Okul Öncesi Dönemde Yaşadığı Sosyal Uyum Problemlerinden İlkokulda Da Devam Etmekte Olanlara Yönelik Öğretmen Görüşleri…….77

Tablo 2.8.: Öğretmenlerin Sosyal Uyum Problemlerinin Sınıf Ortamına Etkisi Hakkındaki Görüşleri……..…….…….…….……78

Tablo 2.9.: Öğretmenlerin Sınıfta En Sık Karşılaşılan Sosyal Uyum Problemlerine Yönelik Görüşleri……..…….78

Tablo 2.10.: Öğrencilerin Okul Öncesi Dönemde ve İlkokulda Yaşadığı Sosyal Uyum Problemleri Arasındaki Farklara Yönelik Öğretmen Görüşleri…….79

Tablo 2.11.: Öğrencilerin Okul Öncesi Dönemde ve İlkokulda Yaşadığı Sosyal Uyum Problemleri Arasındaki Fark Durumuna Yönelik Öğretmen Görüşleri…….80

Tablo 2.12.: Öğretmenlerin Sınıflarda Sosyal Uyum Problemlerinin En Sık Yaşandığı Derslere/Zamanlara Yönelik Görüşleri……...81

Tablo 2.13.: Öğretmenlerin Sınıflarda Sosyal Uyum Problemlerinin En Az Yaşandığı Derslere/Zamanlara Yönelik Görüşleri…….……82

Tablo 2.14.: Sosyal Uyum Problemlerinin Çözümüne İlişkin Çözüm Önerilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri…….……..….83

Tablo 2.15.: Sınıflardaki Sosyal Uyum Problemlerinin Çözümüne Yönelik Yapılan Çalışmalar Ve Sonuçlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri……..……..84

Tablo 2.16.: Öğrencilerin Sınıfta Sırasını Beklememe, Ödevini Bitirmeme, Sorumluluk Almama, Kendisine Verilen Sorumluluğu Yerine Getirmeme Gibi Sosyal Uyum Problemleri Yaşama Durumuna Yönelik Öğretmen Görüşleri…….85

Tablo 2.16-a.: Öğretmenlerin Sosyal Uyum Problemlerine Karşı Alınan Önlemlere Yönelik Görüşleri…….……..…86

Tablo 2.17.: Sosyal Uyum Problemlerinin Çözümünde Yeterli Hissetme Durumuna Yönelik Öğretmen Görüşleri……...……..87

Tablo 2.18.: Okul Ortamının Sosyal Uyum Problemlerinin Çözümünde Destekli Olma Durumuna Yönelik Öğretmen Görüşleri……..……88

Tablo2.18-a.:Öğretmenlerin Destek Talebine Yönelik Görüşleri……...…..88

Tablo 3.: Çocukların İlkokuldaki Kaynaştırma Eğitimine Geçene Kadar Okul Öncesi Döneminde Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumuna Yönelik Aile Görüşleri……...……...……89

Tablo 3-a.: Ailelerin Alınan Eğitimin Yıllarına Yönelik Görüşleri……..90

Tablo 3.1.: Çocukların Okulda Sosyal Uyum Problemi Yaşama Durumuna Yönelik Aile Görüşleri….. ……..…….…91

Tablo 3.2.: Çocukların Eşyalarını Paylaşmama, Yönergelere Uymama, Yardım İstememe, Kendini İfade Etmeme Gibi Sosyal Uyum Problemlerinin Okul Öncesi Döneminde Mevcut Olma Durumuna Yönelik Aile Görüşleri..……92

Tablo 3.2-a.: Sosyal Uyum Problemlerinin İlkokula Geçişte De Devam Etme Durumuna Yönelik Aile Görüşleri …….……...……92

Tablo 3.3.: Ailelerin Çocuklarının Okul Öncesi Dönemde Ve İlkokula Geçişte Kaynaştırma Programına Devam Ederken Sosyal Uyum Problemleri Yaşama Durumuna Yönelik Görüşleri……..……...……93

Tablo 3.4.: Çocukların Okul Öncesi Dönemde Ve İlkokulda Yaşadığı Sosyal Uyum Problemlerindeki Değişikliklere Yönelik Aile Görüşleri…...……94

Tablo 3.4-a.:.Ailelerin Çocuklarındaki Değişikliklere Yönelik Görüşleri**…...**……95

Tablo 3.5.: Ailelerin Çocuklarının Sosyal Uyum Problemleri Yaşamasının Nedenlerine Yönelik Görüşleri…….…...……...…96

Tablo 3.6.: Ailelerin Çocuklarının Yaşadığı Sosyal Uyum Problemleri Konusundaki Hislerine Yönelik Görüşleri…….…….**.....**97

Tablo 3.7.: Ailelerin Çocuklarının Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine Devam Etmesinin İlkokula Geçişe Etkisine Yönelik Görüşleri……**...**……98

Tablo 3.8.: Çocukların Yaşadığı Sosyal Uyum Problemlerine Yönelik Destek Alma Durumuna Yönelik Aile Görüşleri…….…….100

Tablo 3.8-a.: Destek Birimlerine Yönelik Aile Görüşleri……..……....100

Tablo 3.9.: Sosyal Uyum Problemlerinin Çözümlenmesi İçin Yapılan Çalışmalara Yönelik Aile Görüşleri…….……...……102

Tablo 3.10.: Sosyal Uyum Problemlerinin Çevredeki İnsanlarla Olan Etkileşime Etkisine Yönelik Aile Görüşleri……**.**104

Tablo 3.11.: Sosyal Uyum Problemlerinin Çocukların Çevreyle Olan Etkileşimini Olan Etkisine Yönelik Aile Görüşleri……..…..106

Tablo 3.12.: Ailelerin Çocuklardaki Hoşgörülü Olmama, Empati Kurmama Gibi Sosyal Uyum Problemi Yaşadığında Arkadaş, Kardeş, Aile Ve Akraba İlişkilerinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Görüşleri……..108

Tablo 3.13.: Ailelerin Çocuklarının Arkadaşlarıyla Eşyalarını Paylaşmama, Grupla İş Birliği İçinde Olmama Gibi Yaşadığı Sosyal Uyum Problemlerinin, Erken Çocukluk Dönemi Ve İlkokula Geçişte Arkadaşlarıyla İlişkilerine Yönelik Görüşleri……..…….110

Tablo 3.14.: Çevreyle Uyumla İlgili Yaşanan Güçlüklere Yönelik Aile Görüşleri…….....112

KISALTMALAR LİSTESİ

A **:** Aile

Akt. **:** Aktaran

APA **:** American Psychiatric Association

DSM **:** The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

EÇE **:** Erken Çocukluk Eğitimi

ICD-10 **:** International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems

IDEA **:** Özürlü Bireylerin Eğitim Yasası

MEB **:** Milli Eğitim Bakanlığı

OÇEM **:** Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

OÖ **:** Okul Öncesi

OSB **:** Otizm Spektrum Bozukluğu

Ö **:** Öğretmen

ÖEHY **:** Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

P.L. **:** Public Law

RAM **:** Rehberlik Araştırma Merkezi

SBÖ **:** Sosyal Beceri Öğretimi

WHO **:** World Health Organization / Dünya Sağlık Örgütü

BÖLÜM 1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Otizm, sosyal etkileşimde bozukluk, dil, konuşma ve sözel olmayan iletişimde gerilik ile birlikte tekrarlayıcı ve stereotipik hareketler gösteren gelişimsel bir bozukluktur (Davidovicz, 1996; Folstein, Rosen-Sheidley, 2001; Volmar ve Pauls, 2003; Wing, 1997).

Otizm; bebeklikten itibaren karşısındaki kişinin gözüne bakmama, ortak dikkatte yetersizlik ve işaret etme davranışlarındaki isteksizlikle kendini belli eden, ilerleyen dönemlerde de insanlarla ilişki kurmakta güçlük yaşama, rutinlere bağlı kalma isteği, tekrarlayıcı davranışlar ile ekolali ve sembolik oyun davranışlarındaki yetersizliklerin büyük oranda görüldüğü bir iletişim problemidir (Aydın, 2008).

Kronik bir bozukluk olan otizm; yaşam boyu sürmekte, semptomların görünüm ve şiddetinde yaşla ve olgunlaşma ile değişiklik görülmektedir. Günümüze kadar etiyolojisi tam olarak saptanamamıştır (Lamb, Moore, Bailey, vd., 2000; Newschaffer, Fallin, Lee, 2002).

Üç yaş civarında klinik belirtilerin mevcut olması tipik dil gelişimi semptomlarının ayırt edilmesini geciktirebilmektedir. Hasta olan çocukların küçük kardeşleri gibi risk altındaki küçük çocuklarda yapılan ileriye dönük çalışmalarda, sosyal yanıtsızlık, iletişim ve oyunlardaki sorunların 6- 12. aylarda da mevcut olduğu görülmektedir (Levy, Mandell ve Schultz, 2009).

Kanner'e göre otizmli çocuklar; kendisine söylenenleri sıklıkla tekrar eden, 'ben' yerine 'sen' gibi kişi zamirlerini ters kullanan, kendisine söylenen sözleri aynen tekrar etmek anlamına gelen ve papağan konuşma da denilen ekolalisi olan, konuşmada gecikme yaşayan, çok iyi bir hafıza belleğine sahip olan, kendisinin başlattığı davranışları az olan, stereotip (tekrarlayan) hareketleri olan, değişikliğe karşı duyarlı olan, insanlarla etkileşime geçmekte zorlanan, daha çok cansız nesne veya resimleri tercih eden bireylerdir (Darıca, Abidoğlu ve Gümüşçü, 2011).

Birkan'a (2009) göre otizmli olan bireyler, sosyal-duygusal davranışlarda önemli ölçüde sınırlılık yaşarlar. Başkalarının ilgisi karşısında tepkisiz kalmak, başkalarının yaptıklarına karşı ilgisizlik ve üzülen, ağlayan, sevinen, kızan v.b bireyler karşısında duyarsız gözükmek gibi başkalarının duygularını anlamada yetersizlik otizmli bireylerin sosyal-duygusal alanda gösterdikleri sınırlı davranışlardır.

Otizmli bireylerin bilişsel ve sosyal becerilerdeki yetersizlikleri, diğer kişilerin duygu, düşünce ve isteklerinin farkında olmama ve anlamamada daha sık görülür (Sucuoğlu, 2009). Otizmli bireylerin en temel yetersizliği sosyal etkileşim alanındadır. Göz kontağı kurmamak, sınırlı jest ve mimik kullanmak, başkalarına fazla yakın ya da uzak durmak, konuşurken alışılmadık ses kalitesi ve vurgu özellikleri göstermek bu yetersizliklerin arasındadır (Koegel ve Koegel, 2006).

Sosyal etkileşim becerilerinde görülen bozulmalar Kanner'e (1943) göre otizmin belirleyici bir özelliği ve otizmi en iyi tanımlayan bulgu olarak kabul edilmektedir (Volkmar ve Wiesner, 2004). Otizmli olan çocuklar, ilgilerini ve duygularını diğer insanlarla paylaşmamadaki yetersizlik gibi sosyal etkileşim problemleri sergilemektedirler (Kamps vd., 2002).

Otizm sosyal etkileşim, iletişim ve davranış sorunlarıyla kendini gösteren bir gelişimsel yetersizlik olarak nitelendirilmektedir. Gerekli eğitsel önlemler alınması halinde pek çok otizmli çocuk bu sorundan büyük ölçüde kurtulmakta ve

hayatlarının diğer kısmını normal gelişim gösteren akranlarıyla ve toplumla kaynaşarak sürdürebilmektedir (Güleç-Arslan, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2010).

Otizmli çocukların eğitimindeki amaç; bu çocukların yetersizlik gösterdiği sosyal etkileşim, iletişim, sınırlı/yinelenen davranış örüntüleri gibi temel alanlara odaklı eğitim programları kullanılarak çocukların tamamen bağımsız ya da mümkün olan en az yardımla yaşamlarını sürdürebilmeleri ve içinde bulundukları sosyal yapıyla bütünleşmeleridir (Kırcaali-İftar, 2007; Kurt, 2009; NAC, 2011; Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2012).

Otizmin özelliklerinden biri olan sosyal etkileşim alanındaki yetersizlik otizmli bireylerin çevresindeki insanlarla iletişim kurmasında ve iletişimi sürdürmesinde bir takım problemlere yol açmaktadır. Bu nedenle otizmli çocukların eğitim programları planlanırken bu alandaki yetersizlikleri göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Otizmli çocuklar, yaşamlarında bağımsız olabilmek için normal gelişim gösteren akranlarının sistematik bir öğretime gereksinim duymadan kendiliğinden öğrendikleri pek çok beceriyi öğrenmek için özel olarak yapılandırılmış programlara ve öğretim ortamlarına gereksinim duymaktadırlar (Tekin-İftar ve Değirmenci, 2012).

Özel gereksinimli bireylere eğitim hizmetleri sağlayan eğitim ortamları en az kısıtlayıcıdan başlayıp en fazla kısıtlayıcıya doğru normal eğitim okullarındaki normal sınıflar olarak adlandırılan kaynaştırma, kaynak oda, normal eğitim okullarındaki özel eğitim sınıfları (özel alt sınıflar), bağımsız özel eğitim okulları ve ev/hastane olmak üzere sıralanmaktadır (Eripek, 2003).

Türkiye'de, 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile yasallaşan ve en son yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY) (2006) kapsamında; yönetmelikte kaynaştırma yoluyla eğitim,

"*Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okulöncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları*" olarak tanımlanmakta ve bu tanımda destek eğitim hizmetlerine vurgu yapıldığı görülmektedir (Saraç ve Çolak, 2012).

Özel gereksinimli bireylerin topluma kazandırılmaları ve üretken bireyler haline gelmeleri onlara sunulan eğitim imkânlarına bağlıdır. Özel gereksinimli bireylere sağlanan eğitim ortamları içerisinde "en az kısıtlayıcı eğitim ortamının en üst seviyesini oluşturan kaynaştırma uygulamasında, herhangi bir yetersizlik grubundaki öğrencinin, gerekli destek hizmetler sağlanarak normal sınıf içinde eğitim görmesi söz konusudur (Gözün ve Yıkmış, 2004).

Öğrencinin kaynaştırma uygulamalarından yararlanacak olmasına karar verilirken "en az kısıtlayıcı eğitim ortamı" ilkesinden hareket edilir. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı**;** özel eğitime gereksinimi olan öğrencinin, gereksinimleri en üst düzeyde karşılayan ve özel eğitime gereksinimi olmayan yani normal gelişim gösteren akranlarıyla olabildiğince bir arada bulunmasını ve en üst düzeyde paylaşımda bulunmasını sağlayan ortamdır (Güleryüz, 2009).

Wolfe ve Hall (2003) kaynaştırmayı, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında, genel eğitim öğretmeninin yani sınıf öğretmeninin de eğitim-öğretimi kapsamında, kaynaştırma öğrencisini normal gelişim gösteren akranlarından ayırmaksızın ve öğrenciye destek hizmetler sağlanarak yürütülen eğitim hizmetlerinin tamamı olarak tanımlamışlardır.

Yetersizliği olan bireylerin, normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitilmesi olarak tanımlanan "kaynaştırmanın" fiziksel, akademik, davranışsal ve sosyal boyutları bulunmaktadır (Akt.Temel, 2000). Kaynaştırma uygulamalarında

öğretmenlerin, hem çocukların birbirlerine hem de programa uyum sağlamalarında büyük bir rolü olduğu gözlemlenmektedir. Bu aynı zamanda kaynaştırma çalışmasının başarısında da rol oynayacaktır. Özel gereksinimli çocuklar kaynaştırma çalışmalarına yetersizliğin tipi, şiddeti ve var olan gelişim özellikleri göz önüne alınarak katılmalıdırlar. Bu temel kriterler ele alındığında uygun olan çocuklar farklı katılım yöntemleriyle normal çocuklarla bir arada eğitim alabilirler (Artan ve Uyanık-Balat, 2003).

Diken (2010) otizmi; toplumsal etkileşim ve iletişimde kullanılan dilde ya da sembolik/imgesel oyun becerilerinin en az birinde, üç yaşından önceki dönemde gecikmelerin, olağan dışı bir farklılığın olması, toplumsal etkileşim ve iletişimdeki yetersizliklerin görünmesi ile davranışlar, ilgi ve etkinliklerde sınırlı tek düze, yineleyici örüntülerle tanımlanmış gelişimsel bir bozukluk olarak nitelendirdiği ilgili tanımlarda da belirtilen bu gecikmeler, bebeklikle görülmekle birlikte okul öncesi dönemde de devam ettiği gözlemlenmektedir (Kohler, Anthony, Steighner ve Hoyson, 2001). Otizm tanısı alan okul öncesi dönemdeki çocuklar, iletişim becerileri ve sosyal becerilerin yer aldığı sembolik oyun becerilerini de sergilemekte zorluk yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra dil gelişiminde de normal gelişim gösteren akranlarına göre birçok yetersizliği sergilemektedir (Buggey, Hoomes, Sherberger ve Williams, 2011).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY)' nin dışında Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde (2009) "Rehberlik araştırma merkezlerinde oluşturulan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunca düzenlenen rapor sonucunda okul öncesi eğitim kurumlarına yerleştirilmeleri uygun görülen 36-72 aylık çocuklar, ağır ve çok ağır düzeyde zihinsel ve birden çok yetersizliği olmamak şartıyla 10 çocuk bulunan sınıflarda ikiden, 20 çocuk bulunan sınıflarda ise birden fazla olmayacak şekilde kaydedilirler." ifadesinin yer aldığı görülmektedir.

Okul öncesi eğitim bireye katkısı göz önüne alındığında birinci derecede öneme sahip bir eğitim kademesidir. Bireyin hayatının en değerli ve kritik yılları okul öncesi döneme rastlamaktadır (Dalbudak, 2006). Okul öncesi eğitim, çocuğu okula hazırlamada en önemli unsurdur (Zembat, 2007).

Son yıllarda, okul öncesi eğitimin vazgeçilmez olduğuna ilişkin düşüncelerin giderek yaygınlaştığı, anne-babaların çocuklarının eğitimine ilişkin planlamalarının okul öncesi dönemden itibaren başladığı görülmektedir. 0-6 yaş arası olan okul öncesi dönemi, bu yaş çocuklarını bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden destekleyerek ilköğretime hazırlayan bir süreçtir. (Yapıcı ve Ulu, 2010).

Okul öncesi eğitimde çocuklara sunulan imkanlar, zengin uyarıcılar ve kaliteli bir eğitim, çocukların tüm gelişim alanlarını desteklediği gibi kurallara uyma, başkalarının haklarına saygı gösterme, bireysel farkları kabul etme ve sosyal bir birey olma davranışlarında da etkili olabilmektedir (Batey, 2002; Chen, Chang, He ve Liu, 2005; Pianta ve Walsh, 1996; Reijntjes, Stegge ve Terwogt, 2006; Schwartz, Dodge, Petit ve Bates, 2000).

Her gelişim döneminde kazanılması gereken becerilerin farklı olduğu ve bu becerilerin birbirini tamamlayarak geliştiği göz önünde bulundurulduğunda ve okul öncesi dönemin insan hayatının kritik dönemi olduğu düşünülmektedir (Yalçın, Başar ve Çetinkaya, 2013).

Çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan bedensel, psikomotor, sosyal ve duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük oranda şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim süreci olarak erken çocukluk eğitimi, çocuğun doğumundan ilkokula kadar geçirdiği yılları kapsar ve bireyin

yetişkinlik döneminde nasıl olacağını büyük ölçüde belirler ve bu nedenle çok önemlidir (MEGEP, 2008).

Uzuner ve Gürsoy'e göre (2010) çocuğun okul öncesi dönemde, toplumsallaşmasında önemli bir yer tutan sosyal uyum ve becerinin nitelikli bir eğitimle bu dönemde desteklenmesi çocuğun yaşama hazırlanması açısından önemli görülmektedir. Erken çocukluk döneminde, çocukların aktif olarak öğrenme becerilerinin gelişimi üzerinde durulması onların farklı yapısal deneyimler kazanmalarını sağlayacaktır (Eastman, 2001; Orçan, 2009). Okul öncesi eğitim yaşantılarından yararlanamayan çocukların gelişimleri yavaş olmakta ve çocuklar bu olumsuz izleri yaşamları boyunca taşımaya devam etmektedir (Yapıcı ve Ulu, 2010). Okulun sosyal çevresine uyum sağlamakta zorlanan çocuklar, çoğunlukla okul öncesi dönemde, aile çevresi dışına çıkmamış, sosyal ilişkiden yoksun kalmış çocuklardır (Yavuzer, 2005).

Normal gelişim gösteren bireylerin de okul öncesi dönemde yaşabildiği olumsuz eğitim yaşantılarını otizmli bireylerin daha yoğun yaşadığı gözlemlenmektedir. Bu yüzden otizmli bireylerin okul öncesi eğitimi aldıkları dönemde kaynaştırma uygulaması çok iyi planlanıp uygulanmalıdır ve otizmli çocukların sosyal uyum beceri desteklenmelidir. Bunun sonucu olarak gelişimsel yetersizlik gösteren bir birey, ilkokul dönemine gelene kadar belirlenir ve erken eğitim almaya başladığı takdirde karşılaşabileceği olası başarısızlıklar önlenir veya başarısızlıkların etkileri en aza indirilir (Akt.Odluyurt ve Batu, 2009).

Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin normal gelişen bireyler gibi topluma katılmaları ve toplumda kabul görmeleri günlük yaşamda yer alan becerileri yerine getirebilmelerine bağlıdır. Bireyin yaşamında önemli bir yere sahip olan erken çocukluk yıllarında eğitime başlaması, daha sonraki eğitim hayatı için bir temel oluşturacaktır. Çocuğun ilkokul dönemi gibi daha geç bir dönemde okula başlaması ve bu dönemde bir yetersizliğe sahip olduğunun fark edilmesi, gelişimi açısından çok

önemli olan erken çocukluk yıllarının iyi değerlendirilemediğinin bir göstergesi olmaktadır (Avcı ve Ersoy, 2002) .

Okul öncesi dönemde kaynaştırma ortamları, gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara daha fazla fırsat sunmakta ve akademik becerileri daha hızlı edinmelerini, sosyal, iletişimsel, bilişsel ve fiziksel gelişimlerinin, akranlarını model almalarıyla daha hızlı olmasını ve daha iyi oyun becerileri sergilemelerini sağlamaktadır (Conn-Powers, Ross-Allen, Holburn, 1990; Kemp ve Carter, 2000; Odom ve Diamond, 1998).

Farklı öğrenim gereksinimleri olan çocuklar bakımından ilkokula başlayana kadar geçen sürenin bir kayıp olmaması için okul öncesi dönemde de birtakım özel düzenlemelerin yapılmasına gereksinim duyulmaktadır (Varlıer, 2004). Erken dönemde yapılacak olan çalışmaların, çocukların ileriki yaşlarında ve içinde bulunduğu ortamlardaki uyumlarını ve başarılarını olumlu yönde etkileyeceği belirtilmektedir (Kanlıkılıçer, 2005:119).

Okul öncesi dönemde gelişimlerini erken tamamlayan çocukların ilkokula hazır oluşluğu da erken olmaktadır. İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2012) ile 61-65 aylık çocukların da, eğer gelişimleri yeterli görülürse, ilkokula başlatılabileceği ifade edilmiştir. İlkokula başlamak çocuğun hayatındaki en önemli ve büyük değişimlerden biridir. Hem sosyal hem de zihinsel açıdan iyi bir başlangıç yapması, çocuğun başarı döngüsünü ileriki yaşamına aktarmasını sağlayacaktır (Burrell ve Bubb'den aktaran Fabian ve Dunlop, 2006).

Okul, yeni başlayan bir çocuk için farklılıklarla dolu zengin bir sosyal çevredir. Farklı yaş gruplarından birçok çocukla aynı ortamda bulunulmasının haricinde, yeni kurallar ve başarılması gereken öğrenim görevleri bu sosyal çevrenin bir getirisi olarak çocuğun hayatına kendiliğinden dâhil olmaktadır (Spencer'dan aktaran Işıklı Erdoğan ve Şimşek, 2014).

Çocuğun ilkokula geçişle ilgili sahip olması gereken becerilerin içerisinde kendisiyle ve yeni dâhil olacağı okul çevresiyle ilgili farkındalığının yeterli düzeyde olması gerektiğine işaret edilmektedir. (Koçyiğit, 2014). İlkokul birinci sınıfa başlayan bir çocuğun sahip olması gereken yeterlilikleri; dikkatini uzun süre yoğunlaştırma, sırasını bekleme ve sabır gösterme, kendi sorumluluğunu taşıma, öğretmen ile iletişim kurabilme, öğretmenin verdiği talimatlara uyma, diğer çocukların varlığına katlanabilme ve onlarla baş edebilme, kendilerini ifade edebilme, arkadaşlık ilişkileri ve iletişim kurma becerileri olarak sıralanmıştır (Oktay ve Unutkan, 2005: 149-150).

Dünyada ilkokula başlamak için kabul edilme koşulları, ülkelerin eğitim sistemlerine bağlı olarak farklılık göstermektedir Bu doğrultuda zorunlu eğitim yaşına erişmiş olan bir çocuğun okula hazır olup olmadığı gelişimsel testlerle belirlenmekte ve ilkokula başlayabileceğine ilişkin bir belge düzenlenmektedir (Koçyiğit, 2014). Geçiş çalışmaları, çocuğa ilişkin olumlu sonuçları ve geri bildirimleri en üst seviyeye çıkarmak ve çocuk ile ailesinin yeni ortama en kısa sürede başarılı bir şekilde uyum sağlamasını kolaylaştırmak amacıyla yürütülmektedir (Branson ve Bingham, 2009; Janus, Lefort, Cameron ve Kopechanski, 2007).

"Hizmetler ve hizmetleri sağlayan personeldeki değişim noktaları" olarak tanımlanan geçiş (Rice ve O'Brien'den aktaran Bakkaloğlu (2013), iki gruba ayrılmaktadır. Çocuk ve ailesinin, zaman içinde ve bir sırayı izleyerek katılımı erken müdahaleden okul öncesine, okul öncesinden anasınıfına geçiş gibi bir sistemden diğer sisteme dikey geçiş; evden okula, bir merkezdeki özel eğitimden başka bir merkezdeki fizyoterapiye geçiş gibi eşzamanlı olarak farklı yerlerde ve farklı kişilerin sunduğu hizmetlere katılımı ise yatay geçiş olarak tanımlanmaktadır (Rosenkoetter, Whaley, Hains ve Pierce, 2001). Dikey ve yatay geçiş arasındaki fark ise, yatay geçişler günlük/haftalık olarak ortaya çıkmakta ve bireye özgü olduğu için

yordanamamakta, dikey geçişler ise sıralı olarak ortaya çıkmakta ve gelişimsel bir sıra izlediği için yordanabilmektedir (Stoner, Angell, House ve Bock, 2007).

Yetersizliği olan çocuklar, erken çocukluk döneminde bir dizi gelişimsel noktada dikey geçiş tecrübesi yaşayabilmektedir. Bunlar; a) hastaneden eve, b) evden erken müdahaleye, c) erken müdahaleden okul öncesi (OÖ) programlarına ve d) OÖ programlarından anasınıfına veya ilkokula geçiştir (Hanson vd., 2000; Wolery, 1989).

Çevrenin değişmesi, eğitim programı, okul kültürü, pedagojik yaklaşımlar ve sınıf içi iletişim gibi unsurların hepsi, ilkokula geçişin çocuğu nasıl etkilediğiyle ilgili olmaktadır (Griebel ve Niesel'den aktaran Fabian ve Dunlop, 2006).

Rous ve Hallam (2012) geçiş sürecini, çevresel yani ekolojik bir yapı içinde ele almaktadır ve programa, öğretmenlere, okula, çocuğa ve aileye ilişkin özelliklerin geçiş sürecini etkilediğini vurgulamaktadırlar. Bruns ve Fowler (2001) ise geçişe ilişkin etkili stratejilerin aile katılımını, çocuğun yeni ortama hazırlanmasını, bilgilerin hizmet verenler arasında paylaşılmasını ve verilen hizmetlerde devamlılığın sağlanmasını kapsadığını belirtmektedirler. Bakkaloğlu'na göre (2013), Türkiye'de özel eğitim alanında geçiş yeni çalışılmaya başlanan bir konudur ve alanla ilgili mevzuatta geçişe ilişkin yasal düzenlemeler bulunmamaktadır.

Herhangi bir yetersizliği veya sağlık sorunu olmayan, normal gelişim gösteren çocukların bile büyüme, gelişme ve toplumsallaşma süreci içinde birçok sorun yaşadıkları ve bu sorunlardan olumsuz yönde etkilendikleri bilinmektedir (Akkök, 1991; Beyazova, 1991; Yavuzer, 1999; Yavuzer, 2002).

Yetersizliği olan bir birey fizyolojik sınırlılıklarına rağmen toplumsallaşma süreci içerisinde olduğu için kişiler arası ilişkiler yolu ile içinde yaşadığı toplumun

değer yargılarını ve rol beklentilerini öğrenmektedir. Toplumsallaşma sadece çocukluk dönemi ile ilişkili bir durum olmamakla birlikte bireyin tüm yaşamı boyunca devam eden bir süreci kapsamaktadır (Baymur, 1994; Yavuzer, 1999; Kübler, 2002).

Bir bireyin çevreye, ortama gerekli uyumu sağlaması toplumsallaşma süreci içinde kazanılmaktadır. Her yeni gelişim döneminin beraberinde getirdiği değişen şartlar ve yaşanan güçlükler, birey için başlı başına uyum çabasını gerektirmektedir. Yeni duruma alışıncaya kadar çocukta bu uyum sorunları olabilmektedir (Yavuzer, 2001:146). Çocukların okula uyumlarının çevresel faktörlerden fazlasıyla etkilendiğini ve çevresel şartları daha gelişmiş ortamlarda bulunan çocukların okul uyumlarının daha olumlu düzeyde olduğu belirtilmektedir (Yılmaz, 2003). Bu bağlamda çocuğun doğduğu çevrenin sosyal etkileşime göre düzenlenmesi gerekmektedir.

Çocuk dünyaya geldiği andan itibaren bir çevreye dahil olmakta ve içinde bulunduğu bu çevre ile etkileşime girmektedir. Çocukların çevre ile girdiği bu etkiletişim onların yaşadığı uyum ve uyumsuzlukta etkili olabilmektedir. Bu yüzden çocuğun toplumsallaşmasında sosyal uyumun önemli bir yeri bulunmaktadır. Sosyal uyum, çocuğun kendini ifade edebilme, duygularını kontrol edebilme, kendisiyle ve çevresiyle uyum içinde olabilme davranışlarından oluşmaktadır (Durualp ve Aral, 2010; Gülay ve Akman, 2009).

Otizmli kaynaştırma öğrencilerinin eğitim kurumlarına devam ederken sınıf ortamında akranları ile birlikte geçirdikleri zamanlarda veya aileleriyle kendi sosyal çevrelerindeyken sosyal uyum problemleri yaşadıkları gözlemlenmektedir. Otizmli kaynaştırma öğrencilerinin okulda yaşadıkları bu sosyal uyum problemlerinin sınıf ortamına ve otizmli öğrenciye etkilerini belirlemek amacıyla öğretmenlerin gözlemlerine ve çözüm önerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Otizmli kaynaştırma

öğrencilerinin ailesi ve kendisinin içinde bulunduğu sosyal çevrede yaşadığı uyum problemlerinde ailelerin tepkisi, problemin çözüm yolları, problemi kabullenme durumları, yaşanan sosyal uyum probleminin alt sebepleri, problemle baş etme becerisine yönelik ailelerin fikirleri önemsenmektedir. Bu sebeple otizmli kaynaştırma öğrencilerinin yaşadıkları sosyal uyum problemlerinde ailelerin ve öğretmenlerin görüşleri önemlidir.

Otizmli olup kaynaştırma programına devam eden öğrencilerin eğitim aldıkları dönemde yaşadıkları sosyal uyum problemlerine karşın akranlarından gördükleri kabullenme veya dışlanma durumunun normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelerin yetersizliği olan bireylere yönelik sergiledikleri tutumla ilgili olduğu düşünülmektedir. Bu süreçte sınıf ortamında sosyal uyum problemi yaşayan otizmli öğrenciye yönelik davranışlarla ilgili olarak öğretmen görüşlerine yer verilmesi gerekmektedir. Otizmli çocuğun yaşadığı sosyal uyum problemlerine yönelik içinde yaşadığı kendi sosyal çevresinin tutumlarını anlamak ve bu durumun çocuğun sosyal ilişkilerini etkileme halini öğrenmek için aile görüşleri önemsenmektedir. Bu çalışma otizmli çocukların yaşadıkları sosyal uyum problemlerine yönelik hayatlarında en çok zaman geçirdikleri bireyler olan öğretmenleri ve ailelerinin gözlemleri ve fikirleri doğrultusunda çıkarımlarda bulunulabileceği düşünülmektedir.

Okul öncesi döneme devam eden normal gelişim gösteren çocukların sınıflarındaki otizmli kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının ailelerinden öğrendikleri tutum ile ilgili olduğu ve bu durumun bir kısır döngü halinde otizmli çocuğu,öğretmenini ve çocuğun ailesini etkilediği gözlemlenmiştir. Bu çalışmada yaşanan sosyal uyum problemlerinde hem ailelerin hem öğretmenlerin görüşlerinin alınmasının sebebi otizmli çocuğu kabullenme süreciyle ilgili olarak yaşanan problem durumlarında gerçekçi bakış açılarını değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu araştırma hem öğretmen görüşleri hem de aile görüşlerine aynı anda ulaşılabildiği için ve bu görüşler arasındaki tutarlılık belirlenebildiği için diğer çalışmalardan farklı olduğu düşünülmektedir. Özaydın ve Çolak'ın (2011) da ifade ettiği gibi, Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarındaki özel gereksinimli çocuk sayısı ve kaynaştırma uygulamalarının sonuçlarına ilişkin nicel ve nitel verilerin sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi ***"****Otizmli Kaynaştırma*

Öğrencilerinin Okul Öncesi Dönemden İlkokula Geçişte Yaşadıkları Sosyal Uyum Problemlerine İlişkin Ailelerinin ve Öğretmenlerinin Görüşleri" olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, otizmli kaynaştırma öğrencilerinin okul öncesi dönemden ilkokula geçişte yaşadıkları sosyal uyum problemlerinin aile ve öğretmen görüşleri açısından incelenmesidir.

Bu amaçla şu sorulara yanıtlar aranacaktır:

1) Okul öncesi dönemden ilkokula geçen otizmli kaynaştırma öğrencilerinin sosyal uyumları öğretmenlerine göre nasıldır?

1a) Öğretmenlerin kaynaştırmaya ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik görüşleri nelerdir?

1b) Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin uyum problemlerine yönelik görüşleri nelerdir?

1c) Öğretmenlerin öğrencilerin yaşadığı sosyal uyum problemlerinin çözümüne yönelik görüşleri nelerdir?

2) Okul öncesi dönemden ilkokula geçen otizmli kaynaştırma öğrencilerinin sosyal uyumları ailelerine göre nasıldır?

2a) Ailelerin çocuklarının yaşadığı sosyal uyum problemlerine bakış açıları nasıldır?

2b) Ailelerin çocuklarının yaşadığı sosyal uyum problemlerine yönelik yararlandıkları destek birimleri nelerdir?

2c) Ailelerin çocuklarının yaşadığı sosyal uyum problemlerine yönelik ürettikleri çözümler nelerdir?

2ç) Ailelerin çocuklarının yaşadığı sosyal uyum problemlerinde çevreyle olan etkileşimi hakkındaki görüşleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Kaynaştırmaya devam eden otizmli öğrencilerin okul ortamı, sosyal ortamı, ev ortamı gibi birçok farklı ortamda sosyal uyum problemleri yaşadıkları görülmektedir. Bu öğrencilerin yaşadıkları sosyal uyum problemleri okul öncesi dönemde yaş grubunun küçük olmasından dolayı göz ardı edilebilmektedir. Fakat ilkokula geçiş aşamasında otizmli kaynaştırma öğrencileri yeni bir ortama girmiş olmanın verdiği kaygıyla da sosyal uyum problemleri yaşayabilmekte ve bu durum devam edebilmektedir. Bu yüzden otizmli kaynaştırma öğrencilerinin eğitim süreçlerindeki geçiş dönemleri önemlidir.

Uygun bir kaynaştırma ortamı okul öncesi dönemde de sağlandığında farklı gelişen çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla kaynaştırılmasında büyük yarar sağlayacakları gözlemlenmektedir. Bu çalışma alanda çalışan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisine dikkat çekmesi bakımından önemlidir.

Alanyazın incelendiğinde okul öncesinden ilkokula geçiş aşamasında otizmli kaynaştırma öğrencilerinin yaşadıkları sosyal uyum problemlerini inceleyen araştırmalara az rastlanmaktadır. Hem okul öncesi eğitim hem de ilkokul eğitimi alan otizmli çocukların sosyal uyum problemlerinin azaltılmasında kaynaştırma eğitiminin önemi büyüktür. Ayrıca sosyal uyum problemi yaşayan otizmli çocukların sosyal uyum problemlerini anlamak açısından ailelerinin ve öğretmenlerinin görüşleri önemlidir. Bu nedenle bu araştırmada, otizmli kaynaştırma öğrencilerinin

okul öncesi dönemden ilkokula geçişte yaşadıkları sosyal uyum problemlerinin aile ve öğretmen görüşleri açısından incelenmesi gerekli görülmüştür.

1.4. Sayıltılar

1. Araştırmanın uygulamada sürecinde, görüşme yapılan öğretmenlerin araştırmacı tarafından yöneltilen görüşme sorularına verdikleri cevaplarda samimi ve objektif oldukları varsayılmıştır.

2. Görüşme yapılan öğretmenlerin öğrencilerini iyi tanıdıkları ve öğrenci hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları varsayılmıştır.

3. Görüşme sırasında öğretmenlerin öğrencilerinin bireysel özelliklerini göz önünde bulundurarak görüşme sorularını yanıtladıkları varsayılmıştır.

4. Uygulamaya katılan ailelerin çocuklarının bireysel özellikleri hakkında bilgi sahibi oldukları ve görüşme sorularını çocuklarının bireysel özelliklerine göre yanıtladıkları varsayılmıştır.

5. Uygulama esnasında araştırmacı tarafından ailelere yöneltilen görüşme sorularına verdikleri cevaplarda samimi ve objektif oldukları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, çalışmaya katılan öğretmenlerin ve ailelerin gönüllülük esası göz önüne alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma Edirne İl Merkezi'ndeki Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı ilkokullarda çalışan, sınıfında otizmli kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerle ve bu çocukların ailelerinden sadece anneleri ya da sadece babalarıyla ve erken çocukluk eğitimi almış, ilkokula geçen otizmli kaynaştırma öğrencileriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Otizm: Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı'na (DSM -5) göre Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) toplumsal etkileşim, duygusal karışıklık, sözel ve sözel olmayan iletişim ve sembolik oyun alanlarında var olan güçlüklerle karakterize bir grup bozukluğu kapsayan geniş bir terimdir.

Kaynaştırma: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "Kaynaştırma; özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamaları" şeklinde tanımlanmıştır (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/66.html).

Okul öncesi dönem: 0-6 yaş arasını kapsayan okul öncesi dönem; çocukları fiziksel (bedensel), zihinsel, dil, duygusal ve sosyal yönden destekleyerek ilkokula hazırlayan bir süreç olup, gelişimin hızlı olduğu bu yaş aralığındaki çocukların ilkokul çağına kadar geçen eğitim sürecini kapsamaktadır (Uzuner ve Gürsoy, 2010; Yapıcı ve Ulu, 2010).

İlkokul: Anayasal olarak devletin vatandaşlarına sağlamak zorunda olduğu, vatandaşların da çocuklarının yararlanmasını sağlamakla yükümlü olduğu bir eğitim-öğretim kademesidir. Evden ayrılan çocuğun, gününün büyük bir bölümünü yeni arkadaş ve yetişkinlerle geçirdiği, evden farklı bir ortam olup yetişkin hayatında alacağımız görevler için hazırlanmamızda temel oluşturan bir kurumdur (Oktay, 2013).

İlkokula hazır oluşluk: Öğrenme ve okul ortamının gerekliliklerini başarabilmek için sahip olunan ön hazırlık becerilerindeki olgunlaşma ve öğrenme sonucunda kişinin bazı davranışları yapabilecek düzeye gelmesidir. İlkokuldan bir

önceki dönemde 6 yaş grubu çocuklarının bütün gelişimlerinin desteklenerek, ilkokul için gerekli becerilerin kazandırıldığı sistemli çalışmalar bütünüdür (Aral, Baran, Şenay ve Çimen, 2001; Harris, 2007; Oktay ve Unutkan, 2003).

Sosyal uyum: Bireyin; iletişim becerileri, kişilerarası ilişki becerileri, kendi kendini gerçekleştirme becerisi olarak tanımlanan sosyal uyum becerilerine sahip olarak içinde yaşadığı sosyal çevresine sağladığı uyumdur (Tapmaz, 2012).

BÖLÜM 2. KONUYLA İLGİLİ GENEL BİLGİLER VE ALANYAZIN

Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi almış otizmli öğrencilerin ilkokula geçişte yaşadığı sosyal uyum problemleri üzerine odaklanan çalışmanın bu bölümünde otizm, otizmin öğrencilerin özellikleri, otizmli öğrencilerin eğitimleri, ilkokula hazır oluşluk sosyal uyum problemleri ve alanyazın incelemesi yapılmıştır. Genelden özele doğru oluşturulmuş ve alanda yapılmış araştırmalar doğrultusunda düzenlenmiş olan kuramsal çerçeve, araştırmanın konusunun ve araştırmada bahsedilen kavramların anlaşılmasını kolaylaştırırken araştırmadaki bulguların yorumlanmasına da etki edecek nitelikte olmasına önem verilmiştir.

2.1.Otizm Nedir?

Otizm, Yunanca'da öz, kendi, benlik gibi anlamlara gelen "otos" sözcüğünden türetilerek ortaya çıkmıştır (Şahin, 2012; Heflin ve Alaimo, 2007; Schreibman, 2005). 'Otizm' teriminin ilk kez 1910'lu yıllarda İsviçreli psikiyatr Eugen Bleuler tarafından kullanıldığı sanılmaktadır. Bleuler 'otizm'i kendini dış dünyadan tamamıyla soyutlamış birey için kullanmıştır (Kırcaali-İftar, 2012).

'Otizm' kelime anlamı olarak ruh bilimi, içe yöneliklik olarak tanımlanmaktadır.(www.tdk.gov.tr) ve düşünmede, kişilerarası ilişkilerde ve davranışta ağır bir bozukluk olarak nitelendirilmektedir (Uşaklı, 2011).

2.1.1.Otizmin Tanımı

Otizm, ilk olarak 1943 yılında Amerikalı çocuk psikiyatristi Leo Kanner tarafından tanımlanmış ve "Erken çocukluk otizmi (infantil otizm)" olarak adlandırılmıştır. Tıp literatüründe yer edinen bu tanım 1980 yılına kadar kullanılmıştır (Şahin, 2012). Genellikle yaşamın ilk üç yılını kapsayan 36 ayda

ortaya çıkan, bireyin sosyal etkileşimini, sözel ve sözel olmayan iletişimi ve eğitimsel performansını olumsuz yönde etkileyen gelişimsel bir bozukluk olarak nitelendirilmektedir. Uşaklı'ya göre (2011) erken çocukluk döneminde kaydedilen, kendini uyarma, kendine zarar verme gibi davranışların gözlemlendiği ve konuşmanın olmadığı bir davranış rahatsızlığı olarak adlandırılan otizmin, yaklaşık her 68 çocuktan birini etkilediği düşünülmektedir. Ayrıca, erkeklerdeki yaygınlığı kızlarda görülme oranına göre 4.3 kat daha fazladır (https://www.tohumotizm.org.tr/).

Otizm tanımına ilişkin iki tanılama kılavuzu mevcuttur. 1993 yılında Dünya Sağlık Örgütü / World Health Organization (WHO) tarafından yayınlanan Hastalıkların ve Sağlık Sorunlarının Uluslararası Sınıflama Sistemi / Internatinaol Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD -10) ve 1994 yılında Amerikan Psikayatri Birliği (APA) tarafından yayınlanan DSM-IV kılavuzlarında otistik bozuklukların tanılanmasına ilişkin ölçütler kesinleştirilmiştir (APA, 1994; Kırcaali-İftar, 2015). Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı / The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)-IV de otistik bozukluklar, otizm spektrum bozukluğu kapsamında, otistik bozukluk, Asperger sendromu, atipik otizm, çocukluk dezentegratif bozukluğu, rett sendromu olarak beş kategoride ele alınmıştır (Fazlıoğlu ve Eşme-Yurdakul, 2009; Kırcaali-İftar, 2012; Sarıdaş ve Balabanlı, 2016; Kaymak, 2016).

Mayıs 2013 tarihinde ise APA tarafından yayımlanan DSM-V'te, (a) sosyal iletişim ve etkileşimde sınırlılıklar, (b) sınırlı ilgi ve yineleyici davranışlar olmak üzere otizmin iki temel özelliği belirtilmiştir. Bu temel özelliklere ek olarak belirtilerin erken çocukluk döneminde görülmesi ve günlük yaşamda yaşanan aksaklıklar vurgulanmış ve otizmin hayat boyu devam eden bir bozukluk olduğu ifade edilmiştir (APA, 2013). DSM-V'te otizm, üç düzey gereksinime bağlı olarak sınıflandırılmıştır. Birinci düzey, "destek gerektirir"; ikinci düzey, "yoğun destek gerektirir"; üçüncü düzey, "çok yoğun destek gerektirir" şeklinde belirtilmiştir (APA, 2013).

Düzey 1: “Destek gerektirir” olarak ifade edilen bu düzeyde, otizmli bireyin sosyal etkileşimde yaşadığı sınırlılıkların, önemli yetersizliklere yol açtığı ve hem kendi sosyal etkileşim girişiminde hem de başkalarının sosyal etkileşim girişimine başarısız tepkiler verdiği belirtilmiştir. Sınırlı ilgi ve tekrarlayıcı davranışlar açısından bakıldığında bu düzeyde bulunan otizmli bireyin sınırlı ilgi ve tekrarlayıcı davranışlarının bir veya birkaç durumda önemli sorunlara yol açabileceği açıklanmıştır.

Düzey 2: “Yoğun destek gerektirir” olarak belirtilen bu düzeyde, otizmli bireyin sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerinde belirgin yetersizlikler gözlemlendiği, sınırlı bir sosyal etkileşim becerisine sahip olduğu ve başkalarının sosyal etkileşim girişimlerinde yetersiz veya olağan dışı tepkiler verdiği ifade edilmektedir. Sınırlı ilgi ve tekrarlayıcı davranışlar açısından incelendiğinde bu düzeyde bulunan otizmli bireyin tekrarlayıcı davranışları çeşitli durumlardaki işlevlerini belirgin şekilde bozduğunu ve bu davranışları yapması engellendiğinde ise belirgin bir hoşnutsuzluk yaşadığı veya engellenmesine karşı direndiği belirtilmektedir.

Düzey 3: “Çok yoğun destek gerektirir” olarak ifade edilen bu düzeyde, otizmli bireyin sözel ve sözel olmayan sosyal iletişim becerilerinde ileri derecede yetersizliğe sahip olduğu ve bu yetersizliklerin işlevde bulunmasında önemli derecede aksaklıklara yol açtığı ifade edilmiştir. Sınırlı ilgi ve tekrarlayıcı davranışlar açısından bakıldığında ise bu davranışlarının tüm alanlarda işlevde bulunmasını engellediğini ve bu davranışları yapması engellenildiğinde önemli ölçüde huzursuzluk yaşandığı gözlenmektedir. Bu düzeydeki otizmli bir çocuğun sabit bir şekilde ilgi duyduğu nesne, etkinlik gibi şeylerden başka bir şeye yönlendirilmeye çalışılmasının çok zor olduğu açıklanmıştır (APA, 2013; Kırcaali- İftar, 2015).

2.1.2.Otizmin Teşhisi

Otizmin teşhisinde kesin, nesnel, objektif bir yöntem ya da biyolojik bir tetkik olmamakla birlikte yapılan gözlemlerle ve aileden elde edilen bilgilerle tanı konulabilmektedir. (Özlü-Fazlıoğlu, 2004; Şahin, 2012). Bu bağlamda çocuğa otizm teşhisi konulabilmesi için gözlemlerin ve aileden elde edilen bilgilerin önemi vurgulanmaktadır.

Otizmli çocuğun davranışlarını sistematik olarak gözlemlemek ve aileye ayrıntılı sorular sorabilmek için bazı yöntemler geliştirilmiştir. Geliştirilen bu yöntemlerin amacı, var olan problemi erken dönemde belirleyip erken müdahaleye başlamayı kolaylaştırmaktır (Özlü-Fazlıoğlu, 2004). Bu tekniklerden bazıları şu şekildedir:

1) Otizm Tanılayıcı Görüşme-Revize Edilmiş / Autism Diagnostic Interview-Revised (ADİS-R): Otistik çocukların aileleriyle ya da birincil bakıcılarla yapılan, çocuğun hem sosyal hem de iletişimsel becerilerine odaklanan yapılandırılmış bir görüşme yöntemidir.

2) Otizm Tanılayıcı Gözlem Planı / Autism Diagnostic Observation Scale (ADOS) : Yapılandırılmış bir etkileşim aracıdır. Otizmin tanılanmasına hizmet eden bir testtir.

3) Çocukluk Otizmi Dereceleme Ölçeği / Chidhood Autism Raiting Scale (CARS): Otizmin tanılanmasına yönelik bir testtir. Otizmli bireylerin gösterdikleri otistik davranışların ne kadar ağır olduğunu belirler. Uygulanması için eğitim gerekmektedir.

4) Wing Soru Çizelgesi

5) Değiştirilmiş Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği / Modified Cheklist for Autism in Toddlers (M-CHAT): Otizmin erken dönemde tanılanması amacıyla oluşturulmuş bir formdur. Yapılan çalışmalarla otizmli olma ihtimali olan çocuklarla olmayanları ayırt edebildiği görülmüştür.

6) Conners Aile ve Öğretmen Anketi: 6-13 yaş arası çocuklara yıkıcı davranış bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite ve öğrenme sorunu olan çocuklara uygulanmaktadır (http://toad.edam.com.tr/olcek/conners-ana-baba-derecelendirme-olcegi-cado-48).

7) Tipik Olmayan Davranış Kontrol Listesi / (Aberrant Behavior Checlist) : Otizmli çocuklarda görülen davranış problemlerini belirlemek için kullanılan bir testtir.

8) Otizm Davranış Kontrol Listesi / Autism Behavior Checklist (ABC): Otizmli çocuklarda görülen davranış problemlerini belirlemeye yönelik bir testtir.

9) Psiko Eğitimsel Profil / Psycho Educational Profile Revised (PEP-R): Otizmli çocukları eğitimsel ve gelişimsel açıdan değerlendirmek için kullanılan bir testtir.

10) Gilliam Otizm Dereceleme Ölçeği-2 (GARS-2 veya GOBDÖ-2 TV): Otizmli olan bireyleri tanılama ve tarama amacıyla kullanılan ölçeklerden biridir. (Özlü- Fazlıoğlu, 2004; Kaya, 2015).

Autism Research Program'ına göre (2010) otizm bir hastalık değildir; dolayısıyla tedavisi de yoktur. Otizmin bir bozukluk olduğu ve teşhis edildikten sonra eğitimsel çalışmalarla seyir değiştirebileceği vurgulanmaktadır. Otizmli bireylerin erken tanılanması ve erken yaşta eğitimlerine başlanmasının çok olumlu sonuçlar doğurduğu yapılan çalışmalarda da görülmektedir.

2.1.3.Otizmin Yaşlara Göre Seyri

Otizmli öğrencilerin çeşitli gelişim dönemlerindeki davranışsal özellikleri yaş aralıkları açısından bebeklik dönemi, okul öncesi dönem ve okul dönemi olarak sınıflandırılmıştır.

Bebeklik Dönemi: Bebeklik dönemi 0-2 yaş aralığını kapsamaktadır. Özlü-Fazlıoğlu'na (2004) göre bebeklik döneminde otizmli çocukların fiziksel gelişimleri yaşıtlarından farklı olmamaktadır. Uyku ve beslenme problemlerinin yoğun görülmesine rağmen, gelişimleri normal seyretmektedir. Özlü- Fazlıoğlu'na (2004) göre

Bu dönemde otizmli bebekler;

-6 ayı geçmesine rağmen başkalarına gülümsememek,

-12 ayı geçtiği halde agulamamak, parmakla bir şeyi işaret etmemek veya 'bay bay' gibi jestleri yapmamak,

-Birinci yaşın sonuna doğru, kucaklanmak istendiklerinde alınmak için kollarını kaldırmamak

-16 ayı geçmiş olmasına rağmen tek bir sözcük bile söylememek,

-24 ayı geçmesi halinde iki sözcüklük basit cümlecikler kurmamak,

-Gelişimde gerileme göstermek gibi özellikler göstermektedir.

Okul Öncesi Dönem: 3-6 yaş aralığını içermektedir. Otizmli çocuklar bu dönemde;

-Başkalarının kendisine dokunmasından kaçınmak bunu istememek,

-Kendisini diğer insanlardan soyutlamak, uzak tutmak

-Başkalarının mimiklerini anlayamamak ve taklit etmemek,

-Kendisine gülümsenildiğinde gülümsememek ve karşılık vermemek,

-Konuşarak sözel iletişim kurmamak,

-Papağan konuşması şeklinde adlandırılan ekolali olarak söylenenleri tekrarlamak,

-Kendisine adıyla seslenildiğinde tepkisiz kalmak, bakmamak,

-Bay bay yapma, öpücük verme gibi jestleri kullanmamak,

-Kanat çırpma ya da parmak ucunda koşturma gibi tekrarlı (streotipik) davranışlar sergilemek,

-Oyuncak gibi cansız nesnelerle sıra dışı bir şekilde etkileşim kurmak,

-Rutinlere karşı aşırı bağlı kalmak,

-Beslenmede aşırı seçici olmak, belirli yiyecekleri yemek,

-Bazı seslerden, ışıklardan vb. aşırı rahatsızlık duymak,

-Öfke nöbetlerinin sıklığının yoğun olması,

-2-7 yaş arasındaki otizmli çocuklar akranlarına oranla daha kısa boylu olmak,

-Değişikliklere aşırı tepkisel olmak,

-Kâğıt kesme, kutu içine küp atma ve ipe boncuk dizme gibi ince motor becerilerinde oldukça zayıf olmak.

gibi özelliklere sahip oldukları gözlemlenmektedir

Kırcaali-İftar'a (2012) göre Okul Dönemi: Bu dönem öğrencilerin okul çağında sergiledikleri davranışlar özelliklerini açıklamaktadır.

-Sosyal oyunlara katılmayı reddetmek,

-Kendisinden daha küçük çocuklarla oynamayı tercih etmek,

-Diğer çocuklarla oynarken fazlaca liderlik göstermek,

-Didaktik ifadeleri yoğun bir şekilde kullanmak,

-Karşılıklı konuşma sürdürürken çoğunlukla tek taraflı konuşma özelliği göstermek,

-Söylediklerinin ve yaptıklarının başkaları üzerindeki olumsuz etkilerini algılayamamak, empati kuramamak,

-Aşırı kuralcı olma veya olayları anlamlandırmak için kurallar oluşturmak ve kurallara bağlı kalmak

-Dinlenmeye ya da çalışmaya odaklanmakta zorlanmak,

-Sportif faaliyetlerde yetersizlik göstermek,

-Etkinlik geçişlerinde zorlanmak öfke krizleri yaşamak.

Özlü-Fazlıoğlu‘na (2004) göre otizmli çocukların ilkokul dönemindeki davranışlarında daha uyumlu oldukları göze çarpmaktadır. İlkokula başlayacak düzeydeki otizmli çocuklar, yazı yazma ve matematik öğrenme ile ilgili güçlükler yaşayabilmekte ve yazı yazmayı reddedebilmektedirler.

Ergenlik Dönemi: Kızlarda ve erkeklerde farklı yaş aralıklarını kapsayan bu dönemi, otizmli çocukların büyük bir çoğunluğu yoğun problemler yaşamadan atlatmaktadırlar. Fakat bu dönemde epilepsinin ortaya çıktığı da görülmektedir. Ergenlik döneminde görülebilen bazı kalıcı belirtiler; hiperaktivite, saldırgan davranışlar, kendine yönelik yıkıcılık olabilmektedir (Özlü-Fazlıoğlu, 2004).

Yetişkinlik Dönemi: Çolak’a (2015) göre lise ve sonrası dönemi kapsayan 18 yaş ve üzeri yaşlar yetişkinlik dönemi olarak ifade edilmektedir. Bu dönemde özellikle 18-21 yaş arasındaki otizmli bireylere iş ve meslek becerilerinin, bağımsızlaşma, günlük yaşam ve kendini yönetme becerilerinin öğretiminin yapılması gerekmektedir. Bu nedenle, otizmli yetişkinlerin de eğitim-öğretimleriyle birlikte iş ve meslek becerilerinin öğretimine odaklanılarak hem bağımsız hem de sosyal yaşam projelerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Özlü-Fazlıoğlu’na (2004) göre yetişkinlik dönemi üç grupta sınıflandırılmaktadır.

1) Kendini dünyadan soyutlayan grup: İnsanlardan uzaklaşıp yalnızlığı tercih ederler ve saatlerce odalarında yalnız kalabilmektedirler.

2) Pasif grup: Bu gruptakilerin çoğu oldukça iyi taklit yeteneğine sahip olduklarından dolayı sosyal etkinliklere katılabilmekte ve oldukça bağımsız bir yetişkinlik hayatları olabilmektedirler.

3) Aktif ve ilginç grup: Karşılıklı sosyal iletişim becerilerinin ilk iki grup kadar zayıf olduğu gözlenmiştir.

2.1.4. Otizmin Nedenleri

Otizm doğuştan gelen ya da yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkan karmaşık bir nöro-gelişimsel bir bozukluktur. Otizmin, beynin yapısını ya da işleyişini etkileyen bazı sinir sistemi sorunlarından kaynaklandığı sanılmaktadır. Otizm tanılı bireylerin yaklaşık %35'inin beyindeki anormal elektrik hareketlerine bağlı olarak; nöbet, istem dışı hareketler, bilinç yitimi gibi nörolojik sorunlar da görülebilmektedir. Bunun yanı sıra otizme neyin neden olduğu bilinmemekle birlikte genetik temelli olduğu yönünde bulgular vardır; fakat buna sebep olan gen ya da genler henüz belirlenememektedir. Çevresel faktörlerin de otizme yol açabildiğine ilişkin görüşler vardır. Bu nedenle genetik temellerin ve çevresel faktörlerin etkileri üzerine çok sayıda araştırma yapılmaktadır (https://www.tohumotizm.org.tr/).

Kaya (2015) otizmli bireylerin özelliklerini üç grupta toplamıştır: a) sosyal etkileşimdeki yetersizlikler, b) dil ve iletişim becerilerindeki yetersizlikler, c) takıntılı ve sıra dışı davranış örüntüleri.

Çocuk yetiştirme özellikleriyle ya da ailenin ekonomik koşullarıyla hiçbir ilişkisi olmayan otizme her çeşit toplumda, farklı coğrafyalarda, ırkta ve aile yapılarında rastlanılmaktadır (https://www.tohumotizm.org.tr/).

2.2.Otizmli Öğrencilerin Özellikleri

Otizm sosyal etkileşim, iletişim ve davranış sorunlarıyla kendini gösteren bir gelişimsel yetersizlik (Güleç-Aslan, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2009) olarak tanımlandığı için otizmli çocuklar birbirlerinden farklı gelişimsel özellikler gösterebilmektedirler. Bazı özellikler bir çocukta gözlemlenirken bir diğer çocukta çok az görülebilir ya da hiç gözükmeyebilir (orgm.meb.gov.tr).

Koegel ve Koegel'e (2005) göre otizmli bireylerde gözlemlenen en temel yetersizlik sosyal gelişim alanındaki yetersizlikleridir. Genellikle otizmli çocuklarla ebeveynleri arasındaki günlük etkileşim kalıplarında ve kardeşleriyle, akranlarıyla ve yetişkinlerle kurdukları insan ilişkilerinde sosyal gelişim alanındaki yetersizlikleri gözlemlenerek, örneğin ev, okul, toplumsal yaşam gibi birçok farklı ortamda ortaya çıkabilmektedir (Reichow ve Sabornie, 2009).

Bu bölümde otizmli öğrencilerin özellikleri; davranışsal özellikler, bilişsel özellikler, psiko-motor özellikler, duyusal özellikler, dil özellikleri ve sosyal özellikler alt başlıklarıyla ele alınmaktadır.

2.2.1. Otizmli Öğrencilerin Davranışsal Özellikleri

Otizmli bireyler sınırlı, yineleyici, basmakalıp ve sürekli tekrarlayan (streotip) davranışlar göstermektedir (Kayaoğlu ve Görür, 2008; Şahin, 2015). Sanki bir duvar gibi tepkisiz kalabilmekte ve kendilerince birtakım tepkilerde bulunmaktadırlar (Uşaklı, 2011). Otizmli bireyler insanlara karşı tepkisiz davranma, sosyal etkileşimlerden geri çekilme davranışları sergilemektedirler (org.meb.gov.tr). İşlevsel olmayan rutin ve ritüellere aşırı ilgi duyabilmekte ve günlük rutinlerde değişikler olmasına aşırı tepkisel davranabilmektedirler. Tek bir davranış örüntüsünü sürekli olarak sergilemek ve çevresindeki aynılığı korumak isteyebilmektedirler (www.tohumotizmportali.org). Parmak ucunda yürüme, tuhaf el hareketleri,

parmaklarını gözlerinin önünde hareket ettirme gibi farklı bir beden duruşlarına sahip olabilmektedirler (Kayaoğlu ve Görür, 2008; Birkan, 2010).

Otizmli Çocukların davranışsal tepkileri:

Öne arkaya doğru sallanma, elleri çırpma gibi kendini uyarıcı davranışlar, otizmli öğrenciler arasında yaygın olarak rastlanılan problem davranışlar içinde yer almaktadır. Bu davranışlar otizmli bireylerin sosyal ortamda etiketlenmesine neden olmakta ve sosyal kabulü güçleştirmektedir (Friend, 2006; Turnbull, Turnnbull, Shank, Smith ve Leal, 2002; Turnbull ve Wehmeyer, 2007).

Sudan korkma, ayakkabı giymek istememe gibi özel korkular, yüksek bir duvarın üzerinde korkmadan yürümek isteme gibi tehlikelerin farkında olmama, nedensiz bir şekilde gülme veya ağlama, değişikliklere karşı tepkili olma, öfke nöbetleri, çevresine ve kendisine zarar verici davranışlar, kendiliğinden başlayan (streotip) vücut hareketlerine sahip oldukları gözlemlenmektedir (orgm.meb.gov.tr).

Otizmli bireyler, başını vurma, ellerini ısırma, cimcikleme, yetişkinlere ve diğer kişilere zarar verme, parmakları ile oynama, kolunu sallama gibi davranışları yoğun olarak sergileyebilmektedir (Balçık, 2010; Şahin, 2015). Takmalı oyuncakların parçalarını defalarca söküp tekrar takma, anlamsız sesler çıkarma, insanları isimleriyle değil kokularıyla adlandırma, bazı nesneleri hep aynı biçimde dizme davranışları göstermektedirler (www.tohumotizmportali.org).

Aşırı mastürbasyon, ergenlik çağına gelmiş otizmli bireylerde karşılaşılan sorunlar arasındadır ve bunu herkesin önünde yapabilmektedirler (Fazlıoğlu ve Eşme-Yurdakul, 2005).

2.2.2. Otizmli Öğrencilerin Bilişsel Özellikleri

Uta Frith'in zihin teorisinde otizmdeki temel sorunun doğuştan gelen zihinsel kavramaya ait olduğu belirtilmekte ve bu yetersizliğin otizmli bireylerin bilişsel gelişimlerini, iletişim ve sosyal becerilerini etkilediği görülmektedir. Otizmli bireylerin aldıkları bilgiyi işleme süreçlerinde normal gelişim gösteren bireylere göre farklılık olduğu görülmektedir (Kayaoğlu ve Görür, 2008).

Otistik çocuklar genel zeka testlerinde düşük performans göstermektedirler. Bu yetersizliğin kaynağı olarak, otistik çocuklarla yapılan çalışmaların dil ve davranış üzerine yoğunlaşılması gösterilmektedir (Uşaklı, 2011). Otizmde zekâ düzeyine göre yapılan gruplama en çok kabul gören sınıflamadır. Normal veya yüksek bir zekâya sahip olan otizmli bireylerin nörobiyolojik açıdan ayrı bir grubu temsil ettiği ve gelişim sürecinin daha iyi olduğu düşünülmektedir (Fazlıoğlu ve Eşme-Yurdakul, 2005).

Otizm tanısı almış olan bireylerin yaklaşık %46'sının normal ve daha üst düzey zekâya sahip oldukları saptanmıştır. Geriye kalan yüzdelik gruptaki otizmli bireylerin normalin altında zihinsel becerilere sahip oldukları bilinmektedir (www.tohumotizmportali.org).

Otizmli bireylerin kuvvetli bir hafıza yetenekleri olduğu düşünülmektedir. Çok uzun dizeli şiirleri ezberleyebilmekte, televizyonda dinledikleri çok uzun bir konuşmayı tekrar edebilmektedirler (Fazlıoğlu ve Eşme-Yurdakul, 2005). Bunun yanı sıra hafızaya ilişkin olarak ezberlemede yaşanan güçlükler, otizmli bireylerin en temel özellikleri olabilmektedir (Diken, 2010). Bazı otizmli bireyler birkaç basamaklı sayıyı zihinden çarpıp bölebilirken, bazıları ise 1'den 10'a kadar ezbere sayma becerisini gösterememektedirler (Darıca, Abidoğlu ve Gümüşçü, 2002).

Otizmli bazı küçük çocuklar 2-3 yaşlarında kendi kendine okumayı öğrenebilmekte; fakat okuduklarından bir anlam çıkaramamaktadırlar. Okuduğunu anlamadan çok hızlı okuma becerisine 'hiperleksi' adı verilmektedir. Bu durum genellikle yüksek işlevli, otizm tanısı almış, çoğunlukla da erkek çocuklarda görülmektedir (Fazlıoğlu ve Eşme-Yurdakul, 2005; Kayaoğlu ve Görür, 2008).

Otizmli çocuklar taklit becerilerinde yetersizlik, dikkatin bir noktadan diğerine transfer edilememesi, herhangi bir problemle karşılaştıkları zaman bir çözüm yolu bulamamakta veya bulduklarında ise bu yol dışındaki diğer yolları aramamakta, yeni çözüm yolları deneyememektedirler (www.tohumotizmportali.org).

2.2.3. Otizmli Öğrencilerin Psiko-motor Özellikleri

Motor gelişim; çocuğun anne karnında olduğundan itibaren başlayan hareketlerinden, doğumu ile birlikte devam eden isteğe bağlı olmayan kol ve bacak hareketleri olarak adlandırılan ilk spontan hareketlerine ve oradan da kendi vücudu üzerinde kurduğu amaca yönelik istemli, kontrollü hareketlere kadar olan tüm gelişimleri, değişimleri içermektedir (Başar-Şenyılmaz, 2012). Motor gelişim daha karmaşık becerilerin öğrenilmesine zemin hazırlaması açısından önemli görülmektedir (Kayaoğlu ve Görür, 2008).

Kanner, otizmli çocukların normal bir motor gelişime sahip olduklarını belirtse de, fiziksel yapı olarak normal çocuklardan ayırt edilemeyen otizmli bireylerin motor becerileri yaşıtlarına göre farklılık göstermektedir. Motor gelişimleri genellikle kronolojik yaşlarına yakın olmaktadır. Otizmli çocuklar 14-15 aylıkken top atıp tutabilmekte, 3-4 yaşındayken de tahta üzerinde dengede durabilmektedirler. Bu çocuklar hareketin yönergeye uygun ve bir seri olarak gerçekleştirilmesinde zorluk yaşamaktadırlar. Kağıt kesme, küpleri kutunun içine atma gibi ince motor

becerilerde de yetersizlikleri göze çarpmaktadır (Lloyd, MacDonald ve Lord, 2013). Küçük motor becerilerinin zayıf olmasına rağmen küçük nesneleri başarıyla döndürebildikleri görülmektedir (Kayaoğlu ve Görür, 2008).

Otizmli çocukların ip atlama, dans etme, yüzme gibi büyük kas motor becerilerin kullanmayı gerektiren bazı hareketleri, taklit etme becerilerinin çok az ya da hiç olmamasına bağlı olarak daha geç öğrendikleri görülmektedir. Otizmli bireylerin bebeklik dönemlerinde normal gelişim gösteren akranlarına göre daha geç yaşlarda oturdukları ve yürüdükleri belirtilmektedir. Otizmli çocuklarda görülen motor problemlerin, motor koordinasyon problemleri ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Fazlıoğlu ve Eşme-Yurdakul, 2005; Darıca, Abidoğlu ve Gümüşçü, 2002).

Otizmli çocuklar, hiperaktif (çok hareketli) veya hipoaktif (az hareketli) gibi motor davranış karakteristiklerine sahip olabilmektedirler (orgm.meb.gov.tr).

2.2.4. Otizmli Öğrencilerin Duyusal Özellikleri

İnsanlar çevresindeki olup bitenleri duyu organlarıyla algılamakta ve bu doğrultuda tepkiler vermektedir. Fakat bu durum otizmli bireylerde farklılık göstermektedir. Bu nedenle otizmli bireyler çevreyle etkileşimde güçlükler yaşamaktadırlar (Kayaoğlu ve Görür, 2008).

Otizmli bireylerin duyusal özellikleri dört başlık altında toplanmaktadır: a) işitsel uyaranlara karşı tepkileri b) görsel uyaranlara karşı tepkileri c) acı-sıcak-soğuğa karşı tepkileri d) dokunulmaya/dokunmaya karşı tepkileri (Balçık, 2010; Diken, 2010; orgm.meb.gov.tr).

a) İşitsel uyaranlara karşı tepkileri: Otizmli çocuklar seslere, işitsel uyaranlara karşı çok farklı tepkiler göstermektedirler. Özellikle erken çocukluk döneminde isimleri ile çağrıldıklarında dönüp bakmamakta, bazı seslere hiç tepki vermemektedirler. Bu durum bazı ailelerin çocuklarında işitme problemi olduğu düşüncesine yol açmakta ve bunun sonucunda da çocukları işitme testlerine sokmaktadırlar. Bu da yanlış bir inancı tetiklemektedir. Yapılan testlerin sonucunda çocukların işitmelerinde organik olarak bir sorun olmadığı, otizmli çocukların çevrelerindeki uyaranlara karşı çok açık olmadıkları için tepkisiz kaldıklarını göstermektedir. İşitsel uyaranların beyne iletilmesi ve bireyin tepki vermesi için işlem süreçlerinde sorun olması nedeniyle işitsel problemler sergiledikleri belirtilmektedir.

b) Görsel uyaranlara karşı tepkileri: Otizmli bireylerin görme ile ilgili yaşadıkları sorunlar göz kontağının olmaması ya da zayıf olması, yan bakma, göz kırpma ve ışıktan rahatsız olma şeklinde gözlemlenmektedir. Otizmli çocuklar durağan nesnelerden çok hareketli nesnelere daha fazla tepki göstermektedirler. Dönen ya da parlak olan nesnelere uzun süre odaklanabilmektedirler. Bazı otizmli bireyler ışıktan rahatsız olabilmekte, aşırı ışıklı ortamda bulunmak onları rahatsız edebilmekte ve yoğun ışıkla karşılaştıklarında kulaklarını tıkayabilmektedirler. Işıktan rahatsız oldukları için karanlık odalarda rahat ettikleri görülmektedir.

c) Acı-sıcak-soğuğa karşı tepkileri: Otizmli çocukların bu uyaranlara karşı verdikleri tepkiler farklılık göstermektedir. Bazen hiç tepki vermezken bazen de aşırı tepkisel olabilmektedirler. Bazı otizmli çocuklar acıyı, sıcağı ya da soğuğu fark etmeme şeklinde tepki gösterirken bazıları soğuk suyla el yıkamama ya da el yıkarken ağlama, eline toplu iğne gibi küçük bir şey battığında çığlık atma şeklinde tepki gösterebilmektedirler. Fazlıoğlu ve Eşme-Yurdakul'a (2009) göre otizmli bireylerde yaşanan bu durum 'opioit sistem' olarak nitelendirilmekte ve vücudun morfin sistemindeki bir bozukluktan kaynaklandığı belirtilmektedir.

d) Dokunulmaya/dokunmaya karşı tepkileri: Bazı otizmli bireyler dokunmaktan veya dokunulmaktan hoşlanmakta, bazıları ise bu durumlardan kaçınmakta ve fiziksel teması reddetmektedirler. Bu yüzden otizmli çocuklar

çevrelerince yalıtılmış olarak algılanmaktadırlar. Küçük bir dokunuş onları korkutabilirken acı veren durumlara tepkisiz kalabilmektedirler.

Otizmli bireyler yeni bir nesneyi tanırken genellikle koklama, yalama, dokunma, ağzına alma şeklinde tepkiler vermektedirler (org.meb.gov.tr). Otizmli bireylerde 2-5 yaş arasında beslenme ve uyku problemleri görülebilmektedir. Normal gelişim gösteren çocukların % 6'sında beslenme ile ilgili problemlerle karşılaşılırken otizmli çocuklarda bu oran % 21'e çıkmaktadır.Otizmli bebeklerin % 9'u aşırı iştahlı olmaktadır. Bu çocukların % 18'inde emme, çiğneme, yutma güçlükleri görülmektedir. Otizmli çocukların uyku problemleri normal gelişim gösteren çocuklara oranla 2 kat daha yoğun olarak gözlemlenmektedir. Tüm gece uyanık kalabilmekte ve aralıksız ağlama, bağırma davranışları gösterebilmektedirler.(Darıca vd., 2002).

Otizmli çocuklar eklem, kas ve beden farklılığını kapsayan 'derin duyu' sistemi olarak adlandırılan ' Proprioseptif Sistem' le ilgili problem yaşamaktadırlar. Bu yüzden masajdan ve derin basınçtan hoşlanmaktadırlar (Fazlıoğlı ve Eşme-Yurdakul, 2009).

2.2.5. Otizmli Öğrencilerin Dil Özellikleri

Bir iletişim problemi olarak da tanımlanan otizmin en belirleyici özelliği, iletişimin temel öğesi olan ilişki kurmakta yaşanan güçlüktür (Aydın, 2003).

Otizmli bireylerin iletişimde kullandıkları dil özellikleri(www.tohumotizmportali.org):

-Sözcük ve cümlelerin tekrarlanması anlamına gelen ekolali

-Tek düze ses tonu

-Dilin kullanımında kendiliğindenlik olmaması

-İşaretler, mimikler gibi alternatif iletişim becerilerini kullanmada başarısızlık

-Konuşurken birinci tekil şahısların yerine üçüncü tekil şahısların kullanılması

-Soyut ifadeler, mecazları anlamada güçlük yaşanması

-Sözel olmayan iletişimdeki yetersizlik

-Alıcı dil (anlama) ve ifade edici dil (konuşma) düzeyleri arasında oldukça fark olması

Uşaklı'ya (2011) göre otistik çocukların normal akranlarına göre dil ve iletişim becerilerinde büyük farklılık görülmektedir. İletişime geçmemeleri, başkalarıyla etkileşimde bulunmamaları otizmli bireylerin dikkat çeken özellikleridir.

2.2.6. Otizmli Öğrencilerin Sosyal Özellikleri:

Otizmli bireylerin sosyal iletişim becerileri otizm tanısında belirleyici etken olarak ifade edilmektedir. Basit veya karmaşık olan sosyal iletişim becerileri akranlarına oranla yavaş ilerlemektedir. Otizmli çocukların sosyal becerileri taklit ederek ve gözleyerek öğrenmekte zorluk yaşadıkları gözlemlenmektedir. Taklit etme ve hayal gücü becerilerinin yetersiz olması sosyal oyun oynama becerilerinin gelişmesini olumsuz etkilemektedir. Amacına uygun oyun oynamadıkları izlenmektedir. Akranlarıyla ilişki kurmakta güçlük yaşamaktadırlar ve karşısındaki kişinin duygularını anlamakta ve kendi duygularını ifade etme sorun oluşturabilmektedir (Fazlıoğlu ve Eşme-Yurdakul, 2009). Otizmli bireylerin duygu

okuryazarlıkları yoktur, duygularını yüz ve el kol ifadeleriyle aktaramazlar ve karşısındaki kişinin yüz ifadelerini de anlayamazlar (Uşaklı, 2011).

Otizmli bireyler başkalarıyla iletişime geçtiklerinde göz kontağı kurmazlar, karşısındaki kişiyle konuşurken jest ve mimiklerini çok az kullanırlar ya da hiç kullanmazlar bazen de kullandıkları jest ve mimikleri konuşmayla uyumlu değildir. Bireyler arasında sosyal ortamların gerektirdiği gibi olması gereken bazı uzaklıkları ve mesafeleri otizmli çocuklar ayarlayamayabilirler. Başkalarına fazla yakın ya da fazla uzak durabilmektedirler. Otizmli bireyler arkadaşlık kurmakta zorlanırlar. Çok az sayıda arkadaşları vardır ya da hiç yoktur. Otizmli çocuklar kendi yaşıtlarıyla etkileşimde bulunurken çok isteksiz ve beceriksiz davranmaktadırlar. Fakat kendinden çok büyüklerle ya da çok küçüklerle etkileşim sağlayabildikleri gözlemlenmiştir. Otizmli birey grupla yapılan etkinliklerde, oyunlarda zorlanabilmektedir. Bu bireyler genellikle yalnızlığı tercih etmektedirler. Başkalarının varlığına ya da yaptıklarına karşı ilgisiz olabilmekte ve duygu paylaşımında bulunamamaktadırlar (Kırcaali-İftar, 2012). Otizmli bireyler için başkaları tarafından nasıl göründükleri önemsizdir ve bunu önemsemezler (Aydın, 2010).

2.3. Otizmli Öğrencilerin Eğitimleri

Türkiye'de otizmli bireylerin nerede ve hangi kurumlarda eğitim alacaklarına Rehberlik Araştırma Merkezleri'nde (RAM) oluşturulmuş olan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu tarafından karar verilmektedir (Sucuoğlu, 2012). Otizmli çocuklar için sunulan eğitim hizmetleri Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği çerçevesinde yürütülmektedir. Yönetmeliğin 41. Maddesine göre ilkokul programlarının amaçlarını gerçekleştiremeyecek olan çocuklar özel eğitim kurumlarına devam etmektedirler.2010-2011 öğretim yılında okul öncesinde 1 çocuk, ilkokullarda 373 çocuk ,orta öğretim okullarında 41 çocuk otizm tanısı alarak eğitim görmektedir (www.meb.gov.tr).

Türkiye'de otizmli olan çocuklara sağlanan eğitim ve öğretim ortamları MEB 'e bağlı ilkokulların bünyesinde yer alan otistik çocuklar eğitim merkezleri (OÇEM) yeni ismi ile özel eğitim uygulama merkezi, genel eğitim okulunda özel sınıf, genel eğitim okulunda normal sınıf (kaynaştırma),MEB'e bağlı ya da özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, evde eğitim öğretim ve hastane okulu olarak sıralanabilmektedir (Çolak, 2016). Türkiye'de 2010-2011 yılları Milli Eğitim İstatistikleri'ne göre otizmli çocuklar için açılmış olan yedi İş Eğitim Merkezi'ne 339 otizmli çocuk/genç devam etmektedir (Sucuoğlu, 2012).

Otizmli bireylerin birbirinden çok farklı özellikleri ve farklı derecede öğrenme güçlükleri olduğu görülmektedir. Bu nedenle her otizmli çocuk için gereksinimlerinin temel alındığı bireysel eğitim programının hazırlanması gerekmektedir (Fazlıoğlu ve Eşme-Yurdakul, 2009). Otizmli çocukların eğitiminde genelde 'Davranış Değiştirme Modeli'ne dayalı eğitim programları kullanılmaktadır. Bu model genel olarak klasik koşullanma (operant) ilkelerine dayanmaktadır (Darıca vd., 2002).

2.3.1. Erken Çocukluk Eğitimi

0–6 yaş çocuklarının gelişimlerini sağlamaya yönelik sistemli, organize ve planlı her türlü eğitim etkinlikleri "okul öncesi eğitim" olarak tanımlanmaktadır. Alışılagelmiş okul öncesi eğitim kavramı yerine son yıllarda "erken çocukluk eğitimi (EÇE)" terimi de kullanılmaya başlanmıştır. Erken çocukluk eğitimi çocuğun yaşaması, büyümesi, gelişmesi ve bakımı ile ilgili olarak yapılacakların hepsi olarak tanımlanmaktadır (Ural ve Ramazan, 2007).

"Erken çocukluk" kavramı, çeşitli ülkelerde farklı yılları kapsayan biçimde tanımlanmasına rağmen Türkiye'de, genel olarak, okul öncesi kavramı ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Türkiye'de 0–72 aylık çocukların eğitimlerini kapsayan okul öncesi eğitim, erken çocukluk eğitimi olarak kabul edilmektedir. Bu durumun kabul edilmesinde eğitimde belirlenen önceliklerin yanı sıra, Türk Milli Eğitim Sistemi'nin yapısı ve işleyişi de etkili olmaktadır (Gürkan, 2009).

3-6 yaş arasını kapsayan erken eğitim, çocukların gelişimlerini desteklemek ve onları bir üst eğitim programına hazırlamak için geliştirilmiş olup farklı şekillerde uygulanabilen sistematik eğitim programlarını içermektedir (Birkan, 2002).

Doğumdan itibaren başlayıp okul yaşına kadar devam eden eğitim sürecini kapsayan erken çocukluk eğitiminin ilk üç yılı; bebekler ve küçük çocuklar için erken dönemde tanılama, tedavi, rehabilitasyon ile onların aileleri için eğitimsel ve psiko-sosyal desteği içine alan erken destek ile müdahale çalışmalarını kapsamaktadır (Ertem, 2005).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 35. maddesinde yer alan tanıma göre erken çocukluk eğitimi, 0-36 ay arasındaki bireyleri kapsayan eğitim olarak nitelendirilmektedir.

a)Erken çocukluk dönemi eğitimi hizmetleri, bu dönemdeki eğitimin daha sonraki eğitim kademelerinde istenilen hedeflere ulaşılmasındaki önemi dikkate alınarak planlanmaktadır.

b) Erken çocukluk dönemi eğitimi, bireyin eğitimi ve bireyin eğitimine katkı sağlamak amacıyla ailenin bilgilendirilmesi ve desteklenmesi yoluyla yapılmaktadır.

c) Erken çocukluk dönemi eğitimi hizmetleri okul ve kurumlarda veya gerektiğinde evde de yürütülmektedir.

d) Erken çocukluk dönemindeki eğitim hizmetlerinin planlanması ve yürütülmesi için öncelikle bireyin ve ailenin eğitim ihtiyaçları belirlenmektedir.

e) Bakanlık, erken çocukluk dönemindeki bireylerin tespiti ve tanılanması ile bu bireylere sunulacak hizmetlerin gerçekleştirilmesinde ilgili kurum ve kuruluşlar ile iş birliği yapmaktadır (orgm.meb.gov.tr).

2.3.2. Otizmli Öğrencilerin Erken Çocukluk Eğitimleri

Özel eğitimde erken eğitim, 0-6 yaş arasında gelişimsel yetersizliği olan ya da bu riski taşıyan çocuklar ve ailelerine sunulan uzman destekli eğitim hizmetleri olarak tanımlanmaktadır (Birkan, 2010). Otizm teşhis edilme süreci ne kadar erken olursa, tedaviye yönelik erken müdahale programları çocuklara daha çabuk oluşabilmektedir. Otizmli çocuklar için oluşturulan erken müdahale programında; aile eğitimi personeli, çocuk gelişim uzmanı, psikolog, özel eğitim uzmanı, dil ve konuşma terapisti, fizyoterapist, sosyal hizmet uzmanı en temel kadroyu oluşturmaktadır (Şahin, 2015; Ertem, 2005).

Otizmli çocuklara kendilerine özgü yetersizlikleri nedeniyle, normal gelişim gösteren çocuklar için geliştirilmiş olan öğretim programlarından daha farklı programlar uygulanması gerekmektedir. Bu durum orta ve ileri derecede olan otizmli bireyler (çocuklar ve ergenler) için bir zorunluluk teşkil etmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2012).

Fazlıoğlu ve Eşme-Yurdakul'a (2009) göre otizmli bireylerin birbirinden çok farklı özellikleri ve farklı seviyedeki öğrenme güçlüklerinden dolayı bu bireylerin gereksinimlerinin temel alındığı bireysel eğitim programları hazırlanmalıdır. Öğretmenin öğrencisi için hazırlamış olduğu bu bireyselleştirilmiş eğitim programına en uygun kazanımları seçerek yerleştirmesi gerekmektedir (Uşaklı, 2011).

Otizmli çocukların günlük yaşama katılımını sağlayacak en etkin reçetenin "eğitim" olduğu düşünülmektedir. Otizmli çocukların bireysel özellikleri ve

kendilerine özgü ihtiyaçları belirlenerek çocuğun ve ailesinin gereksinimlerine göre hazırlanması gereken bireysel eğitim programları uygulanırken dikkat edilmesi gereken noktanın ‘üslup’ olması gerektiği belirtilmiştir. Çünkü otizmli çocukların eğitimindeki amaç; kendi bireysel özellikleri ve çevrenin onlardan beklentileri ile uyumlu ve mutlu bireyler yetiştirmektir (Aydın, 2010).

Sucuoğlu (2005) eğitimde yaygın olarak kabul edilen görüş otizmli çocuktaki belirtilerin erken fark edilip eğitimin erken başlamasının gerekli olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda otizmli çocukların erken çocukluk eğitiminde Türkiye’de de kullanılan yaklaşımlar aşağıda belirtilmiştir.

Otizmli Çocukların Erken Çocukluk Eğitiminde Kullanılan Yaklaşımlar:

1) Erken ve Yoğun Davranışsal Eğitim / Early and Instensive Behavioral Intervention (Lovass Programı / EYDE)

2) Otistik Çocuklar için Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP)

3) Otizm ve İlişkili Yetersizlikler Merkezi Programı / Center for Autism and Related Disorders (CARD)

4) Princeton Çocuk Gelişim Enstitüsü / Princeton Child Development Institute (PCDI)

5) Denver Programı

6) Otistik ve İlişkili İletişim Engelli Çocukların İyileştirilmesi ve Eğitimi / Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children (TEACCH Programı)

7) Resim Değişimli İletişim Sistemi / Picture Exchange Communication System (PECS)

8) Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı / Small Steps (PEÇDEP)

9) Portage

1) Erken ve Yoğun Davranışsal Eğitim / Early and Instensive Behavioral Intervention (Lovaas Programı/ EYDE) : EYDE (EIBI) olarak da isimlendirilen Lovaas Programı, Ivar Lovaas tarafından geliştirilmiştir. Özellikle otizmli bireylerin kendisine ve başkalarına zarar veren ciddi davranış sorunlarıyla daha hızlı bir şekilde başa çıkabilmek amacıyla pekiştirmenin yanında cezaya da yer verdiği görülmektedir. Bu program klinik ya da danışmanlık temelli yürütülmekte ve 2-8 yaş arası otizmli çocuklar bu programa kabul edilmektedir. Lovass Programı'nın temel amacı; otizmli çocukların doğal ortamlarda öğrenmeyi öğrenmelerini sağlamaktır. Programdaki eğitim, otizmli çocuğa göz kontağı kurmanın, kaba motor taklit becerilerinin ve alıcı dil becerilerinin öğretilmesi ile başlamaktadır. Otizmli çocuğun oyun becerilerinin gelişimine, oyunda liderlik ve işbirliği içinde olma becerilerinin gelişmesine önem verilmektedir. Lovaas Programı'nda otizmli çocuğun grup ortamında öğrenmesi ve arkadaşlık kurma becerileri de yer almaktadır (Fazlıoğlı ve Eşme-Yurdakul, 2009; Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2012; www.lovaas.com).

2) Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP): Türkiye'de 2006 yılında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde başlatılan Lovaas Programı'na dayalı erken ve yoğun davranışsal eğitim (EYDE) programı olarak nitelendirilmektedir. Bu program, Lovaas Programı temel alınarak ve WEAP (Wisconsin Early Autism Project) gözlemlenerek geliştirilmiştir. OÇİDEP öncelikli olarak 0-8 yaş arasındaki orta ve ileri derecedeki otizmli öğrencilere yönelik olmaktadır. Programın süresi bir çocuk için ortalama 2-3 yıl sürmektedir. Programın ilk altı ayında bireysel eğitimin yanı sıra akran etkileşimi de başlatılmakta ve oyun arkadaşlığı ya da yarı zamanlı okul öncesi kaynaştırma biçiminde olabilmektedir. Bu programın temel amacı, otizmli öğrencilerin içinde bulundukları çeşitli ortamlardaki işlevsel olan becerileri kazanmaya ve otizmli öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında eğitim görmeye zemin hazırlamaktır (www.ocidep.com).

3) Otizm ve İlişkili Yetersizlikler Merkezi Programı / Center for Autism and Related Disorders (CARD) : 1990 yılında, Amerika Birleşik Devleti'nde (ABD)

otizm ve diğer ilişkili yetersizliklere yönelik olarak uygulamalı davranış analizine dayalı hizmet sunan bir merkez olan Doreen Granpeesheh tarafından kurulmuştur. Bu program 0-21 yaş aralığındaki otizmli ve diğer ilişkili yetersizlikleri olan çocuklar ve ergenlere yönelik bir program olarak adlandırılmaktadır. CARDI ve CARDII olarak iki ana bölüme ayrılmaktadır. CARDI'in 0-8 yaş aralığındaki çocuklara, CARDII'nin ise 9-21 yaş aralığındaki ergen ve yetişkinlere yönelik olduğu belirtilmektedir. CARDI 'de 0-8 yaş aralığındaki otizmli ve ilişkili yetersizliği olan çocukların kaynaştırma ortamına ve topluma uyumları konusunda temel oluşturulmaktadır. Gerektiğinde okullarda gölge öğretmenlik uygulaması gerçekleştirilmektedir (www.centerforautism.com).

4) Princeton Çocuk Gelişim Enstitüsü / Princeton Child Development Institute (PCDI): 1970 yılında ABD'nin New Jersey eyaletinde otizme özgü eğitim vermek amaçlı açılan ilkokul programı olduğu belirtilmektedir. Uygulamalı davranış analizini benimsemektedir. PCDI; erken müdahale hizmetleri, okul öncesi ve okul eğitimi hizmetleri, yetişkin yaşam becerileri, grup evi yaşamı olarak bu hizmetleri sunmaktadır. PCDI'da her öğrencinin hedef becerilerini gösteren ayrıntılı bir Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) bulunmaktadır. PCDI'ın dünyada Avustralya, Norveç, Polonya, Rusya, Türkiye ve Yunanistan'da yaygınlaştırıldığı okulları bulunmaktadır (www.pcdi.org).

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak 2003 yılında kurulan Tohum Otizm Eğitim Vakfı'na bağlı Tohum Otizm Vakfı Özel Eğitim Okulu'nda 2006'dan bu yana PCDI programına göre eğitim verilmektedir. Otizmli çocuk ve gençlere uygulamalı davranış analizine dayalı olarak erken çocukluk, okul öncesi ve okul eğitimi ile destek özel eğitim hizmetleri sunulmaktadır (Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2012; www.tohumotizm.org.tr).

5) Denver Programı:1981 yılında oyun ağırlıklı olarak uygulanmaya başlanmış olup 21. yüzyılda yeni model olarak Denver Erken Başlama Modeli (Early Start Denver Model- ESDM) kullanılmaktadır. Program Kontrol Listesi ve Madde

Tanımlamaları'ndan oluşmaktadır. Alıcı dille iletişim, ortak dikkat, taklit etme, toplumsal beceriler, oyun becerileri, bilişsel beceriler, küçük ve büyük kas becerileri ve öz bakım becerileri temel müfredat alanlarını oluşturmaktadır. Bu model eklektik bir model olup öğretim oyun etkinliklerinin içine gömülerek gerçekleştirilmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2012).

6) Otistik ve İlişkili İletişim Engelli Çocukların İyileştirilmesi ve Eğitimi Programı / Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children (TEACCH) : 1966 yılında Schopler ve Reichler tarafından geliştirilmiştir. Programın temel felsefesi, otizmli çocukları ve ailelerini anlayıp onlara yardım etmektir. Eğitim teke tek başlamakta ve aile yardımcı terapist olarak kabul edilmektedir (Fazlıoğlu ve Eşme- Yurdakul, 2009). ABD'nin Kuzey Karolina eyaletinin otizmli çocuklar için resmi eğitim programı olarak adlandırılmaktadır. Programa yapılandırılmış öğretim de denmektedir. Programın temel hedefi otizm tanılı bireylerin farklılıklarını anlamak ve yaşantılarını, çevrelerini, etkinliklerini kendi özelliklerine göre düzenlemektir (Mesibov ve Shea, 2009). TEACCH hem bilişsel yaklaşıma, hem de davranışsal yaklaşıma dayalı olan bir program özelliği göstermektedir (Schreibman ve Ingersoll, 2005).

7) Resim Değişimli İletişim Sistemi / Picture Exchange Communication System (PECS): Delaware otizm programı içinde Bondy ve Frost tarafından 1994 yılında geliştirilmiştir. PECS'in en önemli özelliği, iletişimi çocukların başlatması ve çocuktan çalışmaya yönelik sonuçların çabuk alındığı görülmektedir. PECS otizmli çocukların evde ve okulda davranışlarının düzenlenmesine yardımcı olmaktadır. Çocuklar PECS yöntemiyle resimli kartlar aracılığıyla iletişime girmeyi başarabilmektedir. Bu yöntemde sözcüklerin yerini resimli kartlar almaktadır. Otizmli çocuklar PECS yöntemiyle sosyal içerikli iletişimi öğrenmektedirler. PECS'in en önemli yönü iletişimi çocukların başlatması olmaktadır (Fazlıoğlu, Eşme- Yurdakul, 2009).

8) Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı / Small Steps (PEÇDEP): Avustralya'da Macquaire Üniversitesi tarafından 1967 yılında gelişimsel yetersizlikleri olan ya da risk grubunda bulunan çocukların erken çocukluk dönemi eğitimlerine yardımcı olmak amacıyla geliştirilmiştir. Bu program, özel gereksinimli çocukların anne ve babalarına, ev ortamında çocukların gelişimini desteklemek amacıyla tasarlanmıştır. Bu program anne-babanın çocuklarının en önemli öğretmenleri olduğu görüşünü benimsemektedir. Bu programın temel hedefinin; eğitimciler, öğretmenler, çocuk sağlığı uzmanları, terapistler ve hemşireler gibi farklı alan uzmanlarından oluşan ekibin ailelere destek vermek olduğu düşünülmektedir. Her bir aile haftada bir kez ziyaret edilerek ailelere çocuklarına doğrudan uygulayabilecekleri eğitim programları sunulmaktadır. Küçük Adımlar Programı'nda alıcı dil, iletişim, kişisel toplumsal, küçük ve büyük kas becerilerinin öğretimi amaçlanmaktadır. Bu programın eğitim materyali 8 kitaptan oluşmaktadır. Program 2 ana bölümden oluşmaktadır. 1.2. ve 3. kitaplar Macquarie yaklaşımının temel konuları ve yöntemlerini içermektedir. 4.5.6.7. ve 8. kitaplar ise öğretim programını içermektedir (Metin ve Işıtan, 2011; Yıldırım-Doğru, 2013; Birkan, 2010; Ercan, 2012).

9) Portage: İlk olarak 1969 yılında Amerika birleşik devletlerinin Winsconsin eyaletinde Portage kentinde, kırsal kesimde yaşayan anne babaların engelli çocuklarına beceri öğretebilmeleri için geliştirilmiştir. Portage ev merkezli bir hizmet modeli ile anne baba eğitimini temel almaktadır. Merkez temelli ve merkez ev temelli olarak tüm dünyada hızlı bir şekilde yaygınlaşmaktadır (Sazak-Pınar, 2006). Bu program 0-6 yaş arasındaki çocukların gelişimlerini, bebek uyarımı, sosyal gelişim, bilişsel gelişim, öz bakım gelişimi, motor gelişim alanlarında değerlendirmeye yönelik etkinliklerden oluşmaktadır. Portage beceri kontrol listesi ile çocuğun gelişimi değerlendirilerek desteğe ihtiyacı olduğu alanlar belirlenmektedir. Düzenli olarak haftada bir saat ev ziyaretleri yapılmakta ve sonraki ev ziyaretine kadar aileye uygulaması için üç hedef davranış belirlenmektedir (Karaaslan, 2002; Birkan, 2002). Çünkü programın genel özelliği ev ortamında eğitim uygulamasıdır. Bu nedenle evde eğitim uygulaması çocuk okula başlayana

kadar devam etmektedir. Yapılan uygulamalar incelendiğinde Portage Programı gelişimsel yetersizlikleri olan ve risk altında bulunan okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimlerinin anne babaları tarafından arttırılabildiği sonucuna varılmıştır (Atay, Şahin, Karaaslan ve Kurt, 2005). Portage Programı Türkiye'de ailelerin kendi ev ortamlarında uzmanların desteğiyle uyguladıkları ilk erken özel eğitim programı olarak bilinmektedir (Birkan, 2002).

2.3.3. Türkiye'deki Otizmli Öğrencilerin Okul Öncesi Dönemde Yaşadığı Problemler

Otizmli çocuklar 3-6 yaş aralığını kapsayan okul öncesi dönemde bireysel eğitim programları dahilinde devam ettikleri eğitim süreçleri içerisinde bir takım sorunlar yaşamaktadır. Bu sorunlar yaşadıkları çevre içerisinde gerek akranları gerekse akraba, komşu gibi çeşitli kesimler tarafından ortaya çıkarılmaktadır. Otizmli çocukların sahip oldukları yetersizlik durumlarından kaynaklı bazı özelliklere sahip oldukları düşünüldüğünde toplum bu durumu anlamlandıramamaktadır. Bu durumdan dolayı otizmli çocuklar devam ettikleri eğitim ortamındaki akranları tarafından dışlanmakta, oyuna davet edilmemekte, alay konusu olmakta ve arkadaşları tarafından olumsuz davranışlara ortak edilmektedir. Otizmli çocukların bazı becerilerdeki yetersizlikleri akranlarının dikkatini çekmekte ve davranışlar olumsuz örneklerle pekiştirilmektedir. Otizmli çocukların devam ettikleri okul öncesi kurumlarındaki akranlarının ailelerinin bu çocuklar ile ilgili olumsuz tutumları da negatif bakış açısına yol açmaktadır. Akranlarının otizmli çocuğu kabullenememe, grup içine dahil etmeme gibi davranışları bu olumsuz tutumların desteklediği gözlemlenmektedir.

2.3.4. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitim Hakkı

Çitil'e (2012) göre özel gereksinimli çocukların aileden sonra karşılaştıkları toplumsal kurumun eğitim, yani okul olduğu düşünülmektedir. Eğitimin meşhur tanımlarından ve amaçlarından biri olarak kabul edilen ' bireyi topluma yararlı hale getirme' süreci eğitimin, özel gereksinimli olma olgusuna getirdiği katkıların da başında geldiği belirtilmektedir.

1923 yılında Atatürk'ün bizzat imzaladığı çocuk hakları ile ilgili olan ve özel gereksinimli çocuklardan da bahseden sözleşmelerden ilki olan beş maddelik 'Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi'nde "vücutça ve ruhça doğal bir gelişme olan ilk yardımın çocuğun hakkı olduğu, zihinsel yetersizliği olan çocukların olanaklar ölçüsünde geliştirilmesi, çocuğun kendi hayatını kazanmaya, geçimini sağlamaya yetenekli hale getirilmesi, ancak her çeşit sömürüye karşı korunması etkin insan sevgisi ile eğitilmesi" gereği önemle vurgulanmıştır.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 20 Kasım 1959'da kabul ettiği 'Çocuk Hakları Bildirisi'nin 5. maddesinde yer alan " bedenen, zihnen ve sosyal özürlü olan çocuklara, durumlarının gereğine uygun özel muamele yapılmalı, özel eğitim ve bakım sağlanmalıdır" ilkesiyle özel gereksinimli bireylerin eğitim haklarına değinildiği görülmektedir. Türkiye'nin de Birleşmiş Milletlerin özel gereksinimli bireyler ile ilgili oluşturduğu sözleşmelerde etkin bir taraf olduğu belirtilmektedir.

Özel gereksinimli çocuk ve gençlere eğitimde fırsat eşitliği sağlanması, Türk Milli Eğitim Sistemi'ni düzenleyen genel esaslar hususunda eğitilmeleri, iş ve meslek edinmeleri konusunda birçok yasa, yönetmelik, tüzük ve genelgeler hazırlanmıştır. Bunlardan ilki ve en önemli olanının 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu" olduğu ifade edilmektedir. Bu kanun doğrultusunda "Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği", "Özel Okullar Yönetmeliği", "Eğitilebilir Çocuklar İş Okulu Yönetmeliği" gibi yönetmelikler yayımlanmıştır. Bu kanunda yer alan ilkelere aşağıda yer verilmiştir:

- Her çocuğun eğitim hakkı vardır.

- Özel eğitim genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.

- Özel eğitime muhtaç her çocuk, özür tür ve derecesine bakılmaksızın özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılmalıdır.

- Özel eğitimde bireysellik esastır.

- Durum ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal akranları arasında eğitilmesi esastır.

- Özel eğitimde erken müdahale esastır.

- Özel eğitimde iş birliği ve eş güdüm esastır.

1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile özel eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve daha nitelikli hale getirilmesine katkı sağlamak hedeflenmiştir (Akçamete, 2015).

2.3.5. Otizmli Öğrencilerin Eğitim Hakkı

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun, 4306 sayılı Kanun, 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nu, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'ne dayanılarak hazırlanan yönergeye göre otizmli bireylerin eğitimleri ile ilgili olan ilkeler aşağıda belirtilmiştir.

-Eğitime her çocuğun performansı belirlenerek başlanılır.

-Otizmli çocukların eğitiminde bireyselleştirilmiş ve erken eğitim esastır.

-Performans özellikleri uyuşan 2-4 çocuk ile grup eğitimi yapılır.

-Sosyal ve akademik beceriler yönünden gelişmiş çocuklar, performanslarına uygun kaynaştırma programlarından yararlandırılır.

Eğitim aldıkları süreçte otizmli bireyler için uygulanan eğitim programları aşağıdaki gibi sıralanmıştır (mevzuat.meb.gov.tr);

1) Otizmli Çocukların Eğitimi Programı

2) 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı

3) İlköğretim Okulu Programı

4) İlköğretim Okulu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği Olan Çocuklar Eğitim Programı

5) Eğitim Uygulama Okulu Eğitim Programı

6) Öğretmenler Tarafından Hazırlanacak Kaynaştırma, Birebir ve Grup Eğitim Programları

Otizmli çocuklar BEP dahilinde devam ettikleri okullarda normal gelişim gösteren akranları ile beraber aynı ortamda bulunarak kaynaştırma uygulamasından yararlanabilmektedir.

2.3.6. Kaynaştırma Uygulaması

Kaynaştırma kavramı, hem özel gereksinimli öğrencinin akranlarıyla aynı sınıfta eğitilmesi anlamına gelen birlikte eğitim kavramını, hem de bu eğitim sırasında öğretmene ve/veya özel gereksinimli öğrenciye sağlanan destekleyici özel eğitim hizmetleri kavramını içermektedir (Kargın, 2014). 2000 yılında yayımlanan 'Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği' ne göre kaynaştırma, " Özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve okul öncesi, ilkokul, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamaları" olarak tanımlanmaktadır (http//www.meb.gov.tr).

Kaynaştırma, özel eğitim gerektiren çocukların normal okul düzeninin müfredatına ve öğretimine uyum sağlamalarını bekleyen bir yaklaşım olarak belirtilmektedir. Kaynaştırmada öncelik olarak özel eğitim gerektiren çocuğun okula uyması vurgulanmaktadır. Kaynaştırma yaklaşımının özel gereksinimli çocuğa bakışı; kaynaştırma sınıfları, konuk öğrenci, öğretimin ortalama performansa göre olması, öğrencinin okula uyması, sorumluluğun sınıf öğretmeni ve destek personelinde olması şeklinde ifade edilmektedir (Ataman, 2012).

2.3.7. Kaynaştırmanın Yasal Dayanakları

İlk olarak 1975 yılında ABD'de yürürlüğe giren Public Law (P.L.) 94-142 'Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası'nda kullanılan "en az kısıtlayıcı eğitim ortamı" kavramı, öğrencinin bireysel özelliklerine bağlı olarak kendi yakınları ve akranları ile mümkün olan en fazla düzeyde bir arada olabileceği; bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak, eğitsel gereksinimlerinin en yüksek oranda karşılanabileceği eğitim ortamı olarak açıklanmaktadır. 1990 yılında P.L. 94-142' de bazı değişiklikler yapılarak bu yasanın P.L.101-476 Özürlü Bireylerin Eğitimi Yasası / Individuals With Disabilities Education Act (IDEA) olarak adlandırıldığı görülmektedir. Yasa, okulların özel gereksinimli çocukları, en üst seviyede, normal gelişim gösteren çocuklarla birlikte eğitmesi gerektiğini savunmaktadır. 1997 yılında yürürlüğe giren P.L.94-142'den yararlanılarak hazırlanan P.L.105-17 sayılı bu yasada kaynaştırma uygulamalarında ailenin her aşamada işe dahil olmasının önemi vurgulanmıştır. ABD'de 21.yy'da yürürlükte olan yasaya göre, bir okul sistemi, özel gereksinimli bir öğrenciyi mümkün olan en yüksek seviyede, normal gelişim gösteren akranları ile bir arada eğitmenin önemi üzerinde durulmaktadır.

İngiltere'de 1993 yılında çıkan 'Eğitim Yasası (Education Act and Regulations)' ve 1994 yılında yürürlüğe giren 'Uygulama Kılavuzu (Code of Practice)' ile her yetersizlik grubundaki çocukla ilgili eğitsel düzenlemelerin esasları belirlenmiştir. İngiltere'deki son özel eğitim düzenlemelerinin en önemli özelliğinin,

özel eğitim alacak çocukların önemli bir bölümünün eğitimlerinin normal eğitim ortamlarında yapılmasının sağlanmış olması olarak görülmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

2.3.8. Türkiye'de Kaynaştırma Uygulaması

Türkiye'de MEB' den ulaşılan bilgiler, 2004 yılında kaynaştırmaya alınan özel gereksinimli öğrenci sayısı yaklaşık olarak 49000 olarak açıklanmaktadır (Kargın, 2014).

Kaynaştırma uygulamasının Türkiye'de 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı 'Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu' ile yasal olarak benimsendiği kabul edilmektedir. Kanunun 4. maddesinde " Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında, normal akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır " hükmüne yer verilmiştir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre kaynaştırma uygulamaları 'Yarı Zamanlı Kaynaştırma' ve 'Tam Zamanlı Kaynaştırma' başlıkları altında ele alınmaktadır. Buna ek olarak bazı kaynaklarda yer alan 'Tersine Kaynaştırma' kavramı da bu başlıklar arasında yer almaktadır.

Yarı Zamanlı Kaynaştırma: Yetersizliği olan öğrencinin gün içinde sadece birkaç saat normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almasıdır.

Tam Zamanlı Kaynaştırma: Özel eğitime muhtaç çocuklar normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte okul saatinin tamamını kapsayacak şekilde temel eğitim ortamından faydalanmaktadır.

Tersine Kaynaştırma: Normal gelişim gösteren çocukların yetersizliği olan akranlarının olduğu bir sınıfta eğitim almalarıdır. Bu uygulamada özel gereksinimli çocuklar değil normal gelişim gösteren çocuklar bu çocukların olduğu bir sınıfta eğitim almaktadır. Bu uygulama, Türkiye'de sadece Ankara ilinde bir okulda yürütülmektedir.

Türkiye'de uygulanan kaynaştırma programlarında bir takım zorluklar yaşandığı ifade edilmektedir. İkili eğitim sisteminin getirdiği zorluklar, personelin kaynaştırma için yeterince hazırlıklı olmamaları, destek hizmetlerin ve diğer ilişkili hizmetlerin yeterince sağlanamaması, 1739 sayılı yasa gereği sınıfta yardımcı öğretmenin bulunamaması, fiziksel özelliklerin ve kaynakların yetersiz oluşu, diğer öğrencilerin ve ailelerin olumsuz tutumları gibi nedenlerden dolayı sorunlar yaşandığı gözlemlenmektedir (Ataman, 2012).

Türkiye'de kaynaştırmaya devam eden öğrenci sayısının giderek arttığı görülmekte ve temelde yaşanan sorunun, özel gereksinimli öğrencilere ve öğretmenlerine genel eğitim sınıflarında hiçbir özel eğitim desteği sağlanamaması olarak belirtilmektedir (Kargın, 2014).

2.3.9. Otizmli Öğrencilerin Kaynaştırılması

Kaynaştırma uygulamalarına eğitimini devam ettiren öğrenciler, eğitim aldıkları okulların sınıf geçme ve sınav yönetmeliğine göre değerlendirilmektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak gerekli önlemler alınmakta ve düzenlemeler yapılmaktadır. Yapılan değerlendirmelerde bireyselleştirilmiş eğitim programında yer alan hedeflerin gerçekleştirilmesi hedef olarak belirlenmektedir. Otizmli öğrencilerin kaynaştırma uygulaması için değerlendirilmesi ancak öğrenci hazır olduğu zaman yapılmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

2.4. İlkokula Hazır oluşluk

Hazır oluşluk, bir görevi güçlükle karşılaşmadan başarabilmek için gerekli özelliklere sahip olma durumu olarak tanımlanmaktadır (Erkan, 2011). Bir bireyin

bir beceriyi yapabilecek olgunluğa ulaşmasında o beceri için basamak oluşturacak bilgi, istek, tutum gibi temel yaşantılara sahip olması gerektiği belirtilmektedir (Avcı, 2003). İlkokula başlamak, bir bireyin yaşamındaki en önemli dönüm noktalarından birisi olarak nitelendirilmektedir (Erkan ve Kırca, 2010).

İlkokula hazırlığın geniş çaplı olarak çocuk-aile-erken çocukluk çevresi-okullar ve toplumla ilgili olduğu görülmektedir (Kırca, 2007). Çocukların hazır bulunuşlukları incelenirken sadece çocukların hazır olması değil ailelerin, okulların, çocukların içerisinde bulundukları sosyal çevrenin de bu duruma hazır olması gerekmektedir (Polat, 2010a ; Polat, 2010b).

Küçük çocukların ilkokula başlayıp akademik çalışmalarla tanışacağı dönem hem anne babalar hem de öğretmenler için endişe verici olabilmektedir (Winter ve Kelley, 2008). Birey ilk kez formal eğitimin gerektirdiği planlı ve programlı öğretim etkinliklerine katılmak ve ilkokul birinci sınıfın en önemli görevi olan okuma-yazma ve temel aritmetik becerilerini öğrenmek gibi görevlerle karşı karşıya kaldığında, bu yeni sosyal çevrenin beklentilerini karşılayabilmesi ve bu yeni ortama uyum sağlayabilmesi için ciddi oranda ön hazırlık gerekmektedir (Erkan, 2011; Bilgi ve Yurtal, 2009). Okula hazır bulunuşluk düzeyi diğer akranlarına oranla düşük olarak başlayan çocukların akademik başarılarının düşük olması kaçınılmaz bir durum olarak görülmektedir (Dockett ve Perry, 2004; Piotrkowski, Botsko ve Matthews, 2000). Okula hazır bulunuşlukları erken tespit edilen, okula diğerlerine göre daha hazır başlayan çocukların daha başarılı oldukları ifade edilmektedir (Majzub ve Rashid, 2012).

Koçyiğit (2009) ise, okula hazır bulunuşluğu, bir çocuktan diğerine değişebilen ve farklı yaşlarda tamamlanabilen, çocuğun tüm gelişim alanlarında önemli ölçüdeki ön hazırlıklarla dengeli bir şekilde olgunlaşmasını ve öğrenme için gerekli olan tüm özellikleri gösterebilecek performansa sahip olmasını içeren bir kavram olarak tanımlamaktadır.

Bireyler hazırlık süreçlerine bağlı olarak kaygılı ve bilmedikleri hakkında kafaları karışık ya da hazır, heyecanlı ve öğrenmeye istekli bir şekilde birinci sınıfa başlamaktadır (Steen, 2011). Fakat Türkiye'de birçok çocuk herhangi bir ön hazırlık olmadan doğrudan ilkokula başlamakta ve bu durum onların başarılarını olumsuz yönde etkilemekte, diğer çocuklar karşısında dezavantajlı duruma düşmektedirler (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu / United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF, 2011).

2.4.1. Okula Hazır Oluştuğu Etkileyen Faktörler

İlkokula hazır oluşluğu etkileyen başlıca etmenler arasında zihinsel, sosyal ve çevresel etmenler gelmektedir (Oktay ve Unutkan, 2003). Aile ortamı ve sosyal çevre, çocuğa sağladığı olanaklar ve yaşantılarla okula hazırlıklı olmada önemli bir etkendir (Erkan, 2011). Okuma-yazma becerilerinin gelişiminde de çocuğun ilgi ve ihtiyaçları, zekâ düzeyi, sağlık durumu, duygusal yapısı, sosyal çevresi, eğitim ortamı, anne-baba eğitim düzeyi gibi birçok etken mevcut olabilmektedir (Oktay, 2002).

Harman ve Çelikler (2012) okulun, okula başlama yaşının, okul öncesi eğitimde geçen sürenin, erken eğitimin, okul öncesi eğitim almanın, öğretmenin, aile ve aile ortamının, ailenin sosyoekonomik düzeyinin, ebeveyn çocuk iletişiminin, çocuk bakımının, ebeveynlerin eğitim düzeyinin, olumlu akran ilişkilerinin, evin fiziksel yapısının hazır bulunuşluğu etkileyen faktörler olduğunu ifade etmektedirler.

2.4.2. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okula Hazır Oluşluğunun Desteklenmesi

Hazır oluşluk; 'sağlık ve fiziksel gelişim', 'duygusal ve sosyal yeterlilik', 'öğrenme yaklaşımları', 'dil gelişimi ve iletişim becerileri' ve 'bilişsel kapasite ve genel bilgi' olmak üzere en az beş alanı kapsamaktadır (Brown, 2003). Bunun yanı sıra Türkiye'de çocukların ilkokula başlaması için takvim yaşı temel faktör olarak kabul edilmekte, çocuğun gelişimsel özellikleri, güçlü ve zayıf yönleri yeteri kadar dikkate alınmamaktadır (Şahin, Sak ve Tuncer, 2013). Desteklenmiş çevrelerden gelen çocukların okula daha hazır olarak başladıklarına ve okulda başarılı olma olasılıklarının daha yüksek olduğuna inanılmaktadır (Erkan, 2011). Farklı alanlardaki becerileri yönünden belli bir seviyeye ulaşmış çocuklar okul yaşamlarında uyumlu, mutlu ve başarılı olabilmektedirler (Tuğrul, 2003). Bu doğrultuda özel gereksinimli bireylerin, özellikle yoğun olarak yetersizliğe sahip oldukları gelişim alanlarında desteklendikleri zaman okula hazır olma durumları da olumlu yönde gelişmektedir.

2.4.3. Türkiye'de Otizmli Öğrencilerin Okul Öncesi Dönemden İlkokula Geçişte Yaşadığı Problemler

Okul her birey için yeni bir ortamdır. Bazı bireyler bu yeni ortama daha çabuk uyum sağlarken bazılarında uyum süreci uzayabilmektedir. Otizmli bireyler için de okul yeni bir çevre ve yeni bir ortamdır. Bu yüzden yeni karşılaştıkları bir ortamda bazı problemler yaşayabilmektedirler. Dockett ve Perry (2002) de hazır bulunuşluğun, bir çocuğun öğrenme yetisini etkileyecek şekilde hayatının tüm alanlarını kapsadığını ve 'ilişkiler' odaklı olduğundan dolayı, çocuklar, aileler ve eğitimciler arası ilişkilerin okula geçişte çok önemli olduğunu belirtmektedirler.

Otizmli bireyler okul öncesi eğitimlerinden sonra devam ettikleri ilkokul eğitimlerinde yeni bir öğretmenle, yeni bir sınıfla, yeni arkadaşlarla yeni bir çevreyle tanışmaktadırlar. Fakat otizmli bireylerin yeni durumlara uyumları zor olduğu için rutinleri sürdürmede ısrarcı olma, değişikliğe karşı tepki gösterme, kalıplaşmış oyun becerisi gibi durumlar gözlenmektedir (Darıca vd., 2005). Bunun yanı sıra otizmli bireylerin girdikleri sosyal ortamlarda yaşlarına uygun olarak yaşadıkları tecrübeler hakkında yorum yapmayı veya paylaşmayı başaramadıkları için sosyal etkileşimleri zayıf olmaktadır (Johnson, 2007:1183-1215).

Otizmli bireylerde sosyal ilişkiler tek taraflı ve kısıtlayıcı oranda olmaktadır. Otizmli bireylerin sosyal ilişkilerinde yaşadıkları sorunlar onların sosyal alanlarını daraltmakta ve dışlanma ve yabancılaşmaya yol açtığı görülmektedir. Otizmli bireylerin bulundukları ortamlarda otizm, sosyal etkileşime hakim olmaktadır. Bunun sonucu olarak toplum tarafından onaylanmayan belirtilere toplum genellikle dışlama, ötekileştirme ve etiketleme olarak tepki göstermektedir (Çopuroğlu ve Mengi, 2014). Otizmli birey de girdikleri sosyal ortamlarda bu gibi tepkilerle karşılaşabilmektedir.

Okul ortamına uyum sağlamada gerekli olan yeteneklere bakıldığında ise Brooks-Gunn'in (2003) yaptığı sıralamaya göre bu yetenek alanları; fiziksel ve motor gelişim, sosyal ve duygusal gelişim, öğrenme becerileri, dili kullanma, zekâ ve genel kavrayış olmak üzere üç gruba ayrılmıştır.

2.5. Sosyal Uyum Problemleri

İnsanın içinde yaşadığı topluma uyması, birlikte yaşadığı insanlarla geçinmeyi öğrenmesi anlamına gelen sosyalleşme, çocuk gelişiminde en önemli süreçlerden birisi olarak görülmektedir. Bu süreç, bireylerin özellikle de çocukların belirli bir grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun öteki üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazanmaları olarak değerlendirilmektedir. (Baymur'dan aktaran Kandır ve Orçan, 2011; Çimen, 2000).

Çocuk sosyalleşme döneminde en yakın çevresi olan anne-babaları, öğretmenleri, akrabaları ve akranları ile sürekli etkileşim halinde olmaktadır. (Kandır ve Orçan, 2011). İnsanoğlu sosyal yaşam içinde hem kendi olma hem de yaşadığı topluma ait olma bilincine erişmektedir. Dolayısıyla insandaki normal olma ölçütü de sosyalleşme olarak nitelendirilmektedir. Bireylerin küçük yaşlarda yaşadığı sosyal uyum problemleri ya da sosyalleşememesi bazı belirtilerin habercisi olabilmektedir (Çopuroğlu ve Mengi, 2014). Bu bağlamda sosyal uyum güçlüğü otizmli bireylerin temel sorunlarının başında gelmektedir (Turhan, 2015).

2.5.1. Otizmli Öğrencilerin Yaşadığı Sosyal Uyum Problemleri

Sosyal yetkinlik kişinin hayatı boyunca sahip olacağı bütün beceriler için bir ön koşul oluşturmaktadır. Yaşamın ilk altı yılı olarak adlandırılan okul öncesi dönemde ortaya çıkan ve kritik olan bu dönemde çözümlenmemesi halinde çocuğun yetişkinlik hayatında da sorunlu ve uyumsuz davranışlar sergilemesine neden olan saldırganlık, utangaçlık, içe kapanıklık, kaygı gibi davranış ve uyum problemleri, çocuğun sosyal çevre içerisinde kabul görmesini engellemektedir (Durmuşoğlu ve Arslan, 2012).

Okul öncesi dönemde akran ilişkilerinde sosyal beceriler açısından sorun yaşayan çocukların ilkokul döneminde saldırgan davranışlar sergileyebildikleri gözlemlenmektedir. Çeşitli araştırma bulguları çocukların ilkokul yılları boyunca akranlarına yönelik kullandıkları ilişkisel saldırının sosyal-psikolojik uyum problemlerinin bir çeşidi ile bağlantılı olduğunu; akran reddini, olumsuz duygularını ve azalmış olumlu sosyal davranışları içerdiğini göstermektedir (Burr, 2005).

Bir çocuğun sosyal yetkinlik düzeyini içinde bulunduğu sosyal çevresi önemli oranda etkilemektedir. Çocuğun sosyal davranışı, etkileşimde bulunduğu iki grubun, ailenin ve akranların tepkileri doğrultusunda ele alınmaktadır (Işık, 2007).

Otizmli bireylerin sosyal duygulardan yoksun olma, sosyal ortamda çekingenlik yaşama, iletişim bozuklukları sergileme, yalnızlığı tercih etme gibi özelliklere sahip oldukları görülmektedir. Bu durum otizmli bireylerin toplumla olan iletişimlerini olumsuz bir şekilde tetiklemektedir (Çopuroğlu ve Mengi, 2014).

Otizmli bireyler başkalarının duygularını anlamada güçlük çekmekte, uygun tepkilerle bulunamamakta, empati kurmakta zorlanmakta, karşısındaki bireyin ne hissettiğini anlamakta zorlanmakta, arkadaşlık ilişkisi kurup bunu devam ettirememektedirler (Burgess ve Gutstein, 2007). Vygotsky'e göre konuşma, hem çocuğun sosyal olarak etkileşimini sağlamakta hem de düşünmesini kolaylaştırmaktadır (Charlesworth, 2005; Charlesworth ve Radeloff'dan aktaran Kandır ve Orçan, 2011). Bunun için otizmli bireylerin uygun sosyal tutumlar geliştirmesinde sınıf içerisinde daha çok tercih edilen çocuklarla etkileşimleri sağlanması gerekmektedir (Cambell, Ferguson, Herzinger, Jackson ve Marino, 2005). Eğitimciler tarafından tüm çocukları içine alan planlar, otizmli çocuğun akran ilişkilerini olumlu yönde etkilemekte, sosyal kabulünü artırmakta ve otizmli çocuğun aitlik duygusunu geliştirmektedir (Johnson, Ironsmith, Snow ve Poteat, 2000). Bu durum sonucunda otizmli çocukların yaşadığı sosyal uyum problemleri ile baş etmede ailelerinin de gereksinimleri göz önünde bulundurulup gerekli destek hizmeti sağlanmalıdır.

Yapılan araştırmalara göre otizmli çocukların ailelerinin temel gereksinimlerinin diğer özel gereksinimli çocukların aileleri ile benzer olduğu görülmektedir. Ailelerin temel gereksinimlerine bakıldığında, bu gereksinimler, sevgi gereksinimi, ekonomik gereksinim, günlük bakım gereksinimleri, toplumsallaşma gereksinimleri ve eğitim gereksinimleri olarak sınıflandırılmaktadır Hem otizmli bireylerin hem de onların ailelerinin toplumun etkili bir üyesi olarak varlıklarını sürdürebilmeleri için yukarıda bahsedilen gereksinimlerini karşılamaya yardım edecek destek hizmetler sağlanmalıdır. Bu destekler akrabalar, arkadaşlar,

komşuların vb. sağladığı sosyal ve duygusal destek olabildiği gibi bilişsel, bilgi, maddi ve materyal desteği de olabilmektedir (Kaner, 2010).

2.6. Alanyazında Konuyla İlgili Araştırmalar

2.6.1.Türkiye'de yapılan çalışmalar:

Polat-Unutkan (2003) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitim alan çocukların, almayan çocuklara göre tüm gelişim alanlarında ilkokula daha hazır başladıkları saptanmıştır. Düşük sosyal, kültürel ve ekonomik koşullara sahip olması durumda, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar, hiç okul öncesi eğitim almamış çocuklara oranla ilkokula çok daha hazır başlamaktadırlar.

Boz (2004), anaokuluna/anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri ile ilgili çalışma sonuçları arasında ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumlarının ve öğrenim durumlarının yükselmesine bağlı olarak sosyal iletişim ve okuma yazma becerisinin okula hazır bulunuşlukta önemli olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Küçük ve Arıkan'ın (2006) işitme engelli çocukların toplumsal uyum sorunlarını incelemek ve sosyo-demografik özelliklerle karşılaştırmak amacıyla tanımlayıcı nitelikte planlanan araştırmaya 13 yaş ve üzerindeki 50 öğrenci katılmaktadır. Araştırma kapsamına alınan işitme engelli öğrencilerin %74'ünün 13-15 yaş grubunda, %68 'inin erkek olduğu belirlenmiştir. İşitme engelli öğrencilerin %42'inin işitme cihazı kullandığı, %58'inin dudak okumayı bildiği gözlemlenmiş, işitme cihazı kullanan öğrencilerin de %81'inin insanlarla etkileşim içinde olduğu gözlemlenmiştir.

Gülay (2008), okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerini, çeşitli değişkenler (cinsiyet, anne tutumları, anne ve baba eğitim düzeyleri) açısından incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların cinsiyetlerine bağlı olarak başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Kız çocuklarının, erkek çocuklarına göre başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları daha sık gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Bu sonuç, araştırmada kız çocuklarının, erkek çocuklarına göre sosyal davranışlar açısından daha yetkin olabileceğini düşündürmektedir.

Günindi (2008), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Çalışmanın sonucunda, annelerin ve babaların öğrenim düzeyi yükseldikçe, çocukların sosyal uyum ve becerilerinin de yükseldiği bulunmuştur.

Terzi (2009), anasınıfına devam eden çocuklarda görülen davranış sorunlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmada 5-6 yaş grubundan 288 kız, 354 erkek olmak üzere toplam 642 çocuk ile ilgili veriler, 51 öğretmen aracılığı ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda babanın mesleki durumu ile çocuklarda uyum sorunları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Sosyal uyum gösteren çocukların saldırganlık davranışı göstermedikleri ve kaygı yaşamadıkları düşünüldüğünde, bu bulgu araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

Uzuner ve Gürsoy'un (2010) Ankara il merkezinde bulunan üniversite anaokulları (100) ile özel (100) anaokullarına devam eden toplam 200 altı yaş (60-72 ay) çocuk üzerinde yaptığı araştırmada, çocukların sosyal uyum ve beceri düzeyleri incelenmiştir. Çalışmada sosyal uyum ve beceri düzeylerinde cinsiyetin, kardeş sayısının, anne-baba öğrenim düzeyinin farklılık yaratıp yaratmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada çocuk ve ailesi hakkındaki bilgileri elde etmek amacıyla

araştırmacılar tarafından oluşturulan ‘Genel Bilgi Formu’ ile çocukların sosyal uyum ve beceri düzeylerini belirlemek amacıyla Işık (2007) tarafından geliştirilen ‘Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilen çocukların sosyal uyum ve uyumsuzluk puanlarında, cinsiyet ve okul türünün anlamlı farklılığa neden olduğu belirlenirken, kardeş sayısının sadece sosyal uyum puanlarında bir farklılığa neden olduğu ortaya konmuştur.

Kabasakal ve Çelik (2010) sosyal beceri eğitiminin ilkokul dördüncü ve beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin sosyal uyum düzeylerine etkisini araştırdığı çalışmanın deney ve kontrol grubu İzmir ilindeki bir ilkokulda öğrenim gören 18’i kız 20’si erkek toplam 38 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada kontrol gruplu ön test-son test araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilere verilen sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin öğretmen tercihli sosyal davranış, akran tercihli sosyal davranış ve okula uyumları üzerinde etkili olduğu, deney grubunun bu alt boyutlar için kontrol grubundan anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur.

Yavuz, Baran ve Yıldız-Bıçakçı (2010) işitme engelli ve işitme engeli olmayan dokuz-on yedi yaş grubundaki çocukların sosyal uyumlarını karşılaştırmak ve etkili olabilecek etmenleri belirlemek amacıyla Ankara ilindeki 75.Yıl Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine devam eden kırk işitme engelli çocuk ile Sevgi Durağı Etüt Eğitim Merkezi’ne devam eden işitme engeli olmayan kırk çocuk olmak üzere toplam seksen çocuğun katıldığı çalışmada “Genel Bilgi Formu” ile “Hacettepe Kişilik Envanteri-Sosyal Uyum Alt Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; işitme engelli ve işitme engeli olmayan çocukların sosyal uyum puanları arasında işitme engeli olmayan çocuklar lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. İşitme engelli ve işitme engeli olmayan çocuğun yaşı, işitme engeli olma durumu x anne öğrenim düzeyi etkileşimi ve işitme engeli olma durumu x baba öğrenim düzeyi etkileşiminin sosyal uyuma ilişkin puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığa neden olduğu saptanmıştır. Ayrıca işitme engeli olan çocukların cihaz kullanma durumunun

ve eğitime başlama yaşının sosyal uyuma ilişkin puanlarında anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenmiştir.

Kandır ve Orçan'ın (2011) beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum ve becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışmanın örneklemini, Konya ili Selçuklu İlçesi Milli Eğitim Bakanlığı ilkokul anasınıflarına devam eden beş-altı yaşlarındaki 97 çocuk ve bu çocukların anne babaları oluşturmuştur. Araştırma verilerinin analizinde; çocuklara ve anne babalara ilişkin demografik bilgilere ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımlar verilmiştir. Çalışmada erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum ve becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların erken öğrenme beceri puanları ile sosyal uyum ve beceri puanları arasında pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Saraç ve Çolak (2012) kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilkokul sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlarına ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesiyle yaptıkları araştırmanın katılımcılarını, İstanbul ili Maltepe ilçesinde bulunan beş ilkokulda görev yapan 19 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Aynı zamanda bütün katılımcılar, içinde kaynaştırma öğrencileri bulunan birinci kademede öğretim yapmaktadırlar. Araştırma sonucunda ilkokulda kaynaştırma uygulamalarında sınıf öğretmenlerinin isteklerinin göz ardı edildiği, kaynaştırma uygulamalarının uygun olmayan fiziksel şartlarda gerçekleştirildiği, sınıf öğretmenlerinin sorunlarının çözümünde okuldaki diğer personelden yardım almasına karşın yapılan yardımlarım yeterli ve işlevsel olmadığı belirlenmiştir.

Ogelman ve Erten'in (2013) beş-altı yaş çocukların akran ilişkilerinin ve sosyal konum düzeylerinin beraber, okula uyum düzeyi üzerinde yordayıcı etkisinin olup olmadığının incelendiği araştırmanın örneklemini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Denizli ili merkezinde, Serinhisar ve Tavas ilçelerinde okul öncesi eğitim almaya devam eden 175 (91 kız, 84 erkek) çocuk ve 12 anaokulu öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, beş-altı yaş çocuklarının eğitim-öğretim yılı boyunca, dört ölçüm içinde de olumlu sosyal davranış değişkeninin

okula uyum düzeyini en yüksek düzeyde yordayan değişken olduğu bulunmuştur. Genel olarak okula uyumu yordayan diğer değişkenler ise; korkulu kaygılı olma, saldırganlık, sosyal olmayan davranış, aşırı hareketlilik ve sosyal konum olduğu görülmüştür. Okula uyumu istatistiksel açıdan anlamlı olarak yordamadığı tespit edilen değişkenler; dışlanma ve akran şiddetine maruz kalma değişkenleridir. Olumlu sosyal davranış ve sosyal konum düzeyleri arttıkça okula uyum düzeylerinde artış meydana gelmektedir. Korkulu-kaygılı olma, sosyal olmayan davranış, aşırı hareketlilik ve saldırganlık değişkenlerinin düzeyleri arttıkça okula uyum düzeyinde azalma görülmektedir.

Güven ve Diken'in (2014) 2000–2012 yılları arasında okul öncesi dönemde 3–6 yaş aralığında otizmli çocuklara yönelik sosyal beceri öğretim müdahalelerini gözden geçirmek amacıyla yapmış oldukları çalışma, üniversitelerin (Anadolu Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi) online (internet bağlantılı) olarak EBSCO, ERIC ve SAGE veri tabanlarında yayımlanan 23 makale incelenerek gerçekleştirilmiştir. İncelenen bu çalışmalar, otizm yelpazesinin farklı tanılarını içeren ve normal gelişim gösteren 283 çocukla yapılan araştırmalarda farklı yöntemlerin kullanıldığı ve bu farklı yöntemlerin etkililiklerinin sınandığı görülmüştür. Ayrıca otizmli çocukların yoğun bir şekilde okul öncesi eğitimlerden yararlandığı görülmüş ve erken tanılamanın sonucu olarak okul öncesi dönemde erken müdahalenin önemli olduğu yapılan analizler sonucunda ortaya konmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda, Türkiye'de okul öncesi döneme ilişkin otizmli çocuklara yönelik herhangi bir sosyal beceri öğretimi (SBÖ)'ne rastlanmadığı görülmüştür.

2.6.2.Yurt dışında yapılan çalışmalar:

Walker'ın (2004) yaptığı çalışmada 182 okul öncesi dönem çocuğunun davranışları incelenmiş ve saldırgan, rahatsız edici davranışlar gösteren ve işbirlikçi oyundan kaçınan çocukların diğer akranlarına göre daha fazla sosyal ret yaşadıkları saptanmıştır.

Hair, Halle, Terry-Humen, Lavelle ve Calkins (2006) ise yaptıkları araştırmada, çocukların okula başladıkları dönemde okula hazır bulunuşluklarını ve bu durumun onların birinci sınıftaki durumlarına nasıl yansıdığını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda sosyal-duygusal risk ve sağlık riski grubunda oldukları belirlenen çocukların sosyo-ekonomik dezavantajlı ailelerden geldiklerini ve okula hazır bulunuşluklarının düşük olduğunu, bu durumunda birinci sınıfta ortaya çıkan verileri olumsuz etkilediği ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca araştırmacılar risk grubunda olan ve okula hazır bulunuşlukları düşük olan çocukların erken belirlenmesine ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır.

Alanyazında otizmli kaynaştırma öğrencilerinin yaşadıkları sosyal uyum problemlerinin ele alınışına bakıldığında, bu öğrencilerinin okul öncesi dönemden ilkokula geçişte yaşadıkları sosyal uyum problemleri ile ilgili çalışmalara az sayıda rastlandığı görülmektedir. Alanyazında yer alan çalışmaların çoğunlukla normal gelişim gösteren bireylerin okul öncesi dönemlerindeki sosyal uyum, kaynaştırma ve ilkokula hazır oluşluklarına yönelik olduğu ve engel türleri ayırt edilmeksizin özel gereksinimli bireylerin okul öncesi dönemden ilkokula geçişte yaşadıkları sosyal uyum problemlerine dair çalışmaların yapılmadığı tespit edilmiştir.

BÖLÜM 3. YÖNTEM

Bu bölümde sırayla; araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama teknikleri, verilerin toplanması ve çözümlenmesine dair bilgilere yer verilmiştir.

3.1.Araştırma Modeli

Edirne İl Merkezi'nde yaşayan erken çocukluk eğitimi almış, ilkokula geçiş yapan otizmli kaynaştırma öğrencilerinin geçiş döneminde yaşadıkları sosyal uyum problemleri hakkında bu öğrencilerin aileleri ve öğretmenlerinin sahip oldukları görüşleri konu edinen bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmanın amacı; derinlemesine betimleme, yorumlama ve katılımcıların bakış açılarını anlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Erken çocukluk eğitimi almış ve ilkokula geçiş yapan otizmli kaynaştırma öğrencilerinin yaşadıkları sosyal uyum problemlerinin bu öğrencilerin ailelerinin ve öğretmenlerinin görüşlerinin neler olduğunun betimlenmesi amaçlandığı için bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışması her aşaması dikkatli bir biçimde desenlenmesi gereken, bir duruma ilişkin etkenlerin (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırıldığı, sağlam gerekçelere dayandırılması gereken ve teknik araştırma bilgisi gerektiren bir araştırma yöntemi olarak nitelendirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Durum çalışması "araştırmacının gerçek yaşam ve/veya sınırlı bir veya birkaç durum hakkında gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller ve dokümanlar, raporlar gibi farklı kaynaklardan detaylı ve derinlemesine topladığı verileri kullanarak bir durumun betimlendiği nitel bir yaklaşım" olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2015, s. 97).

Durum çalışmasının bu özelliklerinden yola çıkılarak Edirne İl Merkezi'nde yaşayan erken çocukluk eğitimi almış, ilkokula geçiş yapan otizmli kaynaştırma öğrencilerinin geçiş döneminde yaşadıkları sosyal uyum problemleri hakkında bu öğrencilerin aileleri ve öğretmenlerinin sahip oldukları görüşlerinin saptanmasında bütüncül bir yaklaşımla, durum ve duruma ilişkin faktörlerle ilgili derinlemesine araştırma yapmaya olanak vermesi açısından bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Tablo 1. Öğrencilerin ve Devam Ettikleri Okulların Özellikleri

Öğrenci Özellikleri	**Cinsiyet**		**Devam Edilen Okul**		**Okul Türü**	
	Kız	**Erkek**	**Aynı Okul**	**Farklı Okul**	**Devlet Okulu**	**Özel Okul**
	2	7	6	3	8	1
Toplam	9		9		9	

Tablo 1.1. Öğretmenlerin ve Ailelerin Özellikleri

Öğretmen Cinsiyet	Katılımcı Sayısı	Aileler	Katılımcı Sayısı
Erkek	5	**Anne**	7
Kadın	3	**Baba**	2
Toplam	8	**Toplam**	9

Araştırmanın çalışma grubunu, Edirne İl Merkezi'nde erken çocukluk eğitimi almış ilkokul birinci kademeye geçiş yapan farklı okullara devam eden otizmli kaynaştırma öğrencilerinin aileleri ve öğretmenleri (dokuz aile ve sekiz öğretmen) oluşturmaktadır. Araştırmaya konu olan dokuz öğrencinin altısı aynı okulda, diğer üç öğrencinin her biri farklı okullarda eğitim almaktadır. Dokuz öğrencinin sadece bir tanesi özel okulda eğitim almakta diğer sekiz öğrenci devlet okuluna devam etmektedir. Bu öğrencilerin ikisi kız yedisi erkektir. Araştırmaya dahil olan sekiz öğretmenin üçü kadın beş öğretmen ise erkektir. Araştırmaya katılan dokuz aileyle yapılan görüşmelere her bir aileden sadece annelerle ya da sadece babalarla görüşülmüştür. İki baba ve yedi anne ile görüşme yapılmıştır.

3.3.Verilerin Toplanması

Araştırma amacı kapsamında veri toplama aracı hazırlanırken otizmli bireylerin okullarda yaşadıkları sosyal uyum problemlerine dair alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dâhil olan okul öncesi eğitimi almış ilkokul birinci kademeye geçiş yapan otizmli kaynaştırma öğrencilerinin öğretmenlerinin ve ailelerinin bu öğrencilerin yaşadıkları sosyal uyum problemlerine ilişkin görüşlerinin, araştırmacı tarafından oluşturulan 'Görüşme Formu' ile belirlenmesi planlanmıştır. Görüşme Formu' görüşme tekniklerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme

tekniği kullanılarak uygulanmıştır. Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2009) göre yarı yapılandırılmış görüşmeler hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir. 'Görüşme Formu'nda yer alan sorular öğretmenlere ve ailelere yönelik olmak koşuluyla ayrı ayrı hazırlanmıştır. Formdaki sorular açık uçlu ve otizmli kaynaştırma öğrencilerinin sosyal uyum becerilerini değerlendirmeye yöneliktir. Oluşturulan bu görüşme soruları EK-1 ve EK-2'de verilmiştir. Sorular kendi içerisinde temalar halinde ayrılarak hazırlanmıştır ve uzman görüşüne sunulmuştur.

Punch (2011), nitel araştırmalarda yapılan görüşmelerin insanların gerçeği algılamalarına, anlamalarına, tanımlamalarına ve gerçeği oluşturmalarına hakim olmanın bir yolu olarak belirtmiştir. Bu araştırmada, görüşmeler öğretmenlerle ve öğrenci aileleriyle yapıldığı sırada hiçbir dış etkenin görüşmeye etki etmemesi için görüşmenin ve görüşmecinin rahatlıkla konuşabileceği bir ortamda (kafe, okul bahçesi, boş bir sınıf) yüz yüze yapılmıştır. Bunun yanı sıra görüşme esnasında görüşmeci ve araştırmacıdan başka kimsenin bulunmamasına özen gösterilmiştir.

Araştırmacı tarafından yöneltilen sorular 1'den başlayıp numaralandırılarak katılımcılara yöneltilmiştir. Öğretmenler için hazırlanan sorular 19, aileler için hazırlanan sorular 15 soru olarak belirlenmiştir. Ailelerle yapılan görüşmeler öğrencilerin derste olduğu zaman okula yakın yerlerde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin ailelerin çocuklarıyla birlikte geçirdiği zamanlar dışında olmasına özen gösterilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ise, okul tatile girdikten sonra seminer döneminde ve ders arasında gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin öğrencilerin eğitim- öğretim sürecine denk gelmemesine dikkat edilmiştir. Görüşme esnasında 'Görüşme Formu'ndaki sorular uygulanırken ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt yapılmıştır. Görüşme süresi her bireye göre farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda bir görüşme süresi ortalama 15 dakika sürmüştür. Ailelerle yapılan görüşme süresi ortalama olarak 10 dakika sürmüştür.

Görüşmeler yapılmadan önce araştırmacı tarafından Edirne Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yasal izin alınmıştır. Alınan yasal izin EK-3'te yer almaktadır. Çalışmaya başlamadan önce öğrenciler belirlenip bu öğrencilerin eğitim aldıkları okullardaki öğretmenleriyle bir ön görüşme yapılmıştır. Araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlerle gönüllülük esasına dayanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 'Görüşme Formu' içerisinde yer alan öğretmenlere yönelik görüşme soruları formdaki sıra takip edilerek sorulmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sırasında aynı okulda bulunan öğretmenler için her biriyle ayrı ayrı bireysel görüşme yapılmıştır.

Ailelerle yapılan görüşmelerden önce ailelerle birebir olarak görüşülüp araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Bir aileden hem anneyle hem de babayla görüşme yapılmamıştır. Görüşmeye sadece anne ya da sadece baba katılmıştır. Görüşmeler ailelerin çocukları dersteyken yapılmıştır. Çocuklarıyla geçirdikleri vaktin sınırlandırılmamasına özen gösterilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce araştırmacı tarafından ailelerden izin alınmıştır ve gönüllülük esası doğrultusunda görüşme yapılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmaktadır. Temalar araştırma sorularından oluşabileceği gibi, gözlem ve görüşmede kullanılan sorular ya da boyutlardan da oluşabilmektedir. Betimsel analiz; "(a) betimsel analiz için bir tematik çerçeve oluşturma, (b) tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, (c) bulguların tanımlanması ve (d) bulguların yorumlanması" olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256). İçerik analizinde ise veriler, önce kavramsallaştırılmakta, sonrasında ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmekte ve verileri açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. İçerik analizinde amaç birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar

ve temalar çerçevesinde bir araya getirip düzenlemek ve yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259).

Bu çalışmada öğretmenlerle ve ailelerle yapılan görüşmelerde gönüllülük esası göz önünde bulundurulmuştur. Görüşmeler sırasında ses kayıt cihazındaki veriler her öğrenci için öğretmen ve aile olarak ayrılıp orijinalliğine müdahale edilmeden transkripti bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Yazılı hale getirilen veriler temalar ve sorular altında yeniden düzenlenmiştir. Çalışmada elde edilen veriler aileler ve öğretmenler olarak ikiye ayrılarak sorular her bir temanın altında düzenlenmiştir. Elde edilen veriler çözümlenmek için bir araya getirilmiş, ortak çıkarımlara karşılık gelen tanımlamalarda bulunulmuş ve alıntılarla desteklenmiştir.

3.5.Verilerin Güvenilirliği ve Geçerliği

Bu çalışmada verilerin analizi aşamasında içerik analizi sürecinde elde edilen temalar ve bulguların güvenirliği için araştırmacılar tarafından kodlayıcılar arası güvenirlik (KAG) çalışması gerçekleştirilmiştir. İlk olarak ham veriler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ardından araştırmacı tarafından içerik analizi tekniği ile temalar oluşturulmuştur. Elde edilen temalar üzerinde diğer uzmanlar tarafından yapılan çalışma ile üzerinde görüş birliği sağlanan ve görüş ayrılığı olan temalar belirlenmiştir. Bu süreç sonucunda KAG Katsayısı=Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100 formülü aracılığıyla her bir tema için katsayılar hesaplanmış ve değerlendiriciler arası güvenirliğin %73 olduğu belirlenmiştir. Alınan güvenirlik yüzdesi doğrultusunda araştırmacı tarafından analizlerin tamamı yapılarak bulgularda sunulmuştur ve KAG katsayısının en alt sınırının %70 olduğu göz önüne alındığında hesaplanan temalar güvenilir kabul edilmiştir.

Çalışmada verilerin toplanması, analizi ve değerlendirilmesinde nesnel yargılara yer verilmiştir. Verilerin analizlerini desteklemek, görüşme yapılan kişinin fikirlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak ve yapılan betimlemeleri zenginleştirmek (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256) amacıyla öğretmenlerin ve ailelerin verdikleri yanıtlardan doğrudan alıntılar kullanılmış ve alıntılar yapılırken öğretmenlerin isimleri yerine Ö1, Ö2; ailelerin isimleri yerine de A1,A2 şeklinde kodlar kullanılmıştır.

Çalışmadaki görüşme sorularının geçerliliğini sağlamak amacıyla iki özel eğitim alan uzmanı, bir ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı düzeltmelere yer verilmiştir.

BÖLÜM 4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma amacı doğrultusunda, otizmli kaynaştırma öğrencilerinin okul öncesi dönemden ilkokula geçişte yaşadıkları sosyal uyum problemlerinin aile ve öğretmen görüşlerinin çözümlemeleri yer almaktadır.

4.1.Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde, otizmli kaynaştırma öğrencilerinin okul öncesi dönemden ilkokula geçişte yaşadıkları sosyal uyum problemlerine ilişkin öğretmen görüşleri ele alınmıştır.

4.1.1.Öğretmenlerin Kaynaştırmaya ve Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Görüşleri

Bu bölümde, öğretmenlerin sınıfındaki kaynaştırma öğrencileri ile ilgili görüşleri tablolar halinde aktarılmıştır ve öğretmenlerin buluştukları ortak paydadaki görüşlerine sözel olarak da yer verilmiştir.

Tablo 2. Sınıflardaki Kaynaştırma Öğrencileri

Cevaplar	**Frekans**	**Yüzde**
Var	8	100.00
Yok	0	-
Toplam	8	100.00

Tablo 2 incelendiğinde, sınıfında otizmli kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin tamamı (%100) bu soruya ‘var’ yanıtını verdiği görülmektedir.

Tablo 2.1. Öğretmenlerin Kaynaştırma Öğrencilerinin Devam Etmesini Uygun Buldukları Derslerin Dağılımları

	Frekans	**Yüzde**
Tüm dersler	3	37.50
Beden Eğitimi-Müzik-Resim-Hayat Bilgisi-Satranç-Kulüp	3	37.50
Türkçe-Matematik	2	25.00
Toplam	8	100.00

Tablo 2.1. incelendiğinde, ‘Sizce kaynaştırma öğrencilerinin devam etmesini uygun bulduğunuz dersler nelerdir?’ sorusuna öğretmenlerin %37.50’si ‘tüm dersler’, %37.50’si ‘beden eğitimi, müzik, resim, hayat bilgisi, satranç, kulüp’, %25.00’i ise ‘Türkçe-matematik’ yanıtını vermiştir.

‘Neden?’ sorusuna öğretmenlerin verdiği yanıtlar;

“Çünkü burada çocuklar özgür düşüncelerini, becerilerini veya hayallerini söyleyebiliyorlar, gösterebiliyorlar.” Ö3

*“Çünkü Türkçe-Matematik bizim temel derslerimiz.”*Ö4

*“Çünkü öğrenciler normal akranlarıyla bir arada bulundukça daha çok normalleşiyorlar daha çok sosyalleşiyorlar. İletişim bizim öğrencilerimizde daha kısıtlı olduğu için iletişim becerileri daha çok gelişiyor. Bu nedenle.”*Ö9

Tablo 2.2. Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamasına Yönelik Görüşleri

	Frekans	**Yüzde**
Uygun değil	1	12.50
Verimli	7	87.50
Toplam	8	100.00

Tablo 2.2.'ye bakıldığında 'Okulunuzdaki kaynaştırma uygulaması hakkındaki fikirleriniz nelerdir?' sorusuna öğretmenlerin %87.50 'verimli' cevabını verirken öğretmenlerin %12.50 'uygun değil' yanıtını vermiştir.

*"Okulumuzdaki kaynaştırma uygulaması bence birçok yerden daha verimli bir şekilde yürüyor. Öğrencilere kendi akranlarının yaklaşımı olsun, diğer velilerin yaklaşımı olsun gayet iyi. Okul yönetiminin fiziki ortamı sağlaması açısından olsun gayet verimli bir şekilde gidiyor. Verimli olduğunu düşünüyorum çocuklar açısından da. Okul ve çevresi açısından da."*Ö6

Olumsuz yönde görüş bildiren Ö1 ise; *"Okulumuz kaynaştırma için uygun bir ortam yok tüm okullarda olduğu gibi. Çünkü kaynaştırmanın olabilmesi için kaynak oda, yardımcı öğretmenlerin olması gerekiyor."* yanıtını vermiştir.

Tablo 2.3. Öğrencilerin Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi Almasının İlkokula Geçişteki Sosyal Uyumuna Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri

	Frekans	Yüzde
Olumlu	8	100.00
Toplam	8	100.00

Tablo 2.3 incelendiğinde 'Öğrencinizin okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi almasının ilkokula geçişteki sosyal uyumunu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?' sorusuna öğretmenlerin tamamı (%100) 'olumlu' yanıtını vermiştir.

*"Eğer çocuk okul öncesi eğitimden geçip de bana geldiyse daha iyi oluyor."*Ö4

*"Daha kolay adapte olabiliyor."*Ö3

"Anaokulu sosyal bir ortam orda en azından o ortamla tanışmış oluyor. Birinci sınıfa geçişte de daha kolay uyum sağladıklarını düşünüyorum. En azından bir ön bilgiyle ya da alt yapıyla gelmiş oluyor birinci sınıfa." Ö2

"Erken bir eğitime başladığı zaman çocuktaki ilerleme de daha farklı *ve daha hızlı olabiliyor okul öncesi eğitime de başladığı zaman."*Ö6

*"Çünkü normal öğrenci de bile okul öncesi dönem kazanımı varsa okul öncesine gitmişse, anaokuluna gitmişse ilkokula başlama sürecinde uyum sürecinde olsun sosyal beceriler olsun hazır bulunuşluk düzeyi daha yüksek oluyor ve sıkıntı çekmiyor."*Ö9

*"Mutlaka olumlu etkilemiş olabilir, biz öncesini bilmediğimiz için, ana okul öncesini de bilmediğimiz için ne kadar etkili olduğunu bilemiyorum."*Ö1

Tablo 2.4. Öğrencilerin Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırmaya Devam Etmesinin İlkokula Hazır Bulunuşluğuna Etkisi Hakkında Öğretmen Görüşleri

	Frekans	Yüzde
Olumlu etki	8	100.00
Toplam	8	100.00

Tablo 2.4'e bakıldığında 'Öğrencinizin okul öncesi dönemde kaynaştırmaya devam etmesinin ilkokula hazır bulunuşluğuna etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?' sorusuna öğretmenlerin tamamı (%100) 'olumlu etkilemiştir.' yanıtını vermiştir.

*"Anaokulundan en azından kuralları öğrenerek geçiyor, faaliyetlere uzun süre kendini verebilmeyi öğreniyor, dinlemeyi, arkadaşlarıyla bir şeyi paylaşmayı. Hazır bir şekilde birinci sınıfa geçmiş oluyor."*Ö2

*"Ne kadar erken eğitime başlanırsa eğitimde başarı da o kadar yüksek oluyor."*Ö5

*"Bence çok önemli. Normal sağlıklı çocuklarda zaten oldukça faydalı sosyal uyumlarında ilkokula hazır bulunuşluklarında çok etkili ki böyle kaynaştırma özelliği olan çocuklarda iki kere önemli olduğunu düşünüyorum."*Ö4

*"Okul öncesinde kaynaştırma eğitimi alıp almadığını bilmiyorum. Okul öncesinde aldığı kaynaştırma eğitimi ne kadar etkili olabilir mutlaka bir davranış da olsa olmuştur mutlaka."*Ö1

*"Olumlu. Öğrencinin ilkokula hazırlanması açısından okul öncesi eğitim alması olumlu ve öğrenciyi bir önceki basamağa çok iyi hazırladığını düşünüyorum ben. Çok faydalı bir şey okul öncesi eğitim. Özellikle engelli öğrenciler açısından. Çünkü onlar bir adım daha geride başlıyorlar şimdi normal yaşıtlarına göre. O açıdan daha olumlu buluyorum.*Ö9

4.1.2. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sosyal Uyum Problemlerine Yönelik Görüşleri

Bu bölümde sınıfında otizmli kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin öğrencilerinin yaşadıkları sosyal uyum problemleriyle ilgili görüşleri tablolaştırılarak ve sözel olarak aktarılmıştır.

Tablo 2.5. Öğretmenlerin Sınıfta Gerçekleştirilen Çalışmalar Sırasında Çocuklarda Sosyal Uyum Problemleriyle Karşılaşmaya Yönelik Görüşleri

	Frekans	**Yüzde**
Evet	7	87.50
Hayır	1	12.50
Toplam	8	100.00

Tablo 2.5'e göre 'Sınıfınızda gerçekleştirdiğiniz çalışmalar sırasında çocuklara sosyal uyum problemleriyle karşılaşıyor musunuz?' sorusuna araştırmaya katılan öğretmenlerin %87,5'si 'evet' yanıtını verirken öğretmenlerin %12,5'si 'hayır' demiştir.

*"Otizmin temeli zaten malumunuz sosyal problem üzerinden gidiyor."*Ö5

"Yani sosyal uyum problemi bizim öğrencilerimizin otistik otizmli bireyler olduğu için genel sıkıntıları problemleri bu zaten." Ö6

'Hayır' yanıtını veren Ö3 ise; *"İlk başta tabi bazı tepkiler olabiliyor ama bu tepkileri olumlu yöne çevirdiğinizde uyum problemi yaşanmıyor."*şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 2.6. Sosyal Uyum Problemlerinin Ortaya Çıkmasının Nedenlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

	Frekans	**Yüzde**
Otizmin genetik özellikleri	4	50.00
Sosyal ortam-arkadaş kabulü-zihinsel yaşam	3	37.50
Aile kabulü	1	12.50
Toplam	8	100.00

Tablo 2.6 incelendiğinde 'Sosyal uyum problemlerinin ortaya çıkmasını hangi nedenlere bağlıyorsunuz? Açıklar mısınız?'sorusuna öğretmenlerin %50.00'si 'otizmin genel özellikleri', %37.50'si 'sosyal ortam-arkadaş kabulü-zihinsel yaşam', %12.50'si 'aile kabulü' yanıtını vermiştir.

*"Çocukların temel özelliklerinden tabii ki kaynaklanan bir şey bu. Otizmin getirdiği özelliklere bağlı."*Ö5

"...Sosyal uyum problemleri bizim otistik çocuklarımızda genetik de olabiliyor." Ö6

*"Sağlıklı diyebileceğimiz ailelerin tavır ve tutumları. Bundan etkilenen öğrencilerin tutumları."*Ö3

*"Birçok nedeni olabiliyor... Belli oranda tedbirler alındıysa okula gelene kadar çok fazla bir şey olmuyor bu öğrencilerimizde ama bunlar aile de bu durumu kabullenmekte zorlandıysa ve kabullenme aşamasında belli tedbirler alamadıysa bu sosyal uyum süreçleri biraz daha geç oluyor, zor oluyor."*Ö9

Tablo 2.7. Öğrencilerin Okul Öncesi Dönemde Yaşadığı Sosyal Uyum Problemlerinden İlkokulda da Devam Etmekte Olanlara Yönelik Öğretmen Görüşleri

	Frekans	**Yüzde**
Bilmiyorum	5	62.50
Grup dışında kalma	2	25.00
Konuşmama	1	12.50
Toplam	8	100.00

Tablo 2.7'ye bakıldığında 'Öğrencinizin okul öncesi dönemde yaşadığı sosyal uyum problemlerinden hangisini ilkokulda da devam ettirmektedir?' sorusuna öğretmenlerin % 62.50'si 'bilmiyorum' cevabını, %25.00'i 'grup dışında kalma', %12.50'si 'konuşmama' cevabını vermiştir.

" Okul öncesi dönemini bilemiyorum öğrencimin. Ben yoktum o zaman." Ö5

"Okul öncesi problemlerden hangisini devam ettirebileceğini tam, önceki hayatını bilemediğimiz için biraz o konuda sıkıntımız var." Ö1

*"O dönemle ilgili bilgim yok çünkü öğrencimizi yeni devraldım."*Ö8

Öğretmenlerin %25.00'i 'grup dışında kalma' yanıtını vermiştir. Örneğin Ö4 "*Hep çekingendi ve grubun dışında kalma isteği vardı her zaman."* şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 2.8. Öğretmenlerin Sosyal Uyum Problemlerinin Sınıf Ortamına Etkisi Hakkındaki Görüşleri

	Frekans	**Yüzde**
Dikkat dağıtma	4	50.00
İletişime geçememe-çatışma ortamı	2	25.00
Fikrim yok	2	25.00
Toplam	8	100.00

Tablo 2.8'e bakıldığında 'Sosyal uyum problemlerinin sınıf ortamına etkisi nasıldır?' sorusuna görüşme yapılan öğretmenlerin %50.00'si 'dikkat dağıtma', %25.00'i 'iletişime geçememe-çatışma ortamı', %25.00'i 'fikrim yok' yanıtını vermiştir.

*"Sosyal uyum problemleri tabi ki öğrencilerin ders sırasında dersin genel işleyişini etkiliyor tabii ki."*Ö6

*"Sınıfın mutlaka dikkatini dağıtma gibi özellikleri oluyordu. Diğer çocukların dikkatini dağıtıyordu."*Ö1

*"Sınıfta çatışma çıkabilir, huzursuz bir ortam oluşabilir."*Ö3

"…Arkadaşlarıyla hemen iletişime geçemiyordu." Ö4

Tablo 2.9. Öğretmenlerin Sınıfta En Sık Karşılaşılan Sosyal Uyum Problemlerine Yönelik Görüşleri

	Frekans	Yüzde
Arkadaşlarıyla ortak oyun oynamama	3	37.50
İşlevsel iletişim kuramama	3	37.50
Birlikte yemek yiyememe	1	12.50
Karşılaşmadım	1	12.50
Toplam	8	100.00

Tablo 2.9'a bakıldığında ' Sınıfımızda en sık karşılaştığınız sosyal uyum problemleri nelerdir? Açıklar mısınız?' sorusuna öğretmenlerin %37.50'si 'arkadaşlarıyla ortak oyun oynamama', %37.50'si ' işlevsel iletişim kuramama', %12.50'si 'birlikte yemek yiyememe', %12.50 'karşılaşmadım' yanıtını vermiştir.

*"Arkadaşlarıyla birlikte dışarıya çıktığında oyun oynayamama, oyuna pek katılamama."*Ö1

*"Sosyal uyum problemleri: birlikte oyun oynama gibi normal akranlarıyla o sorunları var."*Ö8

*"…Ortak bir oyun oynama gibi bir durumları olmuyor."*Ö9

*"En sık karşılaştığımız iletişim problemleri zaten."*Ö6

"…Yemek mesela beraber yemek yemeye inme konusunda sıkıntımız var." Ö5

Tablo 2.10. Öğrencilerin Okul Öncesi Dönemde Ve İlkokulda Yaşadığı Sosyal Uyum Problemleri Arasındaki Farklara Yönelik Öğretmen Görüşleri

	Frekans	Yüzde
Bilemiyorum	5	62.50
Var	2	25.00
Yok	1	12.50
Toplam	8	100.00

Tablo 2.10'a göre 'Öğrencinizin okul öncesi dönemde ve ilkokulda yaşadığı sosyal uyum problemleri arasında fark var mı?' sorusuna öğretmenlerin %62.50'si 'bilemiyorum' , %25.00'i 'var', %12.50'si 'yok' cevabını vermiştir.

*"Okul öncesinde ne problem yaşadılar tam bilemiyorum."*Ö6

*"Daha önceki yaşantısını fazla bilmiyoruz."*Ö1

*"Okul öncesi dönemi belirttiğim gibi bilmiyorum."*Ö5

*"Aslında çok yok."*Ö4

*"Var. Kuralları sorguladı. Neden bu kuralların olduğunu, neden kurallarla hareket etmek zorunda olduğumuzu."*Ö2

Tablo 2.11. Öğrencilerin Okul Öncesi Dönemde Ve İlkokulda Yaşadığı Sosyal Uyum Problemleri Arasındaki Fark Durumuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

	Frekans	Yüzde
Bilemiyorum	4	50.00
Azalma	3	37.50
Aynı	1	12.50
Toplam	8	100.00

Tablo 2.11 incelendiğinde ‘Öğrencinizin okul öncesi dönemde ve ilkokulda yaşadığı sosyal uyum problemleri arasında nasıl bir fark vardır? Açıklar mısınız?’ sorusuna öğretmenlerin %50.00’si ‘bilemiyorum’, %37.50’si ‘azalma’, %12.50’si ‘aynı’ yanıtını vermiştir.

*“Bu dönemleri bilemediğimiz için bir önceki dönemini okul öncesi dönemini arasındaki farkı pek bilemeyeceğim.”*Ö9

*“Okul öncesi dönemde nasıl bir sorun yaşadığını, okul öncesi dönemini bilmiyoruz.”*Ö6

*“Bilmiyorum.”*Ö5

*“Sınıfta durmak istememesi veya daha çok ses çıkartması gibi sıkıntıları yaşamışsa okul öncesi dönemde, ilkokul döneminde bunları yaşamadık.”*Ö3

*“Çok bir fark yoktu, aynıydı hemen hemen.”*Ö4

Tablo 2.12. Öğretmenlerin Sınıflarda Sosyal Uyum Problemlerinin En Sık Yaşandığı Derslere / Zamanlara Yönelik Görüşleri

	Frekans	**Yüzde**
Akademik dersler(Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Yabancı Dil)	3	37.50
Gürültünün fazla olduğu zamanlar (oyun-yemek saati)	2	25.00
Rutinin dışına çıkıldığı zaman	1	12.50
Acıktıkları zaman	1	12.50
Yok	1	12.50
Toplam	8	100.00

Tablo 2.12 ‘e bakıldığında ‘Sınıfınızda sosyal uyum problemlerinin en sık yaşandığı dersler/zamanlar nelerdir? Nedenini açıklar mısınız?’ sorusuna öğretmenlerin %37.50’si ‘akademik dersler (Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Yabancı Dil)’ , %25.00’i ‘gürültünün fazla olduğu zamanlar (oyun-yemek saati)’ , %12.50’i ‘rutinin dışına çıkıldığı zaman’, %12.50’si ‘acıktıkları zaman’ %12.50’si ise ‘yok’ cevabını vermiştir.

*"Yabancı dil. Çünkü yabancı dille ilk defa karşılaştığı için, çocuk anlamadığı için sıkılabileceğini düşünüyorum."*Ö2

*"Beden eğitimi gibi oyun saati gibi saatlerde dışarıda oynatmaya çalışıyoruz. Oralarda sıkıntı yaşıyoruz."*Ö5

*"Gürültünün yüksek olduğu dönemler. Yüksek sesten rahatsız oluyordu o nedenle."*Ö3

*"Otizmli öğrenciler belli bir rutine alışık bireyler ...bu rutinin dışına çıktıklarında ...davranış problemlerine neden olabiliyor."*Ö6

*"Acıkmaya yakın olduğu dönemlerde öğle arasından önceki son saatte olabiliyor bazen daha sık."*Ö8

Öğretmenlerin %12.50'si 'yok' cevabını vermiştir. Olumsuz görüş olarak Ö8 : "*Ders arasında bir fark yok."* görüşünü belirtmiştir.

Tablo 2.13. Öğretmenlerin Sınıflarda Sosyal Uyum Problemlerinin En Az Yaşandığı Derslere/Zamanlara Yönelik Görüşleri

	Frekans	**Yüzde**
Serbest Etkinlik Saatleri(müzik, beden, resim, sanat, okuma-yazma, oyun saatleri)	4	50.00
Sabah Saatleri	2	25.00
Hayat Bilgisi	1	12.50
Yok	1	12.50
Toplam	8	100.00

Tablo 2.13 incelendiğinde 'Sınıfınızda sosyal uyum problemlerinin en az yaşandığı dersler/zamanlar nelerdir? Nedenini açıklar mısınız?' sorusuna öğretmenlerin %50.00'si ' serbest etkinlik saatleri (müzik, beden, resim, sanat, okuma-yazma, oyun saatleri)', % 25.00'i 'sabah saatleri', %12.50'si 'Hayat Bilgisi', %12.50'si 'yok' yanıtını vermiştir.

*"Serbest etkinlik ve beden eğitimi derslerinde olabilir daha çok. Nedeni de hareketi sevmeleri ve sürekli hareket halinde olmaları."*Ö6

*"Beden eğitimi, okuma yazma, aynı zamanda resim, sanatla ilgili tüm aktivitelerde problem yaşanmadı. Çünkü orada bir şeyle meşgul oluyor."*Ö2

"Oyun dersleri daha az olabiliyor. Beceri dersleri. Çünkü herkes orda bireysel çalışma yapıyor o da bireysel çalışmalara katılıyor. Ya da dışarıda oyun oynarken oyunlara katılıyor o zaman daha az olabiliyor bu sosyal uyum problemleri." Ö1

*"Çok fazla ilerlemeyen saatlerde sabah ilk geldikleri saatler olabiliyor bu. Ya da dersin ilk başladığı zamanlar bu sıkıntılar daha az oluyor. Ama ilerledikçe biraz da çocukların dikkati ve şeyi azalıyor. Nedeni de dediğim gibi az önce dikkat sürelerinin az olması ve buna daha çok dikkat etmeleri ilk başta."*Ö9

"Hayat Bilgisi'nde olmuyor fazla. Çünkü o çocuğun kendi hayatından da bilgiler olduğu için onu severek yapıyorlardı. Hiç problem olmuyordu onda." Ö4

Öğretmenlerin %12.50'si 'yok' cevabını vermiştir. Olumsuz görüş olarak Ö5: *"Yok.Biz bir sıkıntı yaşamıyoruz."* görüşünü belirtmiştir.

4.1.3. Öğretmenlerin Yaşanan Sosyal Uyum Problemlerinin Çözümüne Yönelik Görüşleri

Bu bölümde, çalışmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerinin yaşadığı sosyal uyum problemlerinin çözümüne yönelik görüşleri tablolar halinde ve sözel ifadelerle ele alınmıştır.

Tablo 2.14. Sosyal Uyum Problemlerinin Çözümüne İlişkin Çözüm Önerilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

	Frekans	Yüzde
Ailenin kabulü, bilinci ve aile okul iş birliği	4	50.00
Akran etkileşimi, sınıf kuralları-toplantılar, doğru davranışın pekiştirilmesi	3	37.50
Bakış açısının değiştirilmesi	1	12.50
Toplam	8	100.00

Tablo 2.14'te 'Sosyal uyum problemlerinin çözümüne ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir? Açıklar mısınız?' sorusuna öğretmenlerin %50.00'si 'ailenin kabulü, bilinci ve aile okul iş birliği', %37.50'si 'akran etkileşimi, sınıf kuralları-toplantılar, doğru davranışın pekiştirilmesi', %12.50'si 'bakış açısının değiştirilmesi' yanıtını vermiştir.

*"Sosyal uyum problemlerinde çözüm olarak öncelikle ailenin de işin içinde olması gerekiyor."*Ö6

*"Ailenin çok bilinçli olması gerekiyor… çocuğunu kabul etmesi gerekiyor …Ailenin düşüncesi, tavrı çok önemli bence…Anne çok önemli.Anne özellikle."*Ö4

*"Çocukları küçük yaşta, mümkün olan en küçük yaşta buna yönelik çalışmalara başlaması, sosyal uyumun düzelmesi sadece okulda gerçekleşecek bir şey değil. Bu ailede başlayan bir durum."*Ö8

*"… Bazı kurallarda diğer çocuklara yaptırdığınız kuralları uygulamamız gerekiyor …Doğru davranışları örnek göstermek …arkadaşları bu konuda uyarmak gerekiyor…kaynaştırma öğrencisi hakkında bilgilendirmek …sosyal ortamlara da sokmanın faydası vardır."*Ö1

*"Toplantılar, bol bol toplantı, sınıf toplantıları. Arkadaşlarıyla sık paylaşımlarda bulunması, problem çözümüne gitmesi."*Ö2

“ İnsanların engelli bireylere bakış açısını değiştirmek gerekiyor başta.” Ö5

Tablo 2.15. Sınıflardaki Sosyal Uyum Problemlerinin Çözümüne Yönelik Yapılan Çalışmalar Ve Sonuçlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

	Frekans	**Yüzde**
Arkadaşlarıyla birlikte hareket ettirme(oyun oynama, etkinlik yapma vb.)	5	62.50
Aile ile işbirliği içinde olma	2	25.00
Bireysel çalışmalar yaptırma	1	12.50
Toplam	8	100.00

Tablo 2.15 incelendiğinde ‘Sınıfınızda bu sosyal uyum problemlerinin çözümüne yönelik ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz? Yaptığınız bu çalışmaların sonuçlarını açıklar mısınız?’ sorusuna öğretmenlerin %62.50’si ‘arkadaşlarıyla birlikte hareket ettirme (oyun oynama, etkinlik yapma vb.), %25.00’i ‘aile ile işbirliği içinde olma’, %12.50’si ‘bireysel çalışmalar yaptırma’ yanıtını vermiştir.

*“Resim yapma gibi beraber oyun oynama gibi. Bunları yaptık kademe kademe başarılı olduk büyük ölçüde …Yine de temkinliler dış dünyaya karşı ama biraz daha kırıldı o davranışları.”*Ö5

*“Birlikte oyun oynama, birlikte resim yapma, sınıfta sevdiği arkadaşını yanına oturtma, onunla birlikte etkinlikler yapmasını sağlama…Bu çalışmaların sonucunda verimli zaman dilimi geçirildi,aralarındaki sevgi ve bağlar kuvvetlendi öğrenciler arasında.”*Ö3

“Velilerle birlikte çalışıyoruz…Aileyle birlikte hareket etmenin sonucunda belli bir sorumluluk ve şey vermemizle ve buna evde de devam edilmesiyle… öğrencimiz bu şekilde problem olan davranışları ortadan kalkmaya başladı zamanla azaldı ve baya bir ilgi seviyesi dikkat seviyesi arttı. Sırada oturmaya dersle ilgilenmeye başladı. Kısa kısa da olsa bunları arttırarak hallettik bir şekilde.” Ö6

*"Bireysel çalışmalar yapıyorum. Ona göre olan çalışmaları da yapıyorum. Sınıfa uygulatıyorum. Onlara uydu. Anladı çünkü onun da yapması gerektiğini yapabildiğini gördü daha başarılı oldu."*Ö4

Tablo 2.16. Öğrencilerin Sınıfta Sırasını Beklememe, Ödevini Bitirmeme, Sorumluluk Almama, Kendisine Verilen Sorumluluğu Yerine Getirmeme Gibi Sosyal Uyum Problemleri Yaşama Durumuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

	Frekans	**Yüzde**
Evet	4	50.00
Hayır	4	50.00
Toplam	8	100.00

Tablo 2.16'ya bakıldığında 'Öğrenciniz sınıfta sırasını beklememe, ödevini bitirmeme, sorumluluk almama, kendisine verilen sorumluluğu yerine getirmeme gibi sosyal uyum problemleri yaşıyor mu?' sorusuna öğretmenlerin %25.00'i 'evet' yanıtı verirken %25.00'i 'hayır' demiştir.

Tablo 2.16-a. Öğretmenlerin Sosyal Uyum Problemlerine Karşı Alınan Önlemlere Yönelik Görüşleri

	Frekans	**Yüzde**
Dikkati olumlu uyarana yöneltme	2	50.00
Sözel uyarı	1	25.00
Sorumluluk duygusunu geliştirme	1	25.00
Toplam	4	100.00

Tablo 2.16 ’da ‘Eğer yaşıyorsa bu sosyal uyum problemlerine karşı nasıl önlemler alıyorsunuz? Açıklar mısınız?’ sorusu ilk soruya ‘evet’ yanıtı veren 4 öğretmene sorulmuştur.

Tablo 2.16-a incelendiğinde 4 öğretmenden 2’si (%50) ‘dikkati olumlu uyarana yöneltme’ , öğretmenlerin %25.00’i ‘ sözel uyarı’, %25.00’i ‘sorumluluk duygusunu geliştirme’ cevaplarını vermiştir.

*“Zaman zaman yaşıyor ...sıkıntıyla karşılaştığımız zaman problemi değiştirme adına birkaç teknikler de uyguluyoruz. Mesela o sıkıntıyı yarattığı uyaranı veya ortamı değiştirmeye çalışıyoruz. Bir tanesi bu. En etkin olarak kullandığımız bu. Öğrencinin başka bir şeyle biraz uğraşmasına izin veriyoruz. Sevdiği şey neyse işte. Resim yapabilir, kitaba bakabilir. Bu tür şeylere yöneltiyoruz. Daha sonra tekrar devam ediyoruz.”*Ö8

*“Yaşıyor evet. Çabuk canı sıkılabiliyor…Bitirtmeye çalışarak sorumluluklarını yapmasını sağlıyoruz.”*Ö1

*“ Tabii ki. Aileyle ortak bir tavrımız var. Ona söylüyoruz sözel olarak.”*Ö6

Tablo 2.17. Sosyal Uyum Problemlerinin Çözümünde Yeterli Hissetme Durumuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

	Frekans	**Yüzde**
Hissediyorum	4	50.00
Tam olarak değil	2	25.00
Hissetmiyorum	1	12.50
Kendini değerlendirmeme	1	12.50
Toplam	8	100.00

Tablo 2.17’ye bakıldığında ‘Kendinizi sosyal uyum problemlerinin çözümünde yeterli hissediyor musunuz?’ sorusuna öğretmenlerin %50.00’si

'hissediyorum', %25.00'si 'tam olarak değil', %12.50'si 'hissetmiyorum', %12.50'si 'kendini değerlendirmeme' yanıtlarını vermiştir.

*"Hissediyorum ama bu karşılıklı iş bu...Benim hissetmem de yetmiyor sadece karşı tarafın da hazır olması gerekiyor buna. Hazır olduğu ölçüde başarılı hissediyorum."*Ö8

*"…Genel anlamda baktığımda yeterli buluyorum."*Ö9

*"Olabildiğince… Büyük oranda karşılayabildiğimizi düşünüyorum."*Ö5

*"Kendi bilgilerime göre yeterli olduğumu düşünüyorum."*Ö4

*"Ben hiçbir zaman yeterli hissetmedim. Sadece elimden gelenin en iyisini yapmaya çalıştım."*Ö3

*"Tam yeterli hissedemiyorsunuz…"*Ö1

*"Buna benim cevap vermem aslında doğru bir şey değil."*Ö6

Tablo 2.18. Okul Ortamının Sosyal Uyum Problemlerinin Çözümünde Destekli Olma Durumuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

	Frekans	**Yüzde**
Destekli	7	87.50
Destekli olmalı	1	12.50
Toplam	8	100.00

Tablo 2.18 'de ' Okul ortamı sosyal uyum problemlerinin çözümünde sizce destekli mi?' sorusuna öğretmenlerin %87.50'si 'destekli' yanıtını verirken %12.50'si 'destekli olmalı' cevabını vermiştir.

Tablo 2.18-a. Öğretmenlerin Destek Talebine Yönelik Görüşleri

	Frekans	Yüzde
Destek talebim yok (yeterli destek mevcut)	4	50.00
Destek oda	1	12.50
Öğretmene yardımcı personel	1	12.50
Aile-pedagog-öğretmen iş birliği	1	12.50
MEB-üniversite-okul idaresi iş birliği	1	12.50
Toplam	8	100.00

Tablo 2.18-a incelendiğinde 'Nasıl bir destek talebiniz olabilir?' sorusuna öğretmenlerin %50.00'si 'destek talebim yok (yeterli destek mevcut)', %12.50'si 'destek oda', %12.50'si 'öğretmene yardımcı personel', %12.50'si 'aile-pedagog-öğretmen iş birliği', %12.50 'MEB-üniversite-okul idaresi iş birliği' yanıtını vermiştir.

*"Okuldan şu an için herhangi bir destek talebimiz yok ..."*Ö6

*"Daha ekstrası gerekli değil her türlü desteği alıyoruz."*Ö5

*"Destek talebim değil…Bunların hepsi de bize gerekli desteği veriyorlar."*Ö8

"Uygun ortamların yaratılması, bireysel çalışmalarla okullarda destek odaların olması ama her öğrenci sınıf ortamında." Ö3

*"Sosyal danışman, bir pedagog ya da okulun sosyal danışmanı zaman zaman gelip sınıf ortamını gözlemleyip öğretmenin yardım isteğinde yanında bulunması, aileyle birlikte üçlü şekilde çalışması yönünde destek almak için olabilir."*Ö2

4.2. Aile Görüşleri

Bu bölümde, erken çocukluk eğitimi almış ve ilkokula devam eden otizmli çocuğa sahip ailelerin çocuklarının okul öncesi dönemden ilkokula geçişte yaşadıkları sosyal uyum problemleri ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

4.2.1. Çocukların Yaşadığı Sosyal Uyum Problemlerine Bakış Açıları

Bu bölümde, otizmli çocuğa sahip ailelerin çocuklarının okul öncesi dönemden ilkokula geçişte yaşadıkları sosyal uyum problemlerine olan bakış açıkları tablolaştırılarak ve sözel olarak ifade edilerek aktarılmıştır.

Tablo 3. Çocukların İlkokuldaki Kaynaştırma Eğitimine Geçene Kadar Okul Öncesi Döneminde Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumuna Yönelik Aile Görüşleri

	Frekans	**Yüzde**
Aldı	8	88.89
Almadı	1	11.11
Toplam	9	100.00

Tablo 3'e bakıldığında 'Çocuğunuz ilkokuldaki kaynaştırma eğitimine geçene kadar erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitimi aldı mı?' sorusuna araştırmaya katılan ailelerin %88,89'u 'aldı' yanıtını verirken %11,11'i 'almadı' cevabını vermiştir.

Tablo 3-a. Ailelerin Alınan Eğitimin Yıllarına Yönelik Görüşleri

	Frekans	**Yüzde**
2 yıl	4	50.00
4 yıl	2	25.00
8 yıl	1	12.50
1 yıl	1	12.50
Toplam	8	100.00

Tablo 3-a incelendiğinde 'Eğer aldıysa kaç yıl almıştır?' sorusuna ilk soruda 'aldı' yanıtını veren 8 aile cevap vermiştir. Ailelerin %50.00'si '2 yıl', %25.00'i '4 yıl', %12.50'si '8 yıl', %12.50'si'1 yıl' yanıtını vermiştir.

*"İlkokul öncesi kaynaştırma eğitimi 2 yıl aldı."*A2

*"Kreşe gittik. Aldık.2 yıl aldı."*A9

*"Anaokulunda özel eğitim aldı.1 yıl aldı."*A1

*"17 aylık fark ettik. 18. ayda kreşe başladı. Yaklaşık 8 yıl falan. Sekiz yaşına kadar özel kreşe gitti…"*A5

"Kreşe gittik. İki yıl. Anasınıfına gittik. Bir yıl kreşe gittik bir yıl anasınıfına gittik." A7

Tablo 3.1. Çocukların Okulda Sosyal Uyum Problemi Yaşama Durumuna Yönelik Aile Görüşleri

	Frekans	**Yüzde**
Yaşamıyor	6	66.67
Yaşıyor	2	22.22
Daha az yaşıyor	1	11.11
Toplam	9	100.00

Tablo 3.1 incelendiğinde ‘Çocuğunuz okulda sosyal uyum problemi yaşıyor mu?’ sorusuna ailelerin %66.67’si ‘yaşamıyor’, %22.22’si ‘yaşıyor’, %11.11’i ‘daha az yaşıyor’ cevabını vermiştir. Buna göre ailelerin sosyal uyum kavramını bilmedikleri, hangi davranışların sosyal uyum problemi olarak adlandırıldığını bilmediği düşünülebilir.

*“Bir takım hareketleri dikkat çekse de önemli bir sosyal uyum problemleri yaşamıyor.”*A2

*“Şu an yaşamıyor. Ama erken çocukluk döneminde kreşteyken bir takım sorunlarımız olmuştu.”*A6

“Hayır. Kaynaşmıyor çocuklara ama rahatsız da olmuyor ortamdan. Çocuklarla aynı ortamda durabiliyor. A7

*“Evet yaşıyordu. Anaokulunda yaşadı, ilkokulda da yaşadı. İlkokul birinci sınıfta da yaşadı.”*A1

*“Şimdi eskiye nazaran daha azaldı onlar.”*A5

*“Yaşıyor.”*A3

Tablo 3.2. Çocukların Eşyalarını Paylaşmama, Yönergelere Uymama, Yardım İstememe, Kendini İfade Etmeme Gibi Sosyal Uyum Problemlerinin Okul Öncesi Döneminde Mevcut Olma Durumuna Yönelik Aile Görüşleri

	Frekans	**Yüzde**
Mevcut	8	88.89
Mevcut değil	1	11.11
Toplam	9	100.00

Tablo 3.2’ye bakıldığında ‘Çocuğunuzun eşyalarını paylaşmama, yönergelere uymama, yardım istememe, kendini ifade etmeme gibi sosyal uyum problemleri okul öncesi döneminde mevcut muydu?’ sorusuna araştırmaya katılan ailelerin % 88.99’u ‘mevcut’ yanıtını verirken , %11.11’i ‘mevcut değil’ yanıtını vermiştir.

*"İlk başta benim oğlum konuşamıyordu tamamen. Onu ifade edemediği için bazen kendini anlatamadığı için paylaşmak istemiyordu…"*A4

*"Çok küçükken evet uyumlu değildi. Çok küçükken ama. Sonra sonra uyumlu oldu."*A9

Olumlu görüş olarak A8:*"Çok etkin değildi. Yani o hareketleri çok değildi, iyiydi."* yanıtını vermiştir.

Tablo 3.2-a. Sosyal Uyum Problemlerinin İlkokula Geçişte de Devam Etme Durumuna Yönelik Aile Görüşleri

	Frekans	**Yüzde**
Devam etmedi	4	44.45
Devam etti	3	33.33
Azaldı	2	22.22
Toplam	9	100.00

Tablo 3.2-a 'ya bakıldığında 'Eğer mevcutsa bu sosyal uyum problemleri ilkokula geçişte de devam etti mi?' sorusuna ailelerin %44.45'i 'devam etmedi', %33.33'ü 'devam etti', %22.22'si 'azaldı' yanıtını vermiştir.

*"Önemli ölçüde devam etmedi."*A2

*"Hayır hayır. Kreşte bitirdik biz onu."*A9

*"Yani çok keskin olmasa da devam ediyor."*A6

*"Biraz azaldı biraz."*A7

*"Azaldı baya azaldı."*A5

Tablo 3.3. Ailelerin Çocuklarının Okul Öncesi Dönemde ve İlkokula Geçişte Kaynaştırma Programına Devam Ederken Sosyal Uyum Problemleri Yaşama Durumuna Yönelik Görüşleri

	Frekans	**Yüzde**
Yaşadı	5	55.56
Yaşamadı	4	44.44
Toplam	9	100.00

Tablo 3.3 incelendiğinde 'Çocuğunuzun okul öncesi dönemde ve ilkokula geçişte kaynaştırma programına devam ederken sosyal uyum problemleri yaşadı mı?' sorusuna ailelerin %55.56'sı 'yaşadı', %44.44'ü 'yaşamadı' yanıtını vermiştir.

*"İlk başladığımızda evet biraz sorunluydu ama ikinci dönem baya çözdük uyum sağlamaya başladı."*A6

*"Tabii ki."*A5

*"Çok fazla."*A7

Ailelerin %44.44'ü 'yaşamadı' yanıtını vermiştir. Örneğin A9 : *"Hayır yaşamadık. Öğretmenlerimizle problem yaşadık. Çocuğumda yoktu ama. Problemli olduğu için istemiyorlardı mesela. İlk anasınıfına gönderdiğimde de öyleydi. Öğretmen istemedi fakat mecbur kabul etmek zorunda kaldı. Çünkü Milli Eğitim buna oraya gidilecek kararı verdi. O istese de istemese de mecbur ilgilendi."* ve A2:*"Okul öncesinde sosyal uyum problemleri vardı ama ilkokulda bir sosyal uyum problemi yaşamadı."* Görüşünü belirtmiştir.

Tablo 3.4. Çocukların Okul Öncesi Dönemde Ve İlkokulda Yaşadığı Sosyal Uyum Problemlerindeki Değişikliklere Yönelik Aile Görüşleri

	Frekans	**Yüzde**
Oldu	6	66.67
Kısmen	2	22.22
Olmadı	1	11.11
Toplam	9	100.00

Tablo 3.4'e bakıldığında 'Çocuğunuzun okul öncesi dönemde ve ilkokulda yaşadığı sosyal uyum problemlerinde bir değişiklik oldu mu?' sorusuna ailelerin %66.67'si 'oldu', %22.22'si 'kısmen' , %11.11'i 'olmadı' cevabını vermiştir.

*"Evet olumlu yönde bir değişiklik oldu."*A6

*"Okul öncesi dönemde ilkokulda bir defa yaş değişiyor…Hemen hemen aynı olan da var aynı olmayan da var."*A5

Ailelerin %11.11'i 'olmadı' yanıtını vermiştir. Örneğin A2:*"İlkokulda sosyal uyum problemi yaşamadı."* Görüşünü belirtmiştir.

Tablo 3.4-a. Ailelerin Çocuklarındaki Değişikliklere Yönelik Görüşleri

	Frekans	**Yüzde**
Sıraya girme, sınıfta oturma, bekleme	2	29.00
Arkadaşlarıyla oynama, paylaşma	2	29.00
Sinirli ve hareketli oldu	1	14.00
Dikkat süresinde artış, eşyalara zarar vermeme	1	14.00
Yüksek sese olan tepkinin azalması, kalabalık ortama girmenin başlaması	1	14.00
Toplam	7	100.00

Tablo 3.4-a incelendiğinde 'Eğer olduysa ne gibi değişiklikler oldu? Açıklar mısınız?' sorusuna tablo 3.4'deki ilk soruya 'olmadı' yanıtını veren 1 aileye bu soru sorulmamıştır.1 aile de çocuğundaki değişiklikleri açıklamamıştır. Bu nedenle Tablo 3.4-a'ya 7 aile cevap vermiştir. Çalışmaya katılan ailelerin %29.00'u ' sıraya girme,

sınıfta oturma, bekleme' , %29.00'u 'arkadaşlarıyla oturma, paylaşma', %14.00'ü 'sinirli ve hareketli oldu', %14.00'ü 'dikkat süresinde artış, eşyalara zarar vermeme' , %14.00'ü 'yüksek sese olan tepkinin azalması, kalabalık ortama girmenin başlaması' yanıtını vermiştir.

*"Sıraya girme, ders süresi boyunca oturma…,bekleme, zil çalınca içeri gireceğimiz için dışarı çıkılacağını bu gibi becerileri kazandı."*A3

*"Kırk dakika orda ders yapamasa da dinler. Oturmayı öğrendi, okulun okul olduğunu öğrendi, sınıfın sınıf olduğunu öğrendi, öğretmenin öğretmen olduğunu öğrendi. Burada ders yapılacağını biliyor."*A9

*"Diğer çocuklarla oyun kurmaya başladı, aralarında daha uzun süre kalmaya, onlarla oynamak istediğini belirtmeye sözlü olmasa işaretlerle."*A6

*"Daha çok arkadaşlarıyla oynamaya başladı." Önce çok oynamıyordu. Tek başına oynadığı için. Ondan sonra onlara daha çok alıştı, arkadaşım demeye başladı, anne gel bunu da bölelim arkadaşıma verelim diyor. paylaşmayı daha çok öğrendi, oynamayı daha çok öğrendi."*A4

*"Okul öncesi dönemde daha oyun programı falan var. İlkokulda bir an bir strese girdi çocuk. O yüzden daha stresli oldu. Daha hareketli oldu.Sınıfta durmak istemedi."*A1

*"Dikkat süresi arttı derste. Okulda mesela okul eşyalarına zarar vermeme gibi durumlar. Bunu öğrenmiş oldu."*A5

*"Sese tepkisi azaldı. Yüksek sese çok fazla tepkisi vardı ve kalabalık ortama girmiyordu şu an onları yendi."*A7

Tablo 3.5. Ailelerin Çocuklarının Sosyal Uyum Problemleri Yaşamasının Nedenlerine Yönelik Görüşleri

	Frekans	Yüzde
İletişim, başka pencereden bakması	2	22.22
Kendini ifade etme, arkadaşlarının duygularını anlama	2	22.22
Bilmiyorum	2	22.22
Sese, kokuya, kalabalığa tepki göstermesi	1	11.11
Otizm	1	11.11
Alıcı dil becerilerindeki eksiklik	1	11.11
Toplam	9	100.00

Tablo 3.5 incelendiğinde 'Çocuğunuzun sosyal uyum problemleri yaşamasının nedenlerini açıklar mısınız?' sorusuna ailelerin %22.22'si 'iletişim, başka pencereden bakması', %22.22'si 'kendini ifade etme, arkadaşlarının duygularını anlama', %22.22'si 'bilmiyorum', %11.11'si 'sese, kokuya, kalabalığa tepki göstermesi', %11.11'si 'otizm', %11.11'si 'alıcı dil becerilerindeki eksiklik' cevabını vermiştir

*"Tabii ki konuşamaması. En başta kendini tam anlamıyla ifade edememesi... Farklı algılaması.Farklı duyuları bir şeyleri farklı hissetmesi."*A5

*" ...Başka bir pencereden bakıyor. Arkadaşları bir şeyden konuşuyorken o ondan konuşmak istemiyor. O kendi kafasındaki şeyleri sürekli konuşmak istiyor. İletişimi sürdürmede problem yaşıyor o nedenler."*A1

*"...Kendini ifade etme ve arkadaşlarının duygularını anlama konusundaki eksikliklerden kaynaklanan problemlerdi."*A2

*"Büyük oranda kendini ifade edemiyor olması ve çocukların da ifade edemediğini bildiği için onun üzerine çok fazla düşmemesi… Hem iletişimi devam ettiremediği için biraz da karşı taraftan olumlu adım gelmediği için."*A6

*"Valla bunların neden olduğunu bilsem bunların köküne inip onları kazırdım. Neden olduğunu bilemediğim için."*A8

"*Hiç kalabalık ortama girmek istemiyor, sese tepkisi var. Rahatsız ediyor, bir sürü şey onu rahatsız edebiliyor. Bizi etmeyen onu edebiliyor. Sesler, gürültüler, kokular. Mesela tuvalete girmiyor kokuyor diye. Okuldaki tuvaletler kokuyor diye girmiyor. Bu tür sıkıntılarımız var. Yiyecek, yemek problemleri var. Her yemeği yemiyor. Eve gelmemiz gerekiyor."*A7

Tablo 3.6. Ailelerin Çocuklarının Yaşadığı Sosyal Uyum Problemleri Konusundaki Hislerine Yönelik Görüşleri

	Frekans	**Yüzde**
Üzüntü	5	55.56
Çaresizlik	2	22.22
Umut	1	11.11
Nötr	1	11.11
Toplam	9	100.00

Tablo 3.6 'ya bakıldığında 'Çocuğunuzun yaşadığı sosyal uyum problemleri konusunda neler hissettiğinizi açıklar mısınız?' sorusuna ailelerin %55.56'sı 'üzüntü', %22.22'si 'çaresizlik', %11.11'i 'umut', %11.11'i 'nötr' cevabını vermiştir.

*"Daha çok çevreden. Senin çocuğun neden böyle yapıyor ya da bu niye böyle yapıyor. Daha çok onlar beni üzüyordu."*A4

*"Çok yorucu ve üzücü bir durum. Onlarla diğer çocuklarla kaynaştırmaya çalışıyorsunuz. Bazen çocuğunuz onlara uyum sağlayamıyor. Bazen onlar diğer çocuklar tepki veriyor oyuna kabul etme konusunda. Ya da bir takım streotipik hareketlerini tiye alma gibi… Üzücü olabiliyor.*A6

*"Yani bir anne olarak tabii ki kolay değil. Üzülüyor insan. Elimizden gelen her şeyi yapmaya çalışıyoruz."*A8

*"…Üzülüyordum. Neden yaptığını bilmiyordum. Üzülüyordum."*A9

*“ Neler hissetmiyorsun ki bir sürü şey hissediyorsun. Çok zor, anlatmak çok zor. Yaşamak gerekiyor, açıklanacak bir durum değil, çok zor.”*A7

*“Sürekli bir gelişme içinde olduğu için problemlerden ziyade gelişmelere odaklandık. O yüzden her gelişme bizi umutlandırdı, mutlu etti.”*A2

*“Bunun tanısının doğal bir sonucu olduğunu düşünüyorum”*A3

Tablo 3.7. Ailelerin Çocuklarının Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine Devam Etmesinin İlkokula Geçişe Etkisine Yönelik Görüşleri

	Frekans	**Yüzde**
Okula alışma süresinde olumlu etki	4	44.44
Erken müdahale adına olumlu etki	2	22.22
Dikkat süresinde, akademik beceride, kalabalık ortamda bulunmada olumlu etki	1	11.11
Kalabalık ortamda doğru davranış göstermede olumlu etki	1	11.11
Çok fazla olmamakla birlikte olumlu etki	1	11.11
Toplam	9	100.00

Tablo 3.7’ye bakıldığında ‘Çocuğunuzun okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine devam etmesinin ilkokula geçişi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?’ sorusuna ailelerin %44.44’ü ‘okula alışma süresinde olumlu etki’, %22.22’si ‘erken müdahale adına olumlu etki’, %11.11’i ‘ dikkat süresinde, akademik beceride, kalabalık ortamda bulunmada olumlu etki’, %11.11’i ‘kalabalık ortamda doğru davranış göstermede olumlu etki’, %11.11’i ‘çok fazla olmamakla birlikte olumlu etki’ cevabını vermiştir.

*“Kreş olmasaydı okula alışmamız çok uzun sürerdi.”*A6

*“İlkokula hazırlık için olması gereken şey.”*A2

*"Ortama alıştı, çocuklara alıştı, okula. Bir yere gidebileceğine alıştı, bir yerde durması gerektiğine alıştı."*A7

*"Çocuğum dört yaşına kadar çok hırçındı. Kreşe bir başladık Altı ay falan çektim.(götürdüm.) Ondan sonra dediğim gibi okulun okul olduğunu, her şeyi orda öğrendi."*A9

*"Dikkat süresinin arttığını gözlemledik. Akademik olarak kavramlarda ilerlediğini gördük, zorlanmadı kavram öğretiminde, sosyal açıdan da yine. Kalabalık ortamlara girmekte biraz sıkıntımız vardı ama kreşe gittiği süre boyunca o sıkıntımızı biraz olsun aştık."*A5

4.2.2. Çocukların Yaşadığı Sosyal Uyum Problemlerine Yönelik Destek Birimleri

Bu bölümde, araştırmaya katılan otizmli çocuğa sahip ailelerin çocuklarının yaşadığı sosyal uyum problemlerine yönelik destek birimleri hakkındaki görüşleri tablolaştırılarak ve sözel ifadelerle aktarılmıştır.

Tablo 3.8. Çocukların Yaşadığı Sosyal Uyum Problemlerine Yönelik Destek Alma Durumuna Yönelik Aile Görüşleri

	Frekans	**Yüzde**
Evet	7	77.78
Kısmen	1	11.11
Hayır	1	11.11
Toplam	9	100.00

Tablo 3.8'e bakıldığında 'Çocuğunuzun yaşadığı sosyal uyum problemlerine yönelik herhangi bir destek aldınız mı?' sorusuna ailelerin %77.78'si 'evet', %11.11'i 'kısmen', %11.11'i 'hayır' cevabını vermiştir.

Tablo 3.8-a. Destek Birimlerine Yönelik Aile Görüşleri

	Frekans	Yüzde
Özel eğitim, öğretmen, arkadaş, aktivite	3	37.50
İlaç, genetik doktoru, psikiyatrist, eğitim	2	25.00
Çocuk psikiyatristi, psikolog, öğretmen, eğitim, çocuk gelişim uzmanı	2	25.00
Sadece çocuk gelişim uzmanı	1	12.50
Toplam	8	100.00

Tablo 3.8-a incelendiğinde 'Eğer aldıysanız kimden ve ne şekilde bir destek aldınız? Açıklar mısınız?' sorusuna, birinci soruya 'evet ve kısmen' yanıtını veren aileler cevap vermiştir. Ailelerin %37.50'si 'özel eğitim, öğretmen, arkadaş, aktivite', %25.00'i 'ilaç, psikiyatrist, eğitim', %25.00'i 'çocuk psikiyatristi, psikolog,öğretmen,eğitim,çocuk gelişim uzmanı', %12.50'si 'sadece çocuk gelişim uzmanı' yanıtını vermiştir.

*"Özel eğitimden destek aldım, öğretmenlerden destek aldım, özel eğitim öğretmeninden. Başka sportif anlamda spor hocası da tutmuştuk. Spor olarak da destek aldım."*A1

*"Eğitim alıyoruz işte başka bir şeyi yok. Ama psikolojik olarak bir destek almıyorum almak da istemiyorum çünkü ben hep dimdik kalmak zorundayım uyanık kalmak zorundayım. Özel eğitim kurumlarına geliyoruz. Havuzu vardı, seramik kursu vardı, hareket eğitimi bir sürü şeyleri vardı ama."*A7

*"Tabiî ki. Sürekli zaten psikiyatri ve psikolog gözetimindeyiz. Sürekli randevularımız var, rutin olarak kontrole gidiyoruz. Baştan beri. Neler yapmamız gerektiğini, çocuğun davranışlarına karşın neler yapmamız gerektiğini, nasıl davranmamız gerektiğini. Sürekli eğitim altındaydık. Sürekli gözetim altındaydık."*A8

*"Tek destekçisi ben. Okullara eğitimlere gönderdim. Bir de psikiyatriste gittim. Nedenini araştırmak için. Psikiyatriden aldım. İlaç desteği aldım. Başka bir şey demiyorum. İlaç desteği aldım."*A9

*"Bu konuda eğitimci hocalarımız, arkadaşlarımız ve öğretmenlerimizden destek aldık."*A2

4.2.3. Çocukların Yaşadığı Sosyal Uyum Problemlerinin Çözümü

Bu bölümde, çalışmaya katılan otizmli çocuğa sahip ailelerin çocuklarının yaşadığı sosyal uyum problemlerinin çözümüne yönelik görüşleri tablo şeklinde ve sözel ifadelerle belirtilmiştir.

Tablo 3.9. Sosyal Uyum Problemlerinin Çözümlenmesi İçin Yapılan Çalışmalara Yönelik Aile Görüşleri

	Frekans	**Yüzde**
Sosyal ortama sokma desteği	3	33.33
Yaş dönemine göre farklı aktiviteler, oyunlar(saklambaç, gıdı-gıdı, ce-e'den bisiklet sürme, basket oynama vb.)	1	11.11
Sosyal aktivitelerle sıra bekleme becerisi kazandırma	1	11.11
Okul hayatını gözlemleyerek arkadaş ilişkilerine sosyal, sanatsal, sporsal etkinlikler desteği	1	11.11
Psikiyatrist ve psikolog iş birliğiyle kurallar koyma ve tutarlı davranma	1	11.11
Bale ve müzik kurslarına yönlendirme	1	11,11
Engeller koyarak problemi çözme	1	11,11
Toplam	9	100,00

Tablo 3.9' a bakıldığında 'Sosyal uyum problemlerinin çözümlenmesi için neler yaptığınızı açıklar mısınız?' sorusuna ailelerin %33.33'ü 'sosyal ortama sokma desteği', %11.11'i 'yaş dönemine göre farklı aktiviteler, oyunlar (saklambaç, gıdı-gıdı, ce-e'den bisiklet sürme, basket oynama vb.)', %11.11'i 'sosyal aktivitelerle sıra bekleme becerisi kazandırma', %11.11'i 'okul hayatını gözlemleyerek arkadaş ilişkilerine sosyal, sanatsal, sporsal etkinlikler desteği', %11.11'i psikiyatrist ve psikolog iş birliğiyle kurallar koyma ve tutarlı davranma', %11.11'i 'bale ve müzik kurslarına yönlendirme', %11.11'i 'engeller koyarak problemi çözme' yanıtını vermiştir.

*"Çok fazla sosyal ortama sokmaya çalışıyoruz. Tecrit ettirmemeye çalışıyoruz çocuğu. Hoşlansa da hoşlanmasa da sürekli kalabalık ortamlarda bulunmaya çalışıyoruz… Çok kalabalıklardan hoşlanmıyor ama biz bunu hoşlanmıyor diye geri çekmedik. Yavaş yavaş üzerine gitmeye çalıştık sevmediği ortamlara da sokmaya çalıştık ve büyük oranda aştık. Ve arkadaş gruplarımızda çocukları olan arkadaşlarla görüştük. Ya da dışarıda çocuklar oynuyorsa parkta oynuyorsa biz de onlarla birlikte oynamaya çalıştık."*A6

*"Kaynaştırmaya çalışıyorum, çocukların arasına itiyorum, kalabalık ortamlara sokmaya çalışıyorum, yavaş yavaş yenmeye çalışıyorum. Marketlere hiç giremezdik şimdi yavaş yavaş kısa bir dönemde giriyoruz. Onun istediği şeyi ilk önce bir alıyoruz. Bir Çikolatayı. O kasaya gelene kadar onu yiyor. Öyle öyle yendik. Mesela berber. Berberi de çok rahat yendik. Korkmayacağını anladı, ona zarar gelmeyeceğini anladı. Korkuları var. O zarar görecek sanıyor. Çünkü dış dünyaya o kadar yabancı bir çocuk ki."*A7

*"…Doğal, sosyal aktivitelerle oyun parkında mesela sallanırken sıra beklemesi gerektiğini bu gibi sosyal aktivitelerle…*A3

*"Çocuğumuzu mümkün olduğu kadar yakından gözleyip okul hayatını yakından gözlemlemeye çalışıp arkadaş ilişkilerini yakından gözlemlemeye çalışıp sorunlarını tespit edip sorunlar konusunda ilgili öğretmenlerle destek aldığımız birimlerle görüşme yapıp yöntemler belirlemeye çalıştık."*A2

*"Psikiyatristle ve çocuk psikoloğuyla çok sık görüşmelerim oldu… Kurallar koyup onları uygulamaya bir şeye hayır dediysem onu evete çevirmemeye dikkat etmeye…"*A1

*"Mesela çocuğumu kurslara gönderdim, mesela en önemlisi benim için bale oldu çocukluktan beri.3 yıl bale eğitimi aldı benim çocuğum. Çok mutluyduk, çok güzeldi. Onun dışında müziğe başladık. Müzik eğitimi alması. Gayet güzel devam ediyoruz şu an. Elimizden geleni yapmaya çalışıyoruz."*A8

*"Engeller koydum. Kapı vururdu. Önüne ağırlık koydum vurmasın diye. Klozette ellerini yıkardı üzerine dolu bidon koydum açamasın diye, bardağı atıyordu atmaması için naylon bardak verdim. Boyunun uzanamadığı yerlere koymaya çalıştım. Boyu ermesin, yapamasın işte zarar vermesin diye. Kendine zarar vermezdi zaten çevreye zarar verirdi."*A9

4.2.4. Çocukların Yaşadığı Sosyal Uyum Problemlerinde Çevreyle Olan Etkileşim

Bu bölümde, otizmli çocuğa sahip ailelerin, çocuklarının yaşadığı sosyal uyum problemlerinde çevreyle olan etkileşimle ile ilgili görüşleri tablolaştırılarak ve sözel ifadelerle belirtilmiştir.

Tablo 3.10. Sosyal Uyum Problemlerinin Çevredeki İnsanlarla Olan Etkileşime Etkisine Yönelik Aile Görüşleri

	Frekans	**Yüzde**
Sosyal olarak kısıtlanma	1	11.11
Toplumun kabul etmeme, anlayış göstermeme tepkisi	1	11.11
Akrabalardan olumlu tepki	1	11.11
Empati duygusunun gelişmemesi nedeni ile insanların verdiği tepkiye alışma	1	11.11
Diğer insanlardan uzaklaşma, yalnız kalma, insanların tepkisinden çekinme	1	11.11
Sürekli kendini anlatma hali	1	11.11
İnsanların uzaklaşması, çocukların korkması	1	11.11
İçe kapanma, kişiye göre bakış açısının değişmesi	1	11.11
İstenmeme, insanların içine girememe	1	11.11
Toplam	9	100.00

Tablo 3.10 incelendiğinde ‘Sosyal uyum problemleri çevrenizdeki insanlarla etkileşiminizi nasıl etkiledi? Açıklar mısınız?’ sorusuna ailelerin %11.11’i ‘sosyal olarak kısıtlanma’, %11.11’i ‘toplumun kabul etmeme, anlayış göstermeme tepkisi’ , %11.11’i ‘akrabalardan olumlu tepki’, %11.11’i ‘empati duygusunun gelişmemesi nedeni ile insanların verdiği tepkiye alışma’, % 11.11’i ‘ diğer insanlardan uzaklaşma, yalnız kalma, insanların tepkisinden çekinme’, %11.11’i ‘sürekli kendini anlatma hali’, %11.11’i ‘insanların uzaklaşması, çocukların korkması’, %11.11’i ‘içe kapanma, kişiye göre bakış açısının değişmesi’, %11.11’i ‘istenmeme, insanların içine girememe’ cevaplarını vermiştir.

*“Çocuklara normalden daha fazla zaman ayırdığımız için sosyal olarak biraz kısıtlandık ama herhangi bir sıkıntı yaşamadık.”*A2

*“Çocuğun problemli olduğu zaman istenmiyorsun. Hiç bir yere gidemiyorsun. Sana gelen insanları da kabul edemiyorsun.”*A9

*"Kendi akrabalarımız da çok bildikleri için fazla bir etkimiz olmadı kendileri de bildiği için onlar da olumluydu. Çok da güzel şeyler yaptılar. Onlar da bize çok güzel yardımcı oldular hala da oluyorlar…"*A4

*"…Empati duygusu çoğu insanda olmadığı için sosyal problem anne baba da yaşıyor çocukla birlikte aynı derecede… Ama sonra artık yıllar geçtikçe alışkanlık haline geliyor sizi üzmüyor bu durum alışmış oluyorsunuz."*A5

*"Beni uzaklaştırdı. Çocukların çok fazla olduğu yerlere gitmek istemedim. Orda problem yaşayacağım, rahat oturamayacağım, sürekli bakışlar üzerimde olacak, sürekli sorun yaşayacağım. O yüzden daha eve kapanmaya onunla bire bir vakit geçirmeye başladık. Çocuk için kötü biliyorum ama o dönem öyle hissediyorsunuz. Daha yalnız kalıyorsunuz."*A1

*"Sürekli çocuğunuzun durumunu anlatmak zorunda kalıyorsunuz. Herkese otizmi anlatmaya çalışıyorsunuz… O yüzden sürekli kendimizi anlatma durumundayız."*A6

*"Benim sosyal hiçbir şeyim kalmadı. Bize gelecek olanlar, benim yakınlarım gelebiliyor, kardeşlerim gelebiliyor. Tanıdıklarımız geliyor ama çocuklu aileler çocukları korkuyorlar seslerinden davranışlarından. Gelmek istemiyorlar."*A7

*"Tabiî ki ilkten (ilk önce) bir içe kapanıyorsun, içe dönüyorsun. Bazı insanlar daha farklı görüyor, bazıları daha bilgili, bazıları daha cahil. Kişiye göre şekil alıyor. Kişiye göre değişiyor yani. Hem sen hem ben hem çocuk için."*A8

Tablo 3.11. Sosyal Uyum Problemlerinin Çocukların Çevreyle Olan Etkileşimini Olan Etkisine Yönelik Aile Görüşleri

	Frekans	Yüzde
Dışa yönelik bir çocuk, fakat arkadaşlarıyla problem yaşadığının farkında değil	1	11.11
Çevreyle uyum sıkıntısı yaşıyor	1	11.11
Otizmi bilmedikleri için kötü etkileniyor, ilişkisi zayıf oluyor, kötü, hırçın, şımarık çocuk olarak algılanıyor	1	11.11
Sadece babayla olduğu için çevreyle etkileşimi yoktu	1	11.11
Karşıdaki insanın bilgilenmesi ile daha çok destek görülmekte	1	11.11
Çocuğa görelik ön planda olduğu için sorun yaşama oranı azalmakta	1	11.11
Çocuğun her şeyi etkileniyor, rahatsız oluyor, eve bağımlı	1	11.11
Farklılıklar var, normal çocuklar gibi değil	1	11.11
Diğer çocuklar korkup kaçardı	1	11.11
Toplam	9	100.00

Tablo 3.11'e bakıldığında 'Sosyal uyum problemleri çocuğunuzun çevreyle olan etkileşimini nasıl etkiledi? Açıklar mısınız?' sorusuna ailelerin %11.11'i 'Dışa yönelik bir çocuk fakat arkadaşlarıyla problem yaşadığının farkında değil', %11.11'i 'çevreyle uyum sıkıntısı yaşıyor', %11.11'i 'otizmi bilmedikleri için kötü etkileniyor, ilişkisi zayıf oluyor, kötü, şımarık, hırçın çocuk olarak algılanıyor', %11.11'i 'sadece babayla olduğu için çevreyle iletişimi yoktu', %11.11'i 'karşıdaki insanın bilgilenmesi ile daha çok destek görmekte', %11.11'i 'çocuğa yönelik ön planda olduğu için sorun yaşama oranı azalmakta', %11.11'i 'çocuğun her şeyi etkileniyor, rahatsız oluyor, eve bağımlı', %11.11'i 'farklılıklar var, normal çocuklar gibi değil', %11.11'i 'diğer çocuklar korkup kaçardı' cevabını vermiştir.

*"... O çok hissetmiyor açıkçası. O sosyal uyum problemi olduğunun farkında değil farkında olan benim."*A1

*"Başta uyum problemleri olduğu için ilişki kuramadığı için çevreyle bir bağ kuramıyorsunuz. Ne diyebilirim ki çevreyle tabiî ki aramızda bir uçurum vardı ve o uçurumu yavaş yavaş kapatmaya çalıştık."*A6

"...Kötü çocuk konumuna geliyor. Fiziksel bir sıkıntı da olmayınca şımarık bilmeyen biri mesela otizmi yeni yeni biliyorlar. Daha önce bilinmiyordu. Şımarık çocuk, kötü çocuk, hırçın çocuk. Bu şekilde algılandığı için tabi kötü etki yaratıyor." A5

*"Çevreyle zaten fazla şeyi yoktu çocuğun. O ilk başta konuşamadığı zamanlarda tamamen anneyleydi. Beni sürekli tutardı hiç beni bırakmazdı. Onun için sadece benimleydi. Beni paylaşamazdı. Nereye gitsek benimle, bir yere gitsek hep benim yanımda otururdu. Beni bırakmazdı."*A4

"Tabi karşınızdaki insana bilgi verdiğiniz sürece onlara durumu anlattığınız sürece onlar bilgilendikçe daha kolaylaşıyor. Karşınızdaki insan bilgisiz olunca zorlaşıyor." A3

*"Sürekli çocuklara göre proje veya strateji geliştirdiğimiz için çok ciddi bir problem yaşadığımızı düşünmüyorum."*A2

*"Çocuğumun her şeyini etkiledi. Her şeyi etkilenmiş durumda açıklanacak bir durum değil. Mesela örnek istiyor çocukların arasına girmek dışarıya ama rahatsız oluyor bir şeyden bir sesten bilmiyorum çıkmıyor ondan sonra kaçıyoruz eve. Ya da Çişi geliyor tuvaleti geliyor dışarı yapmak istemiyor hemen içeri giriyoruz. Eve bağımlıyız yani."*A7

*"Tabiî ki. Çocuklar arasında tabi ki diğer normal çocuklar gibi değil, farklılıkları var."*A8

*"Mesela çocuklar kaçardı ondan. Benim kızım da onların üstüne üstüne koşardı. Kaçardı yani çocuklar. Korkardı çünkü yaptığı hareketlerden."*A9

Tablo 3.12. Ailelerin Çocuklardaki Hoşgörülü Olmama, Empati Kurmama Gibi Sosyal Uyum Problemi Yaşadığında Arkadaş, Kardeş, Aile Ve Akraba İlişkilerinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Görüşleri

	Frekans	**Yüzde**
Kimseye yaklaşmama, fiziksel temasta bulunmama	1	11.11
Hareketlerinin sınırını bilmeme, oyuna seçilmeme veya oyundan dışlanma	1	11.11
Ev içinden konulan kuralların diğer kişilerin acıma, gönlünü hoş etme gibi duygularla bozulması	1	11.11
Kişiye göre değişmekte, kızgınlık, acımasızlık Olabilmekte, kızlar erkeklere oranla daha farklı	1	11.11
Sohbeti sürdürememe, kendi kabuğuna çekilme	1	11.11
Karşısındakinin duygusunu anlamama, empati kuramama fakat herkesin ona çok anlayış göstermesi	1	11.11
Tanılama olmadığı için aile üyelerinden başkasını istememe, rahatsız olma, bazen de arkadaşlarını çok sevme	1	11.11
Herkesin durumdan haberdar olması ve hoş görü göstermesi	1	11.11
Her şeye ve herkese karşı fiziksel olumsuz tepkiler gösterme	1	11.11
Toplam	9	100.00

Tablo 3.12'ye bakıldığında 'Çocuğunuz hoşgörülü olmama, empati kurmama gibi sosyal uyum problemi yaşadığında arkadaş, kardeş, aile ve akraba ilişkilerinde ne gibi sorunlar yaşamaktadır?' sorusuna çalışmaya katılan ailelerin %11.11'i 'kimseye yaklaşmama, fiziksel temasta bulunmama', %11.11'i 'hareketlerinin sınırını bilmeme, oyuna seçilmeme veya oyundan dışlanma' %11.11'i 'ev içinde konulan kuralların diğer kişilerin acıma, gönlünü hoş etme gibi duygularla bozulması', %11.11'i 'kişiye göre değişmekte, kızgınlık, acımasızlık olabilmekte, kızlar erkeklere oranla daha farklı', %11.11'i 'sohbeti sürdürememe, kendi kabuğuna çekilme', %11.11'i 'karşısındakinin duygusunu anlamama, empati kuramama fakat herkesin ona çok anlayış göstermesi', %11.11'i 'tanılama olmadığı için aile üyelerinden başkasını istememe, rahatsız olma, bazen de arkadaşlarını çok sevme',

%11.11'i 'herkesin durumdan haberdar olması ve hoş görü göstermesi', %11.11'i 'her şeye ve herkese karşı fiziksel olumsuz tepkiler gösterme' yanıtlarını vermiştir.

*"Gitmezdi, yanına yaklaşmazdı, öpmezdi, sarılmazdı."*A4

*"Daha çok paylaşma ve karşıdakinin duygusunu anlamamadan kaynaklı hareketlerinin sınırını bilmeme sorunları yaşandı. Bu daha çok arkadaşlarıyla ortaya çıkan problemler oldu. Kardeşiyle zaman zaman ortaya çıkan problemler oldu. Oyuna seçilmeme veya oyundan dışlanma gibi sorunlar yarattığını gözlemledik."*A2

*"Otizmli olduğu için belli kurallar çerçevesinde hareket etmesini istiyoruz biz. Çünkü nerde başlayıp nerde bitireceğini tam kestiremiyor. Kendi evinizde kendi ortamınızda bunu sınırlıyorsunuz ama başka bir ortama geçtiğinde bu tanısından dolayı biraz daha acıma da demeyelim daha gönlünü hoş etme her istediğini yerine getirme. Bu da daha önce aldığı eğitimlerin üzerine bir köstek vuruyor. Tekrar geriye gitmiş oluyor. Biz bunu ailede daha çok aile içinde bu gibi sorunlar oluyor."*A3

*"...Kızgınlık olur, belki yetişkin bir insan kızgınlık hissetmez de onu öyle hoş görebilir. Kişiliğine bağlı bir şey. Kendi akranları acımasız oluyor maalesef. Çok hoş görmüyorlar. İdare edemiyorlar yani. Çok nadir oluyor böyle duyarlı ve anaç. Özellikle kız çocukları çok farklı oluyor bu durumda erkekler gibi değil. Öyle oluyor yani kişiye göre değişebiliyor."*A5

*"...Gidiyor yanlarına sohbeti sürdüremiyor ya da orda şey yapamıyorsa kendi kabuğuna çekilip kendi kendine bir şeyler yapıyor. O anlamda kavga olarak bir şey olmadığı için biz bu konuda bir sorun yaşamadık."*A1

*"Evet karşısındakinin duygularını çok iyi anlamıyor empati kurma yeteneği yok. Ama neyse ki çevremizdeki birinci derecede yakınlarımızda bu durumu olumsuz karşılayan kimse yok herkes çok anlayışlı ve ona böyle bir sorun yaşatmadık."*A6

*"Tanımlama yok yani onda. Annesini, babasını, abisini biliyor. Ananesini biliyor, yeğenim geliyor onu biliyor. Hani onlarla bir problemi yok. Çok başkalarını mesela istemiyor. İstemiyor çünkü onu rahatsız ediyorlar. Bazen de arkadaşlarını çok seviyor."*A7

*"Bizim ailede herkes durumunu bildiği için ona gayet sıcak. Onun farklılığını gözetmeden, normal bir çocukmuş gibi o şekilde bir diyalogumuz var. Diğer bizim çocuklarla olsun ailedeki çocuklarla olsun hoşgörülüler diyelim benim çocuğuma karşı."*A8

*"Arkadaşlarına vururdu, saçını çekerdi. Hepsinde engellemeye çalışsam bu sefer tekme atardı. Akrabalarda derken orda da evde yaptıklarını yapmaya çalışırdı. İşte kapı vursun, eline geçeni atsın, çamaşır makinesiyle oynasın, kapaklarıyla oynasın. Öyleydi. Çocuk varsa onları dövsün, vursun, ısırsın."*A9

Tablo 3.13. Ailelerin Çocuklarının Arkadaşlarıyla Eşyalarını Paylaşmama, Grupla İş Birliği İçinde Olmama Gibi Yaşadığı Sosyal Uyum Problemlerinin, Erken Çocukluk Dönemi Ve İlkokula Geçişte Arkadaşlarıyla İlişkilerine Yönelik Görüşleri

	Frekans	**Yüzde**
Oyuncakları sahiplenmeme, kendine ait görmeme	1	11.11
Grupla ilgili konularda yapamadığında ya da iletişime geçemediğinde küsme, yalnızlaşma, kabuğuna çekilme, süre doldurma	1	11.11
Paylaşmama ve iş birliği içinde olmama	1	11.11
Bilgilenmeden önce diğer çocukların çekingen davranması ama sonrasında hoşgörülü, mesafeli, uygun jest ve mimik kullanarak olumlu ilişki kurma	1	11.11
Gölge öğretmen desteği alma	1	11.11
Arkadaşlarıyla beraber oynamama, bir grup kurup arkadaşlık etmeme	1	11.11
Yiyecek ve battaniyesini kesinlikle paylaşmama	1	11.11
İletişim kurmak istememe sadece istediği kişilerle iletişim kurma	1	11.11
Arkadaşlarıyla olduğunda kendisini dışlanmamış hissetme	1	11.11
Toplam	9	100.00

Tablo 3.13 incelendiğinde ‘Çocuğunuzun arkadaşlarıyla eşyalarını paylaşmama, grupla iş birliği içinde olmama gibi yaşadığı sosyal uyum problemleri, erken çocukluk dönemi ve ilkokula geçişte arkadaşlarıyla ilişkisini nasıl etkilemiştir?’ sorusuna ailelerin %11.11’i ‘oyuncakları sahiplenmeme, kendine ait görmeme’, %11.11’i ‘grupla ilgili konularda yapamadığında ya da iletişime geçemediğinde küsme, yalnızlaşma, kabuğuna çekilme, süre doldurma’, %11.11’i ‘paylaşmama ve iş birliği içinde olmama’, %11.11’i ‘bilgilenmeden önce diğer çocukların çekingen davranması ama sonrasında hoşgörülü, mesafeli, uygun jest ve mimik kullanarak olumlu ilişki kurma’, %11.11’i ‘gölge öğretmen desteği alma’, %11.11’i ‘arkadaşlarıyla beraber oynamama, bir grup kurup arkadaşlık etmeme’, %11.11’i ‘yiyecek ve battaniyesini kesinlikle paylaşmama’, %11.11’i ‘iletişim kurmak istememe sadece istediği kişilerle iletişim kurma’, %11.11’i ‘arkadaşlarıyla olduğunda kendisini dışlanmamış hissetme’ yanıtını vermiştir.

*“Çok eşyalarını paylaşmama gibi bir sıkıntısı yoktu. Aksine sahiplenmeme gibi bir durum vardı. Onun için kendine aitmiş gibi görmüyordu. Hani herkes ona ait olan bir şeyle oynayabilir çok sahiplenici değildi. Bizim için rahatsız edici bir şeydi aslında.”*A6

*“O çok farkında değil ama grupla ilgili olan olaylarda yapamıyor ya da iletişime geçemediği zamanlarda bir köşeye gidip küsüyor orda öyle durduğunda ben gidip müdahale ediyordum… Onlar yapıyor ben yapamıyorum o yüzden gitmek istemiyorum diyor. O tür şeyler onu yalnızlaştırıyor aslında o da bir köşeye kabuğuna çekilip bekliyor süre dolsun diye bekliyor yani.”*A1

*“Anaokuluna gittiği zamanlar bunları yaşadık. Paylaşmama, işbirliği…. Onun mutlu olmasını, bir gruba girdim hissini, o mutluluğu tatsın diye özellikle onun sevdiği.”*A5

*“İlk başlarda tabi otizm tanısını bilmedikleri zaman biraz çekingen davranıyor çocuklar. Ama çocuklara ayrıntılı onların anlayacağı dilde bilgilendirme yaptıktan sonra onlar da daha hoşgörülü, mesafeli, onun anlayacağı dilde, onun anlayacağı jest ve mimiklerle yaklaştıkları zaman daha bir kaynaşıyorlar. Güzel bir ilişki doğmuş oluyor.”*A3

*"Bu konuda harika bir gözetmen öğretmenimiz, gölge öğretmenimiz olduğu için çok fazla sorun yaşamadık, çok fazla sıkıntılı bir dönem yaşamadık."*A2

*"Arkadaşlarıyla okula başlamadan önce öyle paylaşma gibi sıkıntımız yoktu ama onlarla beraber oynamazdı. Hani gidip onlarla bir grup kurup da arkadaşlık yapmazdı ama kendi başına oynardı ama oyuncaklarını öyle kısıtlamazdı."*A4

*"Kim neyi isterse alabilir fakat yiyeceğini paylaşmaz. Yiyeceği kesinlikle paylaşmaz. Onun tek şeyi yiyecek. Eşya neyi isterlerse alıp giysinler oynasınlar. Bir de battaniyesi var takıntılı bir de onu vermez. Arkadaşı yok ki."*A7

*"Sadece iletişimi çok fazla değildi. İletişim kurmak istemiyordu. Sadece istediği kişilerle, istediği çocuklarla. O da artık nasıl diyeyim elektrik midir nedir. Elektrik aldığı kişilerle daha çok yakın temas haline geçiyordu. Yoksa biraz uzak duruyordu."*A8

*"Bir şekilde kendi kendine onlarla iletişim kurmaya çalışıyor. Bir arkadaşlık bir yakınlık. Ben buraya geldiğim zaman orda parkta hemen evimin karşısında çocuklar onla çok ilgileniyorlar. Buraya okula geldim burada da çok ilgileniyorlar. Kendini dışlanmamış hissediyordur. Çünkü ben onlarla aynıyım gibi düşünceleri vardır herhalde. Ama özel eğitimde öbür türlü o çocukların yanına girmiyor."*A9

Tablo 3.14. Çevreyle Uyumla İlgili Yaşanan Güçlüklere Yönelik Aile Görüşleri

	Frekans	**Yüzde**
Bilgi sahibi olan kişilerle daha olumlu bir iletişim kurabilme	2	22.22
Sorun yaşama	2	22.22
Hayattan memnun olma	2	22.22
Bazen sorun olma ama önemsememeye çalışma	1	11.11
Çaresizlik, stres olma, gergin olma	1	11.11
Zaman zaman sorun yaşama ve kendini ifade etmek zorunda kalma	1	11.11
Toplam	9	100.00

Tablo 3.14'e bakıldığında 'Siz çevreyle uyumla ilgili herhangi bir güçlük yaşıyor musunuz? Açıklar mısınız?' sorusuna ailelerin %22.22'si 'bilgi sahibi olan kişilerle daha olumlu bir iletişim kurabilme', %22.22'si 'sorun yaşama', %22.22'si 'hayattan memnun olma', %11.11'i 'bazen sorun olma ama önemsememeye çalışma', %11.11'i 'çaresizlik, stres olma, gergin olma', %11.11'i 'zaman zaman sorun yaşama ve kendini ifade etmek zorunda kalma' cevabını vermiştir.

*"Dediğim gibi bunun temel kaynağı karşınızdaki insanların bilgili ve bu konuyla ilgili bilgi sahibi olup olmamayla ilgili. Bilgi sahibi olanlarla daha iyi bir ilişki içinde oluyoruz ama bilgi sahibi olmayınca daha farklı."*A3

*"Çok fazla birden bir yere gidiyorsunuz. Bir markete gidiyorsunuz. Birden çocuğun bağırıyor. Neye bağırdığını bilemiyorsun ve herkes tepki gösteriyor. Bu çocuk neden bağırıyor? Ya da birden yola atabiliyor kendini. Çok yaramaz bir çocuk var neden dikkat etmiyorsun niye dikkatsizsin annesi gibilerden. Çünkü dışarıdan görüldüğünde normal bir çocuk gibi gözüküyor. Fakat algılama?"*A7

"Yok. Gayet normal bir şekilde çocuklarımızla normal bir hayata devam ediyoruz." A2

*"...Kendim çok taktığım için üzülüyorum ince düşünüyorum. En ufak şeyleri çok kafama taktığım için artık fazla girmemeye çalışıyorum ya da çok takmamaya çalışıyorum yoksa kendim etkileniyorum. Bir yerde tamam çocuğum benim için çok çok önemli ama kendi sağlığım da olmazsa çocuğumla da ilgilenemem. O yüzden takmamaya çalışıyorum."*A4

*"... Çaresizlik yaşıyorum… Ben orda diğer anneler gibi oturup sohbet edip de çocuğumu seyredip alıp çocuğumu gidemiyorum. Ben sürekli o iç sıkıntıyla o stresle götürüyorum. O yüzden ben de daha gergin oluyorum. İşte diyorum öğretmen birazcık çağırsa katılacak aslında diyorum. Ben daha gergin oluyorum sürekli müdahale etmek zorunda kaldığım için."*A1

"...Biz her gittiğimiz ortamda çocuğumuzun özel durumunu anlatıyoruz ki herhangi bir problem yaşadığında sorun teşkil etmesin. Çünkü bazen istemsiz gidip başka birine dokunabiliyor. Ya da elindeki yiyecek ya da herhangi bir oyuncağını izinsiz alabiliyor. Bunu öncesinden çok yakın bir ilişki kurduğumuz birine ya da işte

*bir parktaysak anlatmak durumundasınız böyle bir şey yapabilir rahatsız olmayın tedirgin olmayın isteyerek kimseye zarar vermez gibi sürekli çocuğunu ve kendini anlatmak durumunda kalıyorsun yaşadığımız genel anlamda sıkıntı bu."*A6

BÖLÜM 5. TARTIŞMA

5.1. Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular öğretmen görüşleri için "kaynaştırma ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik", "sosyal uyum problemlerine yönelik" ve "sosyal uyum problemlerinin çözümüne yönelik" olmak üzere üç başlık altında toplanmış olup aile görüşleri için "sosyal uyum problemlerine bakış", "sosyal uyum problemlerine yönelik destek birimleri" , "sosyal uyum problemlerinin çözümü" ve "sosyal uyum problemlerinde çevreyle olan etkileşimi" olmak üzere dört başlık altında incelenmiştir. Bu bağlamda elde edilen bulgular ulaşılabilen alanyazın ile karşılaştırılarak tartışılmış ve sonuçlar doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

Sınıfında okul öncesi eğitimi almış, ilkokula geçiş yapan otizmli kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin görüşleri ile ilgili bulgular; öğretmenlerin kaynaştırmaya ve kaynaştırma öğrencisine yönelik görüşleri alt temasında toplanmış ve tartışılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin devam etmesini uygun buldukları dersler olarak Beden Eğitimi-Müzik- Resim-Hayat Bilgisi-Satranç-Kulüp dersleri cevabını verdiği görülmektedir. Bunun sebebi olarak da öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade ettikleri ve akranlarıyla daha iyi bir iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. İlkokulda kaynaştırma eğitimine katılacak bir öğrencinin temel sosyal becerileri kazandıktan sonra sahip olması gereken ileri düzeyde birçok sosyal beceri bulunmaktadır. Bu sosyal beceriler dört ana gruba ayrılabilir; İletişim becerileri: kendini tanıtma, yeni biriyle tanışmak için uygun sorular sorabilme, sohbeti başlatma, bir sohbete katılma, sohbet konusundan sapmama, uygun pozisyonda dinleme, konuşmayı çok uzatmama, konuyu uygun şekilde değiştirme, ses tonunu yüz ifadesini ve beden duruşunu konuşma konusuna uygun kullanma gibi becerileri kapsamaktadır (Attwood, 2000; Baker, 2003; Myles, 2003). Bu beceriler otizmli kaynaştırma öğrencilerinde yeterli düzeyde mevcut

olamamaktadır. Bu sebeple otizmli öğrencilere sağlanan eğitim programının, öncelikle sosyal ve iletişim becerilerine öncelik verilerek hazırlanması gerekmektedir (Sucuoğlu, 2009).

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin okullarındaki kaynaştırma uygulamalarını verimli bulduğu görülmektedir. Bu orana göre öğretmenlerin okul idaresi ve okul personeliyle iş birliği içinde çalıştığı ve kaynaştırma uygulamasına yönelik olumlu tutumlardan memnun olduğu düşünülebilir. Kaynaştırma uygulamalarının başarısı, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin gerekli özel eğitim ve normal eğitim hizmetlerini yeterli biçimde alabilmelerine bağlı olmaktadır. Bu hizmetlerin yeterince sağlanması bazı koşulların yerine getirilmesine göre değişmektedir (Causton-Theoharis, Kırcaali-İftar ve Batu, 2007; Theoharis, Bull, Cosier ve Dempf- Aldrich, 2011). Kaynaştırma programının başarıyla uygulanabilmesi için normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli çocukların, anne babaların, okul personelinin ve genel eğitim sınıflarının kaynaştırma eğitimine hazırlanmaları ve işbirliği içinde çalışılması gerekmektedir (Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004; Kargın, 2006).

Öğretmenlerin tamamının öğrencilerinin okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi almasının ilkokula geçişteki sosyal uyumunu olumlu etkilediğini düşündüğü görülmektedir. Bu dağılıma göre öğretmenlerin okul öncesi eğitiminin önemini kavradıkları ve öğrencilerinin okul öncesi eğitimi almasının ilkokula alt yapı oluşturduğunu düşündükleri söylenebilir. Türkiye'de kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin özel olarak ele alınıp öğretiminin planlanmaması durumunda, gelişimsel yetersizliği olan çocukların geçiş yaptıkları kaynaştırma ortamından yeterli düzeyde yararlanamamalarına ve sınıf ortamında sorunlar yaşanmasına sebep olmaktadır. (Odluyurt ve Batu, 2009). ABD'deki yasal düzenlemelere göre, bir kurumdan diğerine yapılan değişim noktasında çocuklar üç yaşında erken müdahaleden ayrılarak kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ya da sadece özel gereksinimli çocukların devam ettiği okul öncesi programlara geçiş yapmaktadırlar.

Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planı'nın özel gereksinimli çocukların "sorunsuz" bir şekilde erken müdahaleden okul öncesi programlara geçişini kolaylaştıran işlemleri içermesi, çocuğun üçüncü doğum gününden doksan gün önce çocuğun ayrıldığı ve çocuğun geçiş yaptığı kurumların geçiş planlaması yapması ve planlama sürecine aile katılımının sağlanması zorunlu görülmektedir (Brandes, Ormsbee ve Haring, 2007; Connelly, 2007).

Öğretmenlerin tamamı öğrencilerin okul öncesi dönemde kaynaştırmaya devam etmesinin ilkokula hazır bulunuşluğunu olumlu etkilediğini söylemektedir. Buna rağmen öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrencilerinin okul öncesi dönemine dair bilgi sahibi olmadığını ifade etmektedir. Kaya'nın (2005) ilkokullar ve anaokullarında görev yapan anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında yeterlilik düzeylerinin ne olduğunu saptamayı amaçladığı çalışmasının sonucunda, öğretmenlerin lisans eğitimlerinde aldıkları özel eğitim dersi sayesinde özel gereksinimli çocukların gelişimlerini ve özelliklerini bildikleri görülmüş ve anasınıfı öğretmenlerinin çoğunluğu kendilerini özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz bulmuşlardır. Öğretmenler özel gereksinimli çocukların öz bakım alanından ziyade akademik, sosyal, duygusal, bilişsel alanlarını destekleyici etkinliklere yer verilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Anasınıfı öğretmenleri özel gereksinimli çocukların aileleriyle daha çok işbirliği içinde olduklarını belirtirken, okulöncesi öğretmenleri ve kaynaştırma konusunda işbirliği yapamadıklarını ifade etmişlerdir. Anasınıfı öğretmenleri kaynaştırmayla ilgili mevzuat eksikliklerinin olduğunu dile getirmekte, konu ile ilgili hizmet içi eğitim seminerlerinin eksikliğinden bahsetmekte ve fiziki koşulların kaynaştırmaya uygun olmadığını da dile getirmişlerdir. Bu bağlamda özel gereksinimli bir öğrenciye sahip öğretmenlerin, öğrencilerine objektif olarak eğitim verebilmesi için öğrencilerinin önceden devam ettiği okullardaki eğitim durumları hakkında bilgi edinmeleri gerektiği söylenebilir.

Sınıfında okul öncesi eğitimi almış, ilkokula geçiş yapan otizmli kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin görüşleri ile ilgili bulgular; öğretmenlerin sınıflarındaki sosyal uyum problemlerine yönelik görüşleri alt temasında toplanmış ve tartışılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıfında gerçekleştirdiği çalışmalar sırasında çocuklarda sosyal uyum problemleriyle karşılaştığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin sınıfında yaşanan sosyal uyum problemleriyle bağdaşmadığı için sosyal uyum problemiyle karşılaşmadığını belirttiği düşünülebilir. Güleryüz'ün (2009) belirttiği gibi kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin sınıf içinde bazı sorunlar yaşadığı, arkadaşlık ilişkilerin kurmakta zorlandıkları, kendilerini tam anlamıyla ifade edemedikleri gözlenmiştir.

Öğretmenler sosyal uyum problemlerinin ortaya çıkmasının sebebi olarak 'otizmin genel özellikleri', 'sosyal ortam-arkadaş kabulü-zihinsel yaşam', 'aile kabulü' ile bağdaştırmıştır. Sosyal kabul, akranlar veya yetişkinler arasında birlikte bir görev ve sorumluluk almada ya da olumlu bir şekilde etkileşmede tercih edilmektir. Sosyal kabul için bireyin gerekli sosyal uyum ve sosyal yeterliğe sahip olması gerekmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ve iletişim becerilerinin gelişiminde akranların olumlu etkisi, akranları tarafından kabul edildiklerinde daha da artmaktadır. Aynı zamanda akran kabulü ya da sosyal kabul, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerindeki yeterliğin artmasını da sağlamaktadır (Çifci, 2001; Mastropieri ve Scruggs, 2004; Salend, 1999; Sucuoğlu, 2006; Vuran, 2005).

Sosyal uyum problemlerinin sınıf ortamına etkisini açıklayan öğretmenler 'dikkat dağıtma', 'iletişime geçememe-çatışma ortamı', 'fikrim yok' yanıtını vermiştir. Sınıf ortamının olumlu veya olumsuz olmasının sosyal uyum problemlerinin şiddetini belirlediği, bu problemlere kaynaklık ettiği ve sınıfta yaşanan sosyal uyum problemine odaklanılarak dersin akışının bozulduğu düşünülebilir. Kaynaştırma uygulamasının sonucu sınıflardaki çocuk sayısının

artışına bağlı olarak fiziksel mekân, materyal yetersizliği ve sınıf içi problem davranışların sıklığının okul öncesi öğretmenlerinin sorunlar karşısında çaresizlik yaşadığını göstermektedir. Okul öncesi eğitimde yaşanan bu zorlu sürece, kaynaştırma uygulamaları gereği özel gereksinimli çocukların yerleştirilmesi, özel eğitim ve kaynaştırma konusunda yeterli donanıma sahip olmayan okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları daha da arttırdığı gözlemlenmektedir (Altun ve Gülben, 2009; Gök ve Erbaş, 2011; Temel, 2000).

Araştırmaya katılan öğretmenlere öğrencilerinin okul öncesi dönemde ve ilkokulda yaşadığı sosyal uyum problemleri arasında fark olup olmadığı sorulduğunda öğretmenler 'bilemiyorum' cevabını vermiştir. Bu sonuca göre öğretmenler öğrencilerinin okul öncesinde yaşadıkları sosyal uyum problemleri hakkında bilgi sahibi olmadıkları için ilkokul döneminde yaşadıkları sosyal uyum problemleri arasındaki farkı yordayamadıkları söylenebilir. Çiçekçi'ye (2000) göre okulda akranları tarafından reddedilen, önemsenmeyen, sürekli eleştirilen bu öğrencilerin değerlendirilmeleri öğretmenleri tarafından yapılmaktadır. Bu yüzden öğretmenlerin çocukların gelişim özelliklerini çok iyi gözlemleyip bilmesi ve aynı gelişimsel özelliklere sahip çocuklar arasında doğrudan karşılaştırma yapabilme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir.

Sınıfında okul öncesi eğitimi almış, ilkokula geçiş yapan otizmli kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin görüşleri ile ilgili bulgular; öğretmenlerin sınıflarındaki sosyal uyum problemlerinin çözümüne yönelik görüşleri alt temasında toplanmış ve tartışılmıştır.

Katılımcı öğretmenler sosyal uyum problemlerinin çözümüne ilişkin çözüm önerisi olarak 'ailenin kabulü, bilinci ve aile okul iş birliği' yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin yaşanan sosyal uyum problemlerinin çözümünde çocuğunun yetersizliğini kabul eden ailelerle ortak hareket etme isteğinin, okul personeli ve ailenin bu süreçte birlikte kararlar alıp uygulamak istediği yönünde olduğu

söylenebilir. Araştırma bulguları, sosyalleşme sürecinin gerçekte doğumdan hemen sonra başlayıp, bireyi yaşamı boyunca etkilediğini ve davranış kalıplarının çocuğun ilk çocukluk döneminde belirgin hale geldiği yönünde sunulmaktadır. Öncelikle aile ve daha sonra okul, çocuğun yaşamı algılama ortamı olarak görülmektedir. Birey tüm yaşamı boyunca çevresini algılama ve uyum gösterme çabası içerisinde olmaktadır. Bu nedenle çocukla ilgili yetişkinlerin bu bilinç doğrultusunda çevreyi düzenlemeleri gerekmektedir (Çağdaş, 1997; Gander ve Gardiner, 2001; Özbay, 2003).

Öğretmenler sınıflarında yaşanan sosyal uyum problemlerinin çözümüne yönelik yaptığı çalışmaları 'arkadaşlarıyla birlikte hareket ettirme (oyun oynama, etkinlik yapma vb.) olarak ifade etmiştir. Bu dağılıma göre öğretmenlerin otizmli öğrencilerindeki sosyal uyum problemlerine çözüm üretmek için yaptıkları grupla beraber hareket ettirme çalışmalarının kaynaştırma uygulamasının temellerine yönelik olduğu söylenebilir. Gülay (2011) sosyal uyum düzeyi ile okula uyum düzeyi arasında olumlu yönde anlamlı ilişki olduğunu belirtmiştir. Stegelin (2004), yüksek kaliteli okul öncesi eğitimin, düşük sosyo-ekonomik statüden gelen çocuklar ve farklı şartlardan dolayı risk altındaki, özel gereksinimli çocuklara özellikle bilişsel ve sosyal alanda olumlu etkiler sağlayacağını ifade etmiştir.

Öğretmenler, sınıflarında yaşanan bu sosyal uyum problemlerine karşı aldığı önlemleri 'dikkati olumlu uyarana yöneltme' olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu yöntemi kullanarak sınıflarında olumlu bir atmosfer oluşturmak istedikleri düşünülebilir. Aksu-Koç, Bekman, Taylan ve Eser (2004) tarafından yapılan bir araştırmada, sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan elverişsiz koşullarda yetişen çocukların okul öncesi eğitim hizmetleri ve erken çocukluk programları ile gerekli önlemler alındığında, daha iyi koşullarda yetişen yaşıtları kadar başarılı olabildikleri ya da onlara yakın bir düzeye ulaşabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler çoğu kendisini sosyal uyum problemlerinin çözümünde yeterli hissediyorken 'tam olarak değil', 'hissetmiyorum', 'kendini değerlendirmeme'

yanıtını vermiştir. Bu dağılıma göre öğretmenlerin sosyal uyum problemlerinin çözümünde kendilerini yeterli hissetmelerinin ya da hissetmemelerinin sebebi olarak sınıflarındaki otizmli öğrencilerine yardımcı olabilmeleri ile bağdaştırdıkları düşünülebilir. Rheams ve Bain'in (2005) özel eğitim okul öncesi eğitim sınıfı ve kaynaştırma okul öncesi eğitimi sınıfı öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimi ve sosyal etkileşim müdahalelerini uygulayabilmeleri hakkındaki algılarının incelendiği çalışmasında, eğitim geçmişleri farklı olan bu iki grup öğretmenin kaynaştırma eğitiminin gerekliliğini savundukları sonucuna ulaşılmıştır. Aradaki farklılığın ise sosyal etkileşim müdahale programını kullanma konusunda olduğu tespit edilmiştir. Özel eğitim okul öncesi sınıf öğretmeninin sınıflarındaki çocukların tümünün yetersizliklerinden dolayı sosyal etkileşim açısından homojen bir yapıya sahip oldukları ve bu nedenle bu öğretmenlerin daha çok bireysel sosyal beceri öğretimi uyguladıkları görülmüştür. Okul öncesi sınıf öğretmenlerinin ise sınıflarında en az bir yetersizliği olan çocuk olduğu için akranları ile sosyal etkileşimlerini desteklemek için müdahale programına daha sık gereksinim duydukları belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitimi almış, ilkokula geçiş yapan kaynaştırma programına devam eden otizmli çocuğa sahip ailelerin görüşleri ile ilgili bulgular; sosyal uyum problemlerine bakış alt temasında toplanmış ve tartışılmıştır.

Araştırmaya katılan aileler çocuklarının okul öncesi dönemde ve ilkokulda yaşadığı sosyal uyum problemlerinde bir değişiklik 'oldu', 'kısmen' , 'olmadı' cevabını vermiştir. Bu dağılıma göre ailelerin çocuklarının yaşadığı sosyal uyum problemlerine yönelik olumlu değişikliklerin farkında olduğu ve okul öncesi eğitimden bu boyutta olumlu yönde faydalandıkları düşünülebilir. Otizmli çocuklarında gerçekleşen değişikleri aileler 'sıraya girme, sınıfta oturma, bekleme' , 'arkadaşlarıyla oturma, paylaşma', 'sinirli ve hareketli oldu', 'dikkat süresinde artış, eşyalara zarar vermeme' , 'yüksek sese olan tepkinin azalması, kalabalık ortama girmenin başlaması' olarak ifade etmiştir. Bu bağlamda ailelerin çocuklarının aldığı

okul öncesi eğitimin önemini kavradığı ve çocuklarını ilkokula geçiş sürecine hazırladığı için bu eğitimi gerekli gördüğü söylenebilir. Bakkaloğlu'na (2013) göre geçiş sürecinde özel gereksinimli çocuklar ve ailelerinin deneyimlerinin ortaya konulmasına, bu süreçte özel gereksinimli çocuklar ve anne-babalarının desteklenmesi için yapılabilecek gerekli çalışmaların belirlenmesine, geçişe ilişkin yasal düzenlemelerin oluşturulmasına katkı sağlayan çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Katılımcı aileler çocuklarının yaşadığı sosyal uyum problemleri konusunda 'üzüntü', 'çaresizlik', 'umut' ve 'nötr' hissettiğini belirtmiştir. Bu dağılıma bakıldığında otizmli çocuğa sahip ailelerin geçiş sürecinde çocuklarının yaşadığı sosyal uyum problemlerine yönelik hissettikleri duyguların olumsuz olduğu ve içinde bulundukları ortamdan, çevreden kaynaklı bu hislere sahip oldukları söylenebilir. Yapılan çalışma bulgularına göre ailelerin geçişi kaygı verici ve rahatsız edici, hatta korkutucu buldukları ortaya konmuştur (Hanson vd., 2000; Lovett ve Haring, 2003; Podvey, Hinojose ve Koening, 2011; Stoner, Angell, House ve Bock, 2007). Bu yüzden Rous, Myers ve Stricklin (2007) aileler çocuklarının ve kendilerinin geçişe hazırlanması gerektiğini ifade etmektedir.

Çalışmaya katılan aileler çocuğunun okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine devam etmesinin ilkokula geçişe etkisini açıkladığında 'okula alışma süresinde olumlu etki', 'erken müdahale adına olumlu etki', ' dikkat süresinde, akademik beceride, kalabalık ortamda bulunmada olumlu etki', 'kalabalık ortamda doğru davranış göstermede olumlu etki', 'çok fazla olmamakla birlikte olumlu etki' cevabını vermiştir. Bu dağılıma göre okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde otizmli çocukların sosyal uyum problemlerinin şiddetinde farklılığın olduğu ve okul öncesi eğitimin olumlu davranış değişiklikleri sağladığı söylenebilir. Polat ve Dilli (2015) okul öncesi öğretmenlerine yönelik ''okula hazır oluş'' konusunda seminerler verilerek çocukların okula hazır olarak ilkokula başlamalarına destek sağlanması gerektiğini ve ilkokula başlayan çocukların ilkokula hazır oldukları

düzeyi uygun ölçme araçlarıyla tespit edip bu doğrultuda çocukların özel olarak desteklenmeleri gerektiğini vurgulamıştır.

Okul öncesi eğitimi almış, ilkokula geçiş yapan kaynaştırma programına devam eden otizmli çocuğa sahip ailelerin görüşleri ile ilgili bulgular; sosyal uyum problemlerine yönelik destek birimleri" alt temasında toplanmış ve tartışılmıştır.

Aileler çocuğunuzun yaşadığı sosyal uyum problemlerine yönelik herhangi bir destek aldığını, bu desteği 'kısmen' aldığını, destek almadığını belirtmiştir. Bu bağlamda ailelerin çoğunun otizmli çocuklarının yaşadığı sosyal uyum problemleri doğrultusunda yaşadıkları sıkıntıları aşmak için bir desteğe ihtiyaç duydukları söylenebilir. Ailelere eğer bir destek aldıysanız kimden ve ne şekilde bir destek aldınız sorusu yöneltildiğinde aileler 'özel eğitim, öğretmen, arkadaş, aktivite', 'ilaç, psikiyatrist, eğitim', 'çocuk psikiyatristi, psikolog, öğretmen, eğitim, çocuk gelişim uzmanı', ise 'sadece çocuk gelişim uzmanı' yanıtını vermiştir. Bu dağılıma göre ailelerin birçok kaynaktan beslenerek destek aldığı, benzer ekiplerle çalıştığı ve benzer eğitsel ve tıbbi tedavi yöntemleri kullandıkları söylenebilir. Yapılan çalışmalardan elde edilen bulgularda, ailelerin geçiş sürecinde kurum içi ve kurumlar arası iletişim ve bilgi değişiminin hayati olduğunu düşünmelerine rağmen, bu konuda problem yaşadıklarını ve bu durumun geçiş sürecinde sorunlara yol açtığını belirttikleri ortaya konmuştur (Hanson vd., 2000; Lovett ve Haring, 2003; Podvey, Hinojose ve Koenig, 2010; Podvey, Hinojose ve Koenig, 2011; Rous vd., 2007; Stoner vd., 2007). Bu sebeple aile katılımını sağlamak ve ailelerin karşılaştığı güçlükler ile yaşadıkları stresi azaltmak için, geçiş sürecinde çalışan profesyonellere ailelerin gereksinimlerini ve önceliklerini anlamaları ve ailelerle işbirliği içinde olmaları önerilmektedir (Pang, 2010).

Okul öncesi eğitimi almış, ilkokula geçiş yapan kaynaştırma programına devam eden otizmli çocuğa sahip ailelerin görüşleri ile ilgili bulgular; sosyal uyum problemlerinin çözümü alt temasında toplanmış ve tartışılmıştır.

Araştırmaya katılan aileler sosyal uyum problemlerinin çözümlenmesi için ‘sosyal ortama sokma desteği’nden yararlandığını, ‘yaş dönemine göre farklı aktiviteler, oyunlar (saklambaç, gıdı-gıdı,ce-e’den bisiklet sürme,basket oynama vb.)’, ‘sosyal aktivitelerle sıra bekleme becerisi kazandırma’, ‘okul hayatını gözlemleyerek arkadaş ilişkilerine sosyal, sanatsal,sporsal etkinlikler desteği’, ‘psikiyatrist ve psikolog iş birliğiyle kurallar koyma ve tutarlı davranma’, ‘bale ve müzik kurslarına yönlendirme’, ‘engeller koyarak problemi çözme’ yöntemini kullandığını belirtmiştir. Bu dağılıma bakıldığında ailelerin çocuklarını sosyal ortama sokma çabası gösterdiği, çocuklarını sosyal aktivitelere yönlendirdiği ve her ailenin çocuğunun ihtiyacı doğrultusunda bir çözüm ürettiği söylenebilir. Kandır ve Orçan (2011) çocukların sosyal uyumları ile bilişsel becerileri arasında olumlu yönde bir ilişki bulunduğunu yapılan araştırmalarda da belirtildiğini ifade etmektedir. Buna göre, çocukların sosyal yönden nasıl destekleneceği ve sosyal uyumsuzlukları ile nasıl başa çıkılabileceği ile ilgili konularda ailelerin, çocukla yakından ilgilenen yetişkinlerin ve eğitimcilerin uzman kişiler tarafından daha fazla bilinçlendirilmesi ve gerekli durumlarda hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri gerektiğini önermektedir.

Okul öncesi eğitimi almış, ilkokula geçiş yapan kaynaştırma programına devam eden otizmli çocuğa sahip ailelerin görüşleri ile ilgili bulgular; sosyal uyum problemlerinde çevreyle olan etkileşim alt temasında toplanmış ve tartışılmıştır.

Ailelerin çocuğunun hoşgörülü olmama, empati kurmama gibi sosyal uyum problemi yaşadığında arkadaş, kardeş, aile ve akraba ilişkilerinde yaşadığı sorunlara yönelik ifadeleri; ‘ kimseye yaklaşmama, fiziksel temasta bulunmama’, ‘hareketlerinin sınırını bilmeme, oyuna seçilmeme veya oyundan dışlanma’, ‘ev içinde konulan kuralların diğer kişilerin acıma, gönlünü hoş etme gibi duygularla bozulması’, ‘kişiye göre değişmekte, kızgınlık,acımasızlık olabilmekte,kızlar erkeklere oranla daha farklı’, ‘sohbeti sürdürememe,kendi kabuğuna çekilme’, ‘karşısındakinin duygusunu anlamama, empati kuramama fakat herkesin ona çok

anlayış göstermesi', 'tanılama olmadığı için aile üyelerinden başkasını istememe,rahatsız olma,bazen de arkadaşlarını çok sevme', 'herkesin durumdan haberdar olması ve hoş görü göstermesi', 'her şeye ve herkese karşı fiziksel olumsuz tepkiler gösterme' doğrultusunda olmuştur. Bu oranlara göre otizmli çocukların her birinin çevreyle olan etkileşiminin bireysel farklılıklarından kaynaklı olarak değişkenlik gösterdiği düşünülebilir. Bu çalışmaya katılan aileler sosyal uyum problemleri karşısında kız çocuklarının daha ılımlı olduğunu ve arkadaşlarının yaşadığı sosyal uyum problemlerine daha olumlu baktığını ifade etmiştir. Kandır ve Orçan (2011) sunulan araştırma bulgularında kız çocuklarının sosyal uyum, düşünme, erken öğrenme beceri puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşıldığını belirtmektedir. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim programlarının uygulanmasında erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum ve becerilerinin desteklenmesine ilişkin olarak kız çocukları kadar erkek çocuklarının da daha fazla ilgisini çekecek ve katılımlarını sağlayacak etkinliklere yer verilmesi ve buna yönelik düzenlemeler yapılması önerilmektedir.

5.2. Sonuç

→ Araştırmaya katılan öğretmenler kaynaştırma öğrencilerinin Beden Eğitimi-Müzik-Resim-Hayat Bilgisi-Satranç-Kulüp derslerine devam etmesini uygun bulmaktadırlar.

→ Öğretmenlerin çoğu okullarındaki kaynaştırma uygulamalarını verimli bulduğunu belirtmektedir.

→ Öğretmenlerin tamamı öğrencilerinin okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi almasının ilkokula geçişteki sosyal uyumunu olumlu etkilediğini düşünmektedir.

→ Öğretmenlerin tamamı öğrencilerin okul öncesi dönemde kaynaştırmaya devam etmesinin ilkokula hazır bulunuşluğunu olumlu etkilediğini söylemektedir.

→ Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu sınıfında gerçekleştirdiği çalışmalar sırasında çocuklarda sosyal uyum problemleriyle karşılaşmaktadır.

→ Katılımcı öğretmenler sosyal uyum problemlerinin ortaya çıkmasının sebebini ‘otizmin genel özellikleri’, ‘sosyal ortam-arkadaş kabulü-zihinsel yaşam’ ve ‘aile kabulü’ olduğunu söylemektedir.

→ Öğretmenler sosyal uyum problemlerinin sınıf ortamına etkisini ‘dikkat dağıtma’, ‘iletişime geçememe-çatışma ortamı’ ve ‘fikrim yok’ cevapları ile açıklamışlardır.

→ Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerinin okul öncesi dönemde ve ilkokulda yaşadığı sosyal uyum problemleri arasında fark olup olmadığını bilmediklerini söylemektedir.

→ Katılımcı öğretmenlerin yarısı sosyal uyum problemlerinin çözümüne ilişkin çözüm önerisi olarak ‘ailenin kabulü, bilinci ve aile okul iş birliği’ yanıtını vermiştir.

→ Öğretmenlerin çoğu sınıflarında yaşanan sosyal uyum problemlerinin çözümüne yönelik yaptığı çalışmaları ‘arkadaşlarıyla birlikte hareket ettirme (oyun oynama, etkinlik yapma vb.) olarak ifade etmiştir.

→ Öğretmenlerin yarısı sınıflarında yaşanan bu sosyal uyum problemlerine karşı aldığı önlemleri ‘dikkati olumlu uyarana yöneltme’ olarak ifade etmişlerdir.

→ Öğretmenlerin yarısı kendisini sosyal uyum problemlerinin çözümünde yeterli hissediyorken diğerleri ‘tam olarak değil’, ‘hissetmiyorum’, ‘kendini değerlendirmeme’ yanıtlarını vermiştir.

→ Araştırmaya katılan ailelerin çoğu çocuklarının okul öncesi dönemde ve ilkokulda yaşadığı sosyal uyum problemlerinde bir değişiklik olduğunu belirtmişlerdir.

→ Katılımcı ailelerin çoğunluğu çocuğunun yaşadığı sosyal uyum problemleri konusunda ‘üzüntü’ yaşadığını belirtirken, ‘çaresizlik’, ‘umut’ ve ‘nötr’ gibi hislere sahip oldukları görülmüştür.

→ Ailelerin çoğu çocuğunun okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine devam etmesinin ilkokula geçişte okula alışma süresinde olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir.

→ Ailelerin çoğunluğu çocuğunun yaşadığı sosyal uyum problemlerine yönelik herhangi bir destek aldığını söylemiştir.

→ Araştırmaya katılan ailelerin çoğunluğu sosyal uyum problemlerinin çözümlenmesi için çocuklarını sosyal ortama soktuğunu ifade etmiştir.

→ Ailelerin çocuğunun hoşgörülü olmama, empati kurmama gibi sosyal uyum problemi yaşadığında arkadaş, kardeş, aile ve akraba ilişkilerinde yaşadığı sorunlara yönelik ifadeleri ‘kimseye yaklaşmama, fiziksel temasta bulunmama’, ‘hareketlerinin sınırını bilmeme, oyuna seçilmeme veya oyundan dışlanma’, ‘ev içinde konulan kuralların diğer kişilerin acıma, gönlünü hoş etme gibi duygularla bozulması’, ‘kişiye göre değişmekte, kızgınlık, acımasızlık olabilmekte, kızlar erkeklere oranla daha farklı’, ‘sohbeti sürdürememe, kendi kabuğuna çekilme’,

‘karşısındakinin duygusunu anlamama, empati kuramama fakat herkesin ona çok anlayış göstermesi’, ‘tanılama olmadığı için aile üyelerinden başkasını istememe, rahatsız olma, bazen de arkadaşlarını çok sevme’, ‘herkesin durumdan haberdar olması ve hoş görü göstermesi’, ‘her şeye ve herkese karşı fiziksel olumsuz tepkiler gösterme’ şeklinde olmuştur.

5.3. Öneriler

Bu bölümde yapılan çalışma doğrultusunda elde edilen bulgular ışığında araştırmacılara yönelik, öğretmenlere yönelik ve ailelere yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.3.1.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

→ Bu çalışma sadece Edirne İl Merkezi’ndeki okul öncesi eğitimi almış ve ilkokula geçiş yapan otizmli kaynaştırma öğrencilerinin yaşadığı sosyal uyum problemlerine yönelik öğretmenlerinin ve ailelerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma birçok ilde gerçekleştirilebilir ve elde edilen veriler ayrıntılı bir şekilde genellenebilir.

→ Türkiye’de uygulanan kaynaştırma programına yönelik nicel ve nitel yöntem kullanılarak daha fazla çalışma yapılabilir.

→ Özel eğitim kurumlarına devam eden otizmli öğrencilere izleme çalışmaları yapılarak eğitimleri takip edilebilir.

→ Alanda bundan sonra yapılacak sosyal uyum problemleri ile ilgili çalışmalara aileler, okul idaresi, akranlar, kardeşler dahil edilebilir.

→ Araştırmaya katılan ailelerde genellikle sadece annelerin gönüllü olduğu görülmektedir. Bundan sonraki çalışmalara babalar da konu alınabilir.

5.3.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

→ Öğretmenler sınıflarındaki öğrencilerinin önceki eğitimleri hakkında bilgi edinebilirler.

→ Öğrencilerinin bir önceki eğitim kurumundaki öğretmeni ile iletişim kurulup iş birliği yapılabilir.

→ Öğretmenlerin öğrenci ailesiyle sürekli iş birliği içinde olması ve öğrencilerinin yaşadığı sosyal uyum problemleri ile okul idaresinin haberdar edilmesi sağlanabilir.

→ Öğretmenlerin okuldaki tüm personele öğrencilerinin özellikleri ilgili ve yaşadıkları sosyal uyum problemleri için ile ilgili olarak paylaşımında bulunabilir.

→ Otizmli öğrencilerle ilgili yapılan hizmet içi seminerlerine katılım sağlanabilir.

→ Alan yazında yapılan çalışmalar takip edilip yeni yöntem ve yaklaşımlardan bilgi sahibi olunabilir.

5.3.3. Ailelere Yönelik Öneriler

→ Eğitsel ve tıbbi desteklere ihtiyaç duyduklarında en kısa sürede profesyonellerle iletişime geçilebilir.

→ Otizmli bir çocuğa sahip olma konusunda kabullenme süreci uzman desteği alınarak kısaltılabilir.

→ Çocuklarının eğitimleri için bir çok kişi ile iletişime geçip çocuklarının yaşadığı sosyal uyum problemleri ile ilgili iş birliği içinde olunabilir.

→ Yaşanan olumsuz duygulara karşı aldıkları önlemler uzman desteği doğrultusunda sağlanabilir.

→ Çocuğun ihtiyaçları ön planda tutularak yaşadıkları sosyal uyum problemleri doğrultusunda eğitime devam edilebilir.

KAYNAKÇA

Akçamete, G. (2015). Türkiye'de Özel Eğitim. Gönül Akçamete (Ed.) İçinde *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Akkök F (1991). Özürlü Çocukların Eğitiminde Aile Rehberi. *Özel Eğitim Dergisi* 1(1), 5-8.

Aksu Koç, A, Bekman, S. ve Taylan, E. E. (2004). *Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Bir Erken Müdahale Modeli: Yaz Anaokulu Pilot Uygulaması*. Boğaziçi Üniversitesi ve Anne-Çocuk Eğitim Vakfı. 19.07.2017 tarihinde http://www.acev.org/arastirma adresinden alınmıştır.

Altun, T. ve Gülben, A. (2009). Okul Öncesinde Özel Gereksinim Duyan Çocukların Eğitimindeki Uygulamalar Ve Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi [Çevrimiçi sürüm]. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5. Baskı). Arlington, VA: American Psychiatric Association.

Aral, N., Baran, G., Şenay, B., Çimen,S.(2001). *Çocuk Gelişimi I*. Ankara: Ya-Pa Yayınları.

Artan, İ., Uyanık-Balat, G.,(2003). Okul Öncesi Eğitimcilerinin Entegrasyona İlişkin Bilgi Ve Düşüncelerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11 (1), 65-80.

Ataman, A. (2012). Özel Eğitimin Temelleri. İçinde Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim. 3-53. Ankara: Vize.

Atay ,M. Şahin, Ş., Karaaslan, T. ve Kurt, Ş. (2005). Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programları İçin Alternatif Bir Model: Portage. *Çoluk Çocuk Dergisi, 47*,28-38.

Attwood, T. (2000). Strategies For İmproving The Social İntegration Of Children With Asperger Syndrome, Autism, *The International Journal of Research and Practice. 4*(1), 85-100.

Avcı, N. ve Ersoy, Ö. (2002). Okulöncesi Dönemde Entegrasyonun Önemi Ve Uygulamalarda Dikkat Edilecek Noktalar. *Milli Eğitim, 144*, 68-70.

Aydın, A.(2003). Otistik Çocukla İletişim. A. Kulaksızoğlu, (Ed.). *Farklı Gelişen Çocuklar içinde* (286-295). İstanbul: Epsilon.

Aydın, A. (2008). *Sembolik Oyun Testi" nin Türkçe" ye Uyarlanması Ve Okul Öncesi Dönemdeki Normal, Otizmli Ve Zihin Engelli Çocukların Sembolik Oyun Davranışlarının Karşılaştırılması,* (Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aydın,A.(2010). Otistik Çocuklar ve Eğitimleri. N.Baykoç, (Ed.), *Öğretmenlik Programları için Özel Eğitim içinde* (s. 232-255). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Baker, J. E. (2003). *Social Skills Training For Children And Adolescents With Asperger Syndrome And Social Communication Problems. Shawnee Mission*, KS: Autism Asperger Publishing Company.

Bakkaloğlu, H.(2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169).

Balçık, B. (2010). *Otizmli Bireylere Sosyal Beceri Öğretiminde Sosyal Öykülerin Etkisinin İncelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Başar-Şenyılmaz, P.(2012). Erken Çocukluk Döneminde Motor Gelişim. Y. Fazlıoğlu,(Ed.), *Erken Çocukluk Gelişimi Ve Eğitimi İçinde* (s.103-119). Edirne: Paradigma Akademi.

Batey, J. J. (2002). *Development of Peer Competence in Preschool: Preservice Early Childhood Teachers' Beliefs About Influence and Importance.* (Unpublished Doctoral Thesis), USA: University of Florida.

Batu, S., Kırcaali-İftar, G.,Uzuner,Y. (2004). . Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş Ve Önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5* (2) 33-50.

Batu,S., Kırcaali-İftar.G.(2011). *Kaynaştırma (*s.7-25). Ankara: Kök.

Baymur, F. (1994).*Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılap Anka Basım.

Beyazova U, Çağatay G (1991). *Çocuk Sağlığı Ve Gelişimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.

Bilgili, F. ve Yurtal, F.(2009). İlköğretim Birinci Sınıflara Uygulanan Eğitim-Öğretim Hazırlık Çalışmalarının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi,* 181, *277-288*.

Birkan, B.(2002). Erken Özel Eğitim Hizmetleri. *Özel Eğitim Dergisi* 3(2), 99-109.

Birkan, B.(2002). *Küçük Adımlar Kursu'nun Gelişim Geriliği Olan Çocuğa Sahip Annelerin Küçük Adımlar'ı Uygulama Becerilerini Kazandırmalarına Etkisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Birkan, B. (2009). Otizmi Olan Çocuklar Ve Eğitimi. G. Akçamete, (Ed.), *Genel Öğretim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Çocuklar Ve Özel Eğitim* İçinde (s. 503-520). Ankara: Kök.

Birkan, B.(2010). Erken Çocukluk Eğitimi. G. Akçamete, (Ed.). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler Ve Özel Eğitim İçinde* (141-168). Ankara: Kök.

Birkan, B.(2010). Otizmi Olan Çocuklar Ve Eğitimleri. G. Akçamete,(Ed.). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler Ve Özel Eğitim İçinde* (503-524). Ankara: Kök.

Boz, M. (2004). *Altı Yaş Çocuklarının Okula Hazırbulunuşluluk Düzeylerinin Veli Ve Öğretmen Görüşleri Yönünden İncelenmesi. (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Brandes, J.A., Ormsbee, C.K., & Haring, K.A. (2007). From Early İntervention To Early Childhood Programs: Timeline For Successful Transitions. *Intervention İn School And Clinic, 42*(4), 204-211.

Branson, D.M., & Bingham, A. (2009). Using İnteragency Collaboration To Support Family Centered Transition Practices. *Young Exceptional Children, 12*(3), 15-31.

Brooks-Gunn, J. (2003). Do you believe in magic?: What we can expect from early childhood intervention programs. *Society for Research in Child Development*. 3–14.

Brown, G.(2003). What İt Takes To Support School Readiness: Building Collaborative Partnerships, Retrieved February, 24.

Bruns, D.A., & Fowler, S.A. (2001). *Transition is more than a change in services: The need for a multicultural perspective.* Urbana-Champaign: University of Illinois, Early Childhood Research Institute on Culturally and Linguistically Appropriate Services, Accessed January 14, 2012, from http://clas.uiuc.edu/techreport/tech4.html

Burgess,A.F., Gutstein,S.E. (2007). Quality of life for people with autism: raising the Standard for evaluating successful outcomes. *Child adolesc ment health, 12*(2), 80-86.

Burr, E. J. (2005). *Relational agression and reciprocal, dyadic friendships during early childhood: does it take two to tango?* Faculty of the Graduate School

of the University of Minnesota.

Buggey, T., Hoomes, G., Sherberger, M. E. & Williams, S.(2011). Facilitating social initiations of preschoolers with autism spectrum disorders Using video self-modeling. *Focus on Autism and Other Development Disabilities,26*(1),25–36.

Büyüköztürk, Ş. , Kılıç Çakmak, E. , Akgün, Ö.E, Karadeniz, Ş. , Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Campbell,M.J.,Ferguson,E.J.,Herzinger,C.V.,Jackson,N.J.&Marino,C.(2005).Peers Attitudes Toward Autism Differ Across Sociometric Group: An Exploratory Investigation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities* 17 (3).

Causton-Theoharis, J., Theoharis, G., Bull, T., Cosier, M., ve Dempf-Aldrich, K. (2011). Schools of Promise: A School District-University Partnership Centered on Inclusive School Reform. *Remedial and Special Education, 32* (3), 192-205.

Cavkaytar, (Ed.), Otizm Spektrum Bozukluğu İçinde (59-95). Ankara : HTC Ofset

Charlesworth, R. ve Radeloff, D.J. (1991). *Experiences in math for young children.* Second Edition. New York: Delmar Publishers Inc.

Charlesworth, R. (2005). Prekindergarten mathematics: connecting with National Standards. *Early Childhood Education Journal*, 32 (4), 229–236.

Chen, X., Chang, L. , He, Y., ve Liu, H. (2005). The Peer Group as A Context: Moderating Effects On Relations Between Maternal Parenting And Social and School Adjustment in Chinese Children, *Child Development*,76 (2): 417-434.

Conn-Powers, M., Ross-Allen, J., & Holburn, S. (1990). Transition of young children into the elementary education mainstream. *Topics in Early Childhood Special Education, 9*, 91-105.

Connely, A.M. (2007). Transitions Of Families From Early İntervention To Preschool İntervention For Children With Disabilities. *Young Exceptional Children, 10*(3), 10-16.

Creswell, J. W. (2015). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma Ve Araştırma Deseni*. (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.

Çağdaş, A. (1997). *İletişim dilinin 4–5 yaş çocuklarının sosyal gelişimlerine etkileri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çiçekci, A.,(2000). *10–15 Yaş Grubundaki Engelli Bireyler İle Engelli Olmayan Bireylerin Davranış Problemlerinin Karsılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çifci, İ. (2001). *Zihinsel Engelli Bireyler İçin Hazırlanan Bilişsel Süreç Yaklaşımına Dayalı Sosyal Beceri Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çimen, S. (2000). *Ankara'da Üniversite Anaokullarına Devam Eden Beş Altı Yaş Çocuklarının Psikososyal Gelişimlerinin İncelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Çitil, M. (2012).*Yasalar ve Özel Eğitim*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Çolak, A. (2016). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Ortamları Ve Düzenlemeler. A. Cavkaytar (Ed.). *Otizm Spektrum Bozukluğu* (S.95-116). Ankara: Aile Ve Sosyal Politikalar Bakanlığı/ Engelli Ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Çolak, A. (2016). Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlamak. A. Cavkaytar, (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu İçinde* (21-59). Ankara: Aile Ve Sosyal Politikalar Bakanlığı/ Engelli Ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Çopuroğlu,Y.C., Mengi,A.(2014). Toplumsal Dışlanma ve Otizm. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkısh or Turkic* 9-5.607-626.

Dalbudak, Z. (2006). *Anaokulu Öğretmenlerinin Drama Etkinliklerini Kullanmaları Üzerine Bir Araştırma. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).* Ankara Üniversitesi/ Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Darıca, N., Abidoğlu, Ü., ve Gümüşçü, Ş. (2002). *Otizm ve Otistik Çocuklar.* Ankara: Özgür Yayınları.

Darıca, N., Abidoğlu, Ü. ve Gümüşçü, Ş. (2011). *Otizm ve Otizmli Çocuklar.* Ankara: Özgür Yayınları.

Darıca, N.,S., Tuş-Gümüşçü, ve Abidinoğlu-Pişkin,Ü. (2005). *Otizm ve Otistik Çocuklar*. (s. 62-63).İstanbul: Özgür Yayınları.

Davidovicz HM. (1996). Autistic Spectrum Disorder. In: Frank Y. *Pediatric Behavioral Neurology CRC Press*, Boca Raton, 73-87.

Diken, H.D.(2010). Erken Çocukluk Eğitimi. Diken, H.D. (Ed.) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dockett, S., & Perry, B. (2004). Starting School Perspectives Of Australian Children, Parents and Educators. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 171-189.

DSM-5^{tm}:Amerikan Psikiyatri Birliği (2014). DSM-5 Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı. çev: Ertuğrul Köroğlu. Ankara: Boylam Psikiyatri Birliği Hekimler Yayın Birliği.

Durmuşoğlu Saltalı, N. ve Arslan, E. (2012). Ebeveyn Tutumlarının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Sosyal Yetkinlik Ve İçe Dönüklük Davranışını Yordaması, *İlköğretim Online, 11* (3), 729-737.

Durualp, E. ve Aral, N. (2010). Sosyal beceri ölçeğinin Faktör Yapısının Yeniden İncelenmesi, *Çağdaş Eğitim*, 372, 30-38.

Entering preschool: Family and professional experiences in this transition process. *Journal of Early Intervention, 23*(4), 279-293.

Ercan,Z.,G. (2012). Erken Çocukluk Eğitimi. Y.Fazlıoğlu, (Ed.), *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi. İçinde* (121-134). Edirne: Paradigma

Eripek, S. (2007). *Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamaları. İlköğretimde Kaynaştırma*. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Erkan,S., Kırca,A. (2010). Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U.Journal Of Education) 38, *94-106*.

Erkan, S.(2011). Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U.Journal Of Education)* 40, 186-197.

Ertem, İ.Ö. (2005). İlk Üç Yaşta Gelişimsel Sorunları Olan Çocuklar: Üç Sorun ve Üç Çözüm. *Özel Eğitim Dergisi*, 6 (2), 13-25.

Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2006). Outcomes of Good Practice İn Transition Processes For Children Entering Primary School. Education for All Global Monitoring Report.

Fazlıoğlu,Y. , Eşme-Yurdakul, M.(2009).*Otizm*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Folstein SE, Rosen-Sheidley B. (2001). Genetics of autism: Complex Aetiology For A Heterogenous Disorder. *Nat Rev Genet*, 2, 943–55.

Friend,M.(2006). Special education: Contemporary perspectives for school professionals.New York, NY:Pearson Education,Inc.

Gander, M.J. ve H.W. Gardiner (2001). *Çocuk ve Ergen Gelişimi.* Dördüncü Baskı,(Çev: Ali Dönmez, Nermin Çelen, Bekir Onur). Ankara: İmge Kitabevi.

Gök, G. ve Erbaş, D. (2011). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri Ve Önerileri. International Journal of Early Childhood Special Education, 3(1), 66-87

Gözün,Ö., Yıkmış,N. (2004). İlköğretim Müfettişlerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüş ve Önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi.* 5 (2), 79-88.

Gülay, H. (2008). *5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Akran İlişkileri Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları Ve Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gülay, H.ve Akman, B. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler* (1. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.

Güleç-Aslan, Y., Kırcaali-İftar, G., Uzuner, Y.(2009). Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) Ev Uygulamasının Bir Çocukla İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 10* (1), 1-25.

Güleryüz, Ş.O.,( ) *Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Engelli Öğrencilerin Akranları ile İlişkilerinde Karsılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi*.

(Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Günindi, N. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum Becerileri İle Anne-Babalarının Empatik Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (*Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güven, D., Diken, H.İ.(2014). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Sosyal Beceri Öğretim Müdahaleleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 15*(1) 19-38.

Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B., & Calkins, J. (2006). Children's School Readiness İn The ECLS-K: Predictions To Academic, Health, And Social Outcomes İn First Grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 431-454.

Hanson, M.J., Beckman, P.J., Horn, E., Marquart, J., Sandall, S.R., Greig, D., & Brennan, E. (2000). Entering preschool: Family and professional experiences in this transition process. Journal of Early Intervention, 23(4), 279-293.

Hanson, M.J., Beckman, P.J., Horn, E., Marquart, J., Sandall, S.R., Greig, D., & Brennan, E. (2000). Stegelin, D. (2004). Early childhood education. In F. P. Schargel & J. Smink (Eds.) *Helping students graduate: A strategic approach to dropout prevention,* 115-123. Larchmont, NY: Eye on Education.

Harman, G. ve Çelikler, D. (2012). Eğitimde Hazır Bulunuşluğun Önemi Üzerine Bir Derleme Çalışması. *Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 1(3), 147-156.

Harris, R. C. (2007)Motivation and School Readiness: What Is Missing From Current Assessments of Preschooler's Readiness for Kindergarten?. *NHSA Dıalog, 10* (3-4), 151–163.

Işık, M. (2007). *Anasınıfına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarına Sosyal Uyum Ve Beceri Ölçeğinin Uyarlanması Ve Uygulanması. (*Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Işıklı Erdoğan, N. ve Şimşek, Z. C. (2014). Birinci Sınıfa Başlayan Çocukların, Velilerin Ve Öğretmenlerin Okula Uyumlarının İncelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, 3*(2), 62-70.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2012). *T.C. Resmi Gazete,* 28261, 11 Nisan 2012.

Johnson, C.P. Myers,S.M.(2007). Council on Children with Disabilities '*Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders.*' 120 (5), 1183-1215.

Johnson,C., Ironsmith,S.,Snow,C.W.& Poteat,G.M.(2000). Peer Acceptance And Social Adjustment İn Preschool And Kindergarten,*Early Childhood Education Journal,27*(4),207-212.

Janus, M., Lefort, J., Cameron, R., & Kopechanski, L. (*2007). S*tarting kindergarten: Transition issues for children with special needs. *Canadian Journal of Education, 30* (3), 628 - 648.

.

Kabasakal,Z., Çelik,N.(2010) Sosyal Beceri Eğitiminin (İlkğretim Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeylerine Etkisi. İlköğretim Online, 9(1), 203-212, [Online]: http://ilkogretimonline.org.tr

Kamps, D., Royer, J., Dugan, E., Kravits, T., Gonzalez-Lopez, A., Garcia, G., Carnazzo, K., Morrison, L., & Kane, L. G. (2002). Peer training to facilitate social interaction for elementary students with autism and their peers. *Exceptional Children, 68*(2), 173-187.

Kandır, A.,Orçan, M. (2011). Beş-Altı Yaş Çocuklarının Erken Öğrenme Becerileri ile Sosyal Uyum ve Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi Elementary Education Online, 10(1), 40-50, 2011. İlköğretim Online, 10(1), 40-50, 2011. [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr

Kanlıkılıçer, P. (2005). Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. Yayınlanmamış (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karaaslan, B.,T.,(2002). Çok Düşük Doğum Ağırlıklı Prematüre Bebeklerin Ev Merkezli Erken Eğitim Programlarının Etkisinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kargın, T. (2006). Kaynaştırma: Temel Kavramlar, Tarihçe Ve İlkeler. (İçinde). A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Ed). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler.* İstanbul: Morpa.

Kargın, T. (2014). Kaynaştırma: Temel Kavramlar, Tarihçe ve İlkeleri. İçinde Kaynaştırma Uygulamaları. 21-69

Kaya, İ.(2005). *Anasınıfı Öğretmenlerinin Kaynaştırma (Entegrasyon) Eğitimi Uygulamalarında Yeterlilik Düzeylerinin Değerlendirilmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

Kaya, Ö.(2015). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Değerlendirilmesi. A. İ. H. Diken ve H.

Kayaoğlu, H. , Görür, Ö.(2008). Otizm. İçinde Otistik Çocuklar Nasıl Öğrenir? Ankara: Epos Yayınları.

Kaymak, A. (2016). Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): Tanım, Sınıflama, Yaygınlık ve Nedenler

Kemp, C., & Carter, M. (2000). Demonstration of classroom survival skills in kindergarten: A Five Year Transition Study Of Children With İntellectual Disabilities. *Educational Psycology, 20*, 394-411.

Kırca, M. A. (2007). *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Çocuklarının Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kırcaali-İftar, G. (2007). Otizm spektrum bozukluğu. İstanbul: Daktylos Yayınları

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

Kırcaali-İftar, G., ve Batu, S. (2007). *Kaynaştırma*, Ankara: Kök Yayıncılık.

Kırcaali-İftar,G.(2012). Otizm Spektrum Bozukluğuna Genel Bakış. E.Tekin-İftar,(Ed.), *Otizm Spekturum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* İçinde (17-44). Ankara: Vize.

Kırcaali-İftar,G., Tekin-İftar,E.(2012). Otizm Spektrum Bozukluklarına Yönelik Program Örnekleri. E.Tekin-İftar,(Ed.), *Otizm Spekturum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* İçinde(239-265). Ankara: Vize.

Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ve Ebeveynlerin Görüşleri Işığında Okula Hazır Bulunuşluk Olgusu Ve Okul Öncesi Eğitime İlişkin Sonuçları. (*Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Koçyiğit,S. (2014).Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İlkokul Hakkındaki Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(5), 1861-1874.

Koegel, R.L. & Koegel, L. K. (2006). *Pivotal response treatments for autism* (1st Ed). London: Paul H. Brookers Publishing.

Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2006). *Pivotal Response Treatments for Autism: Communication, Social, and Academic Development*. Brookes Publishing Company.

Kohler, F., Anthony, L., Steighner F., & Hoyson, M. (2001). Teaching Social İnteraction Skills İn The İntegrated Preschool: An Examination Of Naturalistic Tactics, *TECSE, 21*, 93–103.

Kurt, O. (2009). *Otistik Özellikler Gösteren Çocuklara Zincirleme Serbest Zaman Becerilerinin Öğretiminde Sabit Bekleme Süreli Öğretimin Ve Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Gömülü Öğretimle Sunulmasının Etkililik Ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması.* Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü, Eskişehir.

Kübler E, Kessler D. (2002). *Yaşam Dersleri.* Ege Meta Yayınları, İzmir.

Küçük,Y., Arıkan,D. (2006). İşitme Engelli Çocukların Topluma Uyum Sorunlarının İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi. 9* (4).

Lamb JA, Moore J, Bailey A, et al.(2000). Monaco AP. Autism: Recent Molecular Genetic Advances. *Hum Mol Genet*, *9*, 861-8.

Levy SE, Mandell DS, Schultz RT. (2009). Autism. *Lancet, 374*, 1627-38.

Lovett, D.L., Haring, K.A. (2003). Family Perceptions Of Transitions İn Early İntervention. *Education and Training in Developmental Disabilities, 38* (4), 370-377.

Majzub, R. M., & Rashid, A. A. (2012). School Readiness Among Preschool Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences. 46*, 3524-3529.

Mastropieri ve Scruggs, (2004). *The İnclusive Classroom Strategies For Effective İnstruction.* (2nd Edition). Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall.

Mesibov, G. B. & Shea, V. (2009*).* Evidence-Based Practices And Autism. Autism: *The International Journal of Research and Practice*.

MEB, (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (*http://mevzuat.meb.gov.tr/html/66.html) veri tabanından 17.04.2016 tarihinde saat 23:26'da alınmıştır.

MEB (2009). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

MEGEP (2008). *Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Erken Çocukluk Eğitiminde Temel İlkeler*. Ankara.

Metin, E.,N., Işıtan S. (2015). Zihin Engelli Çocuklar ve Eğitimleri. Necate Baykoç (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim* içinde (s.157-387). Ankara: Eğiten Kitap.

Myles, B. (2003). *Overview Of Asperger Syndrome.* In Jed E. Baker (Eds.) *Social Skills Training* (pp. 9-17) KS: Autism Asperger Publishing Company.

NAC (2011). *A Parent's Guide To Evidence-Based Practice And Autism: Providing İnformation And Resources For Families Of Children With Autism Spectrum Disorders*. Randolph, Massachusetts.

Newschaffer CJ, Fallin D, Lee NL. (2002). Heritable And Nonheritable Risk Factors For Autism Spectrum Disorders. *Epi Rev 24*, 137-53.

Odluyurt,S., Batu,E.,S. (2009). Okul Öncesi Dönemdeki Kaynaştırmaya Hazırlık Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine ve Alanyazın Taramasına Dayalı

Olarak Belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Th eory & Practice 9* (4) • Güz / Autumn • 1819-1851.

Odom, S. L., & Diamond, K. E. (1998). Inclusion Of Young Childrenwith Special Needs

İn Early Childhood Education: Th E Research Base. *Early Childhood Research Quartely,13,* 3-25.

Ogelman,H.,G., Erten,H.(2013). 5-6 Yaş Çocuklarının Akran İlişkileri ve Sosyal Konumlarının Okula Uyum Düzeyleri Üzerindeki Yordayıcı Etkisi (Boylamsal Çalışma). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 30*, 153-163.

Oktay,A.(2002). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Oktay, A., Unutkan, P.Ö. (2003). İlköğretime Hazır Oluş ve Okul Öncesi Eğitimle İlköğretimin Karşılaştırılması. Müzeyyen Sevinç (Ed.), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar,* içinde (s.145-147) . İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Oktay A. ve Unutkan Ö. P. (2005). Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. (Yayıma Haz. Müzeyyen Sevinç). *İlköğretime Hazır Oluş ve Okul Öncesi Eğitimle İlköğretimin Karşılaştırılması,* içinde (s.145-155). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Oktay,A.(2013). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretimin Çocuğun Yaşamındaki Yeri ve Önemi.* Ayla Oktay, (Ed.), *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları* içinde (s.1-21).Ankara: Pegem Akademi.

Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği (2009). 31.07.2009 Tarih ve 27305 Sayılı Resmi Gazete

Olçay-Gül, S., & Tekin-İftar, E. (2012) Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Olan Bireyler İçin Sosyal Öykülerin Kullanımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 13,* 1-24.

Orçan, M. (2009). *Anasınıfına Devam Eden 60–72 Aylık Çocukların Erken Öğrenme Becerilerine Destekleyici Eğitim Programlarının Etkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi) Konya Selçuk Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Özaydın, L., & Çolak, A. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine ve Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi Hizmet İçi Eğitim Programı' na İlişkin Görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 1*(1), 189-226.

Özbay, Y. (2003). *Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi.* Dördüncü Baskı. Trabzon: Akademi Kitabevi.

Özlü- Fazlıoğlu,Y. (2004). *Duyusal Entegrasyon Programının Otizmli Çocukların Duyusal ve Davranış Problemleri Üzerine Etkisinin İncelenmesi.* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi /Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pang, Y. (2010). Facilitating Family İnvolvement İn Early İntervention To Preschool Transition. *The School Community Journal, 20* (2), 183-198.

Pianta, R. C., ve Walsh D. J. (1996). *High Risks Children in Schools: Constructing Sustaining Relationships.* New York: Routledge.

Piotrkowski, C. S., Botsko, M., & Matthews, E. (2000). Parents' And Teachers' Beliefs

About Children's School Readiness İn A High-Need Community. *Early Childhood Research Quarterly, 15* (4), 537–558.

Podvey, M.C., Hinojose, J., & Koenig, K. (2010). The Transition Experience To Pre-School For Six Families With Children With Disabilities. *Occupational Therapy International, 17*(4), 177-187.

Podvey, M.C., Hinojose, J., & Koenig, K. (2011). Reconsidering İnsider Status For Families During The Transition From Early İntervention To Preschool Special Education. *Journal Of Special Education, XX (*X*),* 1-12.

Polat, Ö. (2010a). *Okul Öncesinde İlköğretime Hazırlık Etkinlikleri*. İstanbul: İlkadım Yayınevi.

Polat, Ö. (2010b). *Okul Öncesi Eğitim Programlarinda İlköğretime Hazırlık*. İstanbul: Pegem Akademi Yayınları.

Polat,Ö.,Dilli,F.(2015). 60-72 Aylık Sosyal Açıdan Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan Destek Programının Çocukların İlkokula Hazırbulunuşluğuna Etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları Ve Öğretim Çalışmaları Dergisi 5* (9).

Polat Unutkan, Ö. (2003a). Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Standardizasyonu (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Punch,K.(2011). *Sosyal Araştırmalara Giriş*. Ankara: Siyasal Yayınları.

Reichow B., & Sabornie E.J., (2009). Brief Report: Increasing Verbal Greeting İnitiations For A Student With Autism Via A Social Story İntervention. *Journal Of Autism And Developmental Disorders, 39,* 1740-43.

Reijntjes, A., Stegge, H., Ve Terwogt, M. M. (2006). Children's Coping With Peer Rejection

The Role Of Depressive Symptoms, Social Competence And Gender. *Infant And Child Development. 15*, 89-107.

Rheams, T. A. Ve Bain, S. K. (2005). Social İnteraction İnterventions İn An İnclusive Era: Attitudes Of Teachers İn Early Childhood Self-Contained And İnclusive Settings. *Psychology İn The Schools, 42,* 53–63.

Rice, M.L. & O'Brien, M. (1990). Transitions: Times Of Change And Accommodation. *Topics İn Early Childhood Special Education, 9* (4), 1-14.

Rosenkoetter, S.E., Whaley, K.T., Hains, A.H., & Pierce, L. (2001). The Evolution Of Transition Policy For Young Children With Special Needs And Their Families. *Topics İn Early Childhood Special Education, 21*(1), 3-15.

Rous, B., Myers, C.T., & Stricklin, S.B. (2007). Strategies For Supporting Transitions Of Young Children With Special Needs And Their Families. *Journal Of Early Intervention, 30* (1), 1-18.

Rous, B.S. & Hallam, R.A. (2012). Transition Services For Young Children With Disabilities: Research And Future Directions. *Topics İn Early Childhood Special Education, 31*(4), 232- 240.

Salend, S. J. (1999). The İmpact Of İnclusion On Students With And Without DisabilitiesAnd Their Educators. *Remedial And Special Education, 20,* 114-126.

Saraç,T., Çolak,A. (2012). Kaynaştırma Uygulamaları Sürecinde İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüş ve Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 13-28.

Sarıdaş, B. Balabanlı, B. (2016). Temeller. Ümit Şahbaz (Çev. Ed.) *100 Soruda Otizm. Aileler ve Uzmanlar İçin El Kitabı* içinde (s.7). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sazak-Pınar, E.(2006). Dünyada Ve Türkiye'de Erken Çocukluk Özel Eğitiminin Gelişimi Ve Erken Çocukluk Özel Eğitim Uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7*(2),71-83.

Schreibman, L., & Ingersoll, B. (2005). Behavioral interventions to promote learning in individuals with autism. F. Volkmar, R. Paul, A. Klin, R. and D. Cohen (Eds.).Handbook of autism and pervasive developmental disorders (3rd. Edition). (pp. 882-896).

Schwartz, D., Dodge, D. A., Petit, G. S., ve Bates, J. E. (2000). Friendship As A Moderating Factor İn The Pathway Between Early Harsh Home Environment and Later Victimization İn The Peer Group, *Developmental Psychology*, *36*, 646-662.

S.Özdemir, H. Bacanlı, M.Sözer (Ed.). *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar Ve Çözüm Önerileri.* Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Sten, B.F.(2011). Promoting Healthy Transitions From Preschool to Kindergarten. *Young Children,1* (6),90-95.

Stoner, J.B., Angell, M.E., House, J.J., & Bock, S.J. (2007). Transitions: Perspectives From Parents Of Young Children With Autism Spectrum Disorders (ASD). *Journal Of Developmental And Physical Disabilities, 19* (1), 23-39.

Sucuoğlu,B.(2005).Otizm ve Otistik Bozukluğu Olan Çocuklar. Necate Baykoç (Ed*.), Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* içinde (s. 391-412). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık

Sucuoğlu, B. (2006). Sosyal Kabulün Artırılması. Ayla Oktay ve Özgür Polat Unutkan (Ed). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları: Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler* içinde İstanbul: MORPA Kültür Yayınları Ltd. Ş.

Sucuoğlu, B. (2009). Otizm Ve Otistik Bozukluğu Olan Çocuklar. Ayşegül Ataman (Ed.), *Özel Eğitime Giriş* içinde (s. 391-312). Ankara: Gündüz Eğitim Ve Yayıncılık.

Sucuoğlu, B.(2012). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Kaynaştırma. Elif Tekin-İftar (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* içinde (s. 473-525). Ankara: Vize Yayıncılık.

Şahin, İ.T., Sak, R., Tuncer, N. (2013). Okul Öncesi ve Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretime Hazırlık Sürecine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(3). 1691-1713.

Şahin, S.(2012). Yaygın Gelişimsel Bozuklular (YGB) Otistik Spektrum Bozukluğu (OSB). Emine Nilgün Metin (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar* İçinde (s. 209-241). Ankara: Maya Akademi.

Şahin, S.(2015). Yaygın Gelişimsel Bozukluk(YGB) Otistik Spektrum Bozuklukları (OSB) Olan Çocuklar ve Eğitimleri. Necate Baykoç (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim* içinde (s. 289-305).Ankara: Eğiten Kitap.

Tapmaz, Ç.(2012).*Halk Oyunları Çalışmalarının İlköğretim Beşinci Sınıf (10-11 Yaş Grubu) Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeylerine Etkisi Üzerine Bir İnceleme*. (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi/ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Tekin-İftar, E., & Değirmenci, H. D. (2012). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Öğretimi. Elif Tekin- İftar (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* (s.267-321). Ankara: Vize Yayıncılık.

Temel, Z. F. (2000). Okul Öncesi Eğitimcilerinin Engellilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*, 148 - 155.

Terzi, E. (2009). *Anasınıfına Devam Eden Çocuklarda Görülen Davranış Sorunlarının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) .Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tuğrul, B.(2003). Daha Dün Annemizin Kollarında Yaşarken Şimdi Okullu Olduk. http://www.egitim.com

Turhan, C.(2015). *Otizmli Spektrum Bozukluğu Gösteren Çocuklara Sosyal Beceri Öğretiminde Sosyal Öykü ve Video Modelle Öğretimin Etkililik ve*

Verimlilikleri. (Yayınlanmamış Doktora Tezi),Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Turnbull,R., Turnbull,A., Shank,M., Smith,S. ve Leal,D.(2002). Exceptional Lives: Special Education İn Today's Schools.Upper Saddle River, *NY: Pearson Education,Inc.*

Turnbull,A.,Turnbull,R. ve Wehmeyer,M.L.(2007). Exceptional Lives: Special Education İn Today's Schools.Upper Saddle River, *NY: Pearson Education,Inc.*

UNICEF. (2011). *Türkiye'de Çocukların Durumu Raporu 2011*. 03.01.2013 tarihinde http://panel.unicef.org.tr/vera/app/var/files/s/i/sitan-tur.pdf sitesinden alınmıştır.

Ural, O.,Ramazan,O. (2007). *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Dünü Ve Bugünü.*

Uşaklı, H.(2011). Otizm. Yaşar Barut & Murat Vural, (Ed.), *Özel Eğitim* içinde (s. 117-136). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Uzuner, N., Gürsoy, F.(2010). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Sosyal Uyum Ve Beceri Düzeylerinin İncelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 35*, (380), 20-29.

Walker, S. (2004). Teacher Reports of Social Behavior and Peer Acceptance in Early Childhood: Sex and Social Status Differences. Child Study Journal, 34 (1), 13-28.

Wing L. (1997). The Autitic Spectrum. *Lancet, 350*, 1761-66.

Winter,S.M.,& Kelley,M.F.(2008). Forty Years Of School Readiness Research. *Childhood Education,84* (5), 260-266.

Wolery, M. (1989). Transitions İn Early Childhood Special Education: Issues And Procedures. *Focus on Exceptional Children, 22* (2), 1-16.

Wolfe, P. S. ve Hall, T. E. (2003). Making İnclusion A Reality For Students With SevereDisabilities. *Teaching Exceptional Children, 35,* 56-61.

Varlıer, G. (2004). *Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Volmar FR, Pauls D.(2003). Autism. *Lancet 362,* 1133-41.

Volkmar, F. R., & Wiesner, L. A. (2004). *Healthcare For Children On The Autism Spectrum: A Guide To Medical, Nuritional, And Behavioral İssues.* Bethesda, MD: Woodbine House.

Vuran, S. (2005). The Sociometric Status Of Students With Disabilities İn Elementary Level İntegration Classes İn Turkey. *Eğitim Araştırmaları. Eurasian Journal of Educational Research. 18,* 217-235.

Yalçın,M., Başar, M., Çetinkaya, A.,(2013). Okul Öncesi Eğitime 5-6 Yaşında Başlayan Çocuklar İle 3-4 Yaşında Başlayan Çocukların Öz Bakım Becerilerinin Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi (Uşak İli Örneği). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6/4.

Yapıcı,M., Ulu,F.,B.(2010). İlköğretim 1. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinden Beklentileri. *Kuramsal Eğitimbilim, 3* (1), *43-55.*

Yavuzer, H. (1999). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yavuzer, H. (2001). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Remzi Yayınevi.

Yavuzer, H. *(*2002). *Bedensel, Zihinsel ve Sosyal Gelişimiyle Çocuğunuzun İlk 6 Yılı.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2005). *Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzim Kitabevi.

Yavuz,H., Baran,G., Yıldız-Bıçakçı,M.(2010). İşitme Engelli Ve İşitme Engeli Olmayan 9-17 Yaş Grubundaki Çocukların Sosyal Uyumlarının Karşılaştırılması. *Toplum ve Sosyal Hizmet. 21*(1).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

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

Yıldırım-Doğru, S.,S.(2013). Erken Çocukluk Özel Eğitimi. Atilla Cavkaytar (Ed.), *Özel Eğitim* içinde (s. 317-334). Ankara: Vize Yayıncılık.

Yılmaz, Y. (2003*). "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Grubu Çocukları İçin Okul Olgunluğu Kontrol Listesinin Geliştirilmesi".* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zembat, R. (2007). *Okul Öncesi Eğitimde Nitelik, Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konula.* (Yayıma Hazırlayanlar: Ayla Oktay ve Özgür Polat Unutkan), (s. 25-44). İstanbul: Morpa Yayınları.

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.56ae82b6ac0503.27278667

(http://toad.edam.com.tr/olcek/conners-ana-baba-derecelendirme-olcegi-cado-48).

www.tohumotizmportali.org

www.lovaas.com

www.ocidep.com

www.centerforautism.com

www.pcdi.org

orgm.meb.gov.tr

mevzuat.meb.gov.tr

http//www.meb.gov.tr

http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/ozel_yon_SON/ozelegitimyonetmelikSON.htm

EKLER

EK -1 : Öğretmen Görüşme Soruları

A) Öğretmenler Görüşlerine Yönelik Sorular

Soru1: Dersine girdiğiniz sınıflarda kaynaştırma öğrencileri var mı?

Soru2: Sizce kaynaştırma öğrencilerinin devam etmesini uygun bulduğunuz dersler nelerdir? Neden?

Soru3: Okulunuzdaki kaynaştırma uygulaması hakkındaki fikirleriniz nelerdir?

Soru4: Öğrencinizin okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi almasının ilkokula geçişteki sosyal uyumunu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

Soru5: Sınıfınızda gerçekleştirdiğiniz çalışmalar sırasında çocuklarda sosyal uyum problemleriyle karşılaşıyor musunuz?

Soru6: Karşılaştığınız bu sosyal uyum problemlerinin ortaya çıkmasını hangi nedenlere bağlıyorsunuz? Açıklar mısınız?

Soru7: Öğrencinizin okul öncesi dönemde yaşadığı sosyal uyum problemlerinden hangisini ilkokulda da devam ettirmektedir?

Soru8: Sosyal uyum problemlerinin sınıf ortamına etkisi nasıldır?

Soru9: Sınıfınızda en sık karşılaştığınız sosyal uyum problemleri nelerdir? Açıklar mısınız?

Soru10: Öğrencinizin okul öncesi dönemde ve ilkokulda yaşadığı sosyal uyum problemleri arasında fark var mı?

Soru11: Öğrencinizin okul öncesi dönemde ve ilkokulda yaşadığı sosyal uyum problemleri arasında nasıl bir fark vardır? Açıklar mısınız?

Soru12: Sınıfınızda sosyal uyum problemlerinin en sık yaşandığı dersler/zamanlar nelerdir? Nedenini açıklar mısınız?

Soru13: Sınıfınızda sosyal uyum problemlerinin en az yaşandığı dersler/zamanlar nelerdir? Nedenini açıklar mısınız?

Soru14: Öğrencinizin okul öncesi dönemde kaynaştırmaya devam etmesinin ilkokula hazır bulunuşluğuna etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Soru15: Sosyal uyum problemlerinin çözümüne ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir? Açıklar mısınız?

Soru16: Sınıfınızda bu sosyal uyum problemlerinin çözümüne yönelik ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz? Yaptığınız bu çalışmaların sonuçlarını açıklar mısınız?

Soru17: Öğrenciniz sınıfta sırasını beklememe, ödevini bitirmeme, sorumluluk almama, kendisine verilen sorumluluğu yerine getirmeme gibi sosyal uyum problemleri yaşıyor mu? Eğer yaşıyorsa bu sosyal uyum problemlerine karşı nasıl önlemler alıyorsunuz? Açıklar mısınız?

Soru18: Kendinizi sosyal uyum problemlerinin çözümünde yeterli hissediyor musunuz?

Soru19: Okul ortamı sosyal uyum problemlerinin çözümünde sizce destekli mi? Nasıl bir destek talebiniz olabilir?

EK - 2: Aile Görüşme Soruları

B) Aile Görüşlerine Yönelik Sorular

Soru1: Çocuğunuz ilkokuldaki kaynaştırma eğitimine geçene kadar erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitimi aldı mı? Eğer aldıysa kaç yıl almıştır?

Soru2: Çocuğunuz okulda sosyal uyum problemleri yaşıyor mu?

Soru3: Çocuğunuzun eşyalarını paylaşmama, yönergelere uymama, yardım istememe, kendini ifade etmeme gibi sosyal uyum problemleri okul öncesi döneminde mevcut muydu? Eğer mevcutsa bu sosyal uyum problemleri ilkokula geçişte de devam etti mi?

Soru4: Çocuğunuzun okul öncesi dönemde ve ilkokula geçişte kaynaştırma programına devam ederken sosyal uyum problemleri yaşadı mı?

Soru5: Çocuğunuzun okul öncesi dönemde ve ilkokulda yaşadığı sosyal uyum problemlerinde bir değişiklik oldu mu? Eğer olduysa ne gibi değişiklikler oldu? Açıklar mısınız?

Soru6: Çocuğunuzun sosyal uyum problemleri yaşamasının nedenlerini açıklar mısınız?

Soru7: Çocuğunuzun yaşadığı sosyal uyum problemleri konusunda neler hissettiğinizi açıklar mısınız?

Soru8: Çocuğunuzun okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine devam etmesinin ilkokula geçişi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

Soru9: Çocuğunuzun yaşadığı sosyal uyum problemlerine yönelik herhangi bir destek aldınız mı? Eğer aldıysanız kimden ve ne şekilde bir destek aldınız? Açıklar mısınız?

Soru10: Sosyal uyum problemlerinin çözümlenmesi için neler yaptığınızı açıklar mısınız?

Soru11: Sosyal uyum problemleri çevrenizdeki insanlarla etkileşiminizi nasıl etkiledi? Açıklar mısınız?

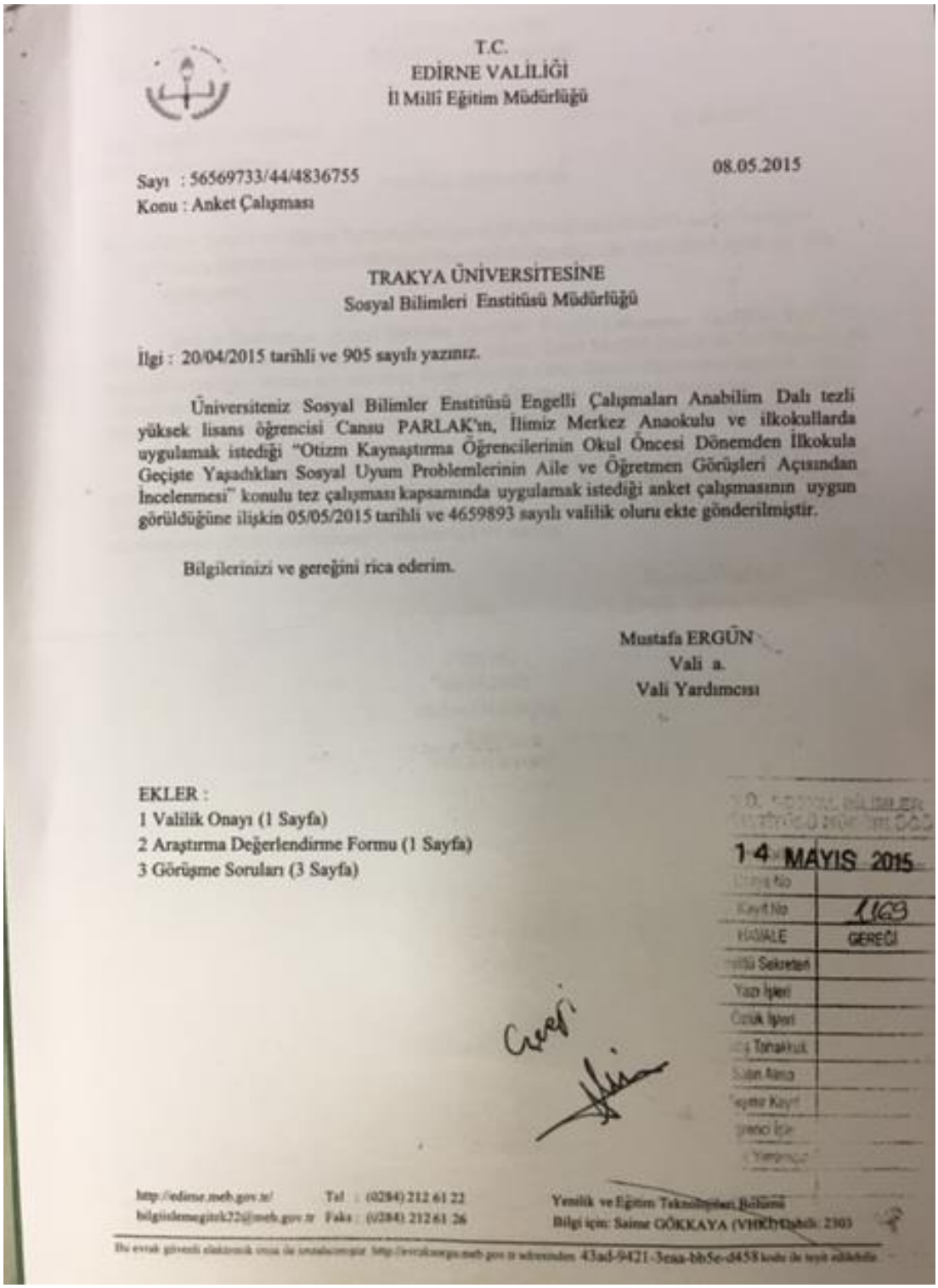
Soru12: Sosyal uyum problemleri çocuğunuzun çevreyle olan etkileşimini nasıl etkiledi? Açıklar mısınız?

Soru13: Çocuğunuz hoşgörülü olmama, empati kurmama gibi sosyal uyum problemi yaşadığında arkadaş, kardeş, aile ve akraba ilişkilerinde ne gibi sorunlar yaşamaktadır?

Soru14: Çocuğunuzun arkadaşlarıyla eşyalarını paylaşmama, grupla iş birliği içinde olmama gibi yaşadığı sosyal uyum problemleri, erken çocukluk dönemi ve ilkokula geçişte arkadaşlarıyla ilişkisini nasıl etkilemiştir?

Soru15: Siz çevreyle uyumla ilgili herhangi bir güçlük yaşıyor musunuz? Açıklar mısınız?

EK - 3: İzin Belgesi



T.C.
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 56569733/44/4836755
Konu : Anket Çalışması

08.05.2015

TRAKYA ÜNİVERSİTESİNE
Sosyal Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

İlgi : 20/04/2015 tarihli ve 905 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Cansu PARLAK'ın, İlimiz Merkez Anaokulu ve ilkokullarda uygulamak istediği "Otizm Kaynaştırma Öğrencilerinin Okul Öncesi Dönemden İlkokula Geçişte Yaşadıkları Sosyal Uyum Problemlerinin Aile ve Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulamak istediği anket çalışmasının uygun görüldüğüne ilişkin 05/05/2015 tarihli ve 4659893 sayılı valilik oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mustafa ERGÜN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER :
1 Valilik Onayı (1 Sayfa)
2 Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
3 Görüşme Soruları (3 Sayfa)

14 MAYIS 2015
Kayıt No 1169
HAVALE GEREĞİ

http://edirne.meb.gov.tr/ Tel : (0284) 212 61 22
bilgisleme.gitek22@meb.gov.tr Faks : (0284) 212 61 26

Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Bölümü
Bilgi için: Saime GÖKKAYA (VHKİ) Dahili: 2303

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evrakdogrulama.meb.gov.tr adresinden 43ad-9421-3eaa-bb5e-d458 kodu ile teyit edilebilir.

FORM: 2

T.C.
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Cansu PARLAK
Kurumu / Üniversitesi	T.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü
Araştırma Yapılacak İl	Edirne
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Edirne Merkezdeki Anaokulu ve İlkokullar
Araştırmanın Konusu	Otizmli Kaynaştırma Öğrencilerin Okul Öncesi Dönemden İlkokula Geçişte Yaşadıkları Sosyal Uyum Problemlerinin Aile Ve Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi
Üniversite / Kurum Onayı	Var (X) / Yok ( )
Araştırma/Proje/Ödev /Tez önerisi	Tez Çalışması
Veri Toplama Araçları	Görüşme Soruları (3 Sayfa)
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	T.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Anketin uygulanması sırasında gönüllülük ilkesine uyulması esastır.	
Komisyon kararı	Oybirliği / Oyçokluğu ile alınmıştır.
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi: .....

KOMİSYON

30./04/2015
Komisyon Başkanı
Müzekka BAYRAK
MEM Şube Müdürü

30./04/2015
Üye
Ali ÇELİK
1.Murat And.Lisesi Md.Yrd.

30./04/2015
Üye
Ayla DİKMEN
Sosyal Bilimler Lisesi Öğrt.

T.C.
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 56569733/44/4659893 05.05.2015
Konu : Anket Çalışması

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 sayılı Genelgesi
b) Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 20/04/2015 tarihli ve 905 sayılı yazısı

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Cansu PARLAK'ın, İlimiz Merkez Anaokulu ve İlkokullarda uygulamak istediği "Otizm Kaynaştırma Öğrencilerinin Okul Öncesi Dönemden İlkokula Geçişte Yaşadıkları Sosyal Uyum Problemlerinin Aile ve Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışması Anket Değerlendirme Komisyonu'nca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Yüksek Lisans Programı öğrencisi Cansu PARLAK'a ait tez çalışmasının; 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılında İlimiz Merkez Anaokulu ve İlkokullarda Okul Müdürlükleri gözetim ve sorumluluğunda eğitim öğretim faaliyetini aksatmayacak şekilde uygulanmasını olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin ÖZCAN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
05.05.2015
Nedim ÖZIRMAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

http://edirne.meb.gov.tr/ Tel : (0284) 212 61 22
bilgisistemgntrk22@meb.gov.tr Faks : (0284) 212 61 26
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Bölümü
Bilgi için: Saime GÖKKAYA (VHKİ) Dahili: 2303

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 2cnr-adce-329b-b372-4692 kodu ile teyit edilebilir.