

KIRSAL BÖLGEDEKİ BİR OKULUN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU TANILI ÖĞRENCİLER İÇİN HAZIRBULUNUŞLUĞU

RURAL SCHOOL READINESS FOR THE STUDENTS DIAGNOSED WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Mahmut Serkan YAZICI ¹

Öz: Otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanılı öğrenciler, kaynaştırma uygulamaları kapsamında genel eğitim okullarda eğitime dâhil olmaktadır. Bu nedenle genel eğitim okullarının OSB'li öğrenciler için hazır hale getirilmesi gerekmektedir. OSB'li öğrenciler için, okullarda öncelikle öğretmenler, okul müdürleri ve okulun fiziki koşulları ve kaynakları öğrencilere hazır olmalıdır. Bu noktada bölgesel farklılıklardan yola çıkılırsa her bölgenin hazırbulunuşluğu ile ilgili benzer ifadeler kullanmanın doğru olmayacağı vurgulanmalıdır. Dolayısıyla, bu çalışmanın amacı OSB'li öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına dâhil edilebilecekleri kırsal bir okulun hazırbulunuşluğu araştırmaktır. Bu amaca ulaşmak için, araştırma kapsamında durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri, Türkiye'de orta düzeyde sosyo-ekonomik seviyeye sahip ve orta ölçekli bir şehirdeki kırsal bir okulda toplanmıştır. Araştırmaya bir ilköğretim okulundaki dokuz öğretmen (tüm öğretmenler) ve okul müdürü katılmıştır. Bu katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca okulun, fiziki koşulları ve kaynakları hakkında veri toplamak için yarı yapılandırılmış gözlem yapılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Sonuçlar okul hazırbulunuşluğunun OSB'li öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına dâhil edilmesi konusunda yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu noktada, veriler katılımcıların daha fazla eğitime ihtiyaç duyduğunu ve okula OSB'li bir öğrenci gelse bile okul hazırbulunuşluğu geliştirmeye yönelik bir değişikliğe gidilmeyeceğini göstermektedir.

Anahtar sözcükler: otizm spektrum bozukluğu, kaynaştırma uygulamaları, kırsal, okul, hazırbulunuşluk

ABSTRACT: It is possible that students with autism spectrum disorder (ASD) can be educated at general education schools within inclusive education. Therefore, general education schools should be ready for students with ASD if the students enrolled in the school. For the school readiness, teachers, school principals, the physical conditions, and resources of the school should be ready for the students. At this point, it should be emphasized that it would not be right to use similar expressions about school readiness in each region. Therefore, the aim of this study is to learn the readiness of a rural school where students with ASD might be included in the inclusive education. With this purpose, this research used the case study approach. The data were collected at a Turkish rural school in a medium-sized city which has a middle level of socio-economic status. In the elementary school, nine teachers (all teachers) and the head teacher participated in this research. These participants had a semi-structured interview. Also, a semi-structured observation was used to collect data about the physical conditions and resources of the school. Then, the descriptive analysis method was used to analyze the data. The results show that school readiness is insufficient. Participants need more training, and the school environment should be more autism-friendly. Even if students with ASD enroll in school, the data show that the school will not be improved to be ready for them.

Keywords: autism spectrum disorders , inclusive education , rural, school, readiness

Bu makaleye atf vermek için:

Yazıcı, M. S. (2021). Kırsal bölgedeki bir okulun otizm spektrum bozukluğu tanılı öğrenciler için hazırbulunuşluğu, *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 34-54.

Cite this article as:

Yazıcı, M. S. (2021). Rural school readiness for the students diagnosed with autism spectrum disorder. *Trakya Journal of Education*, 11(1), 34-54.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It is possible that students with autism spectrum disorder (ASD) can be educated at general education schools within inclusive education (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). When it is thought that school readiness is necessary, the school environment and advanced learning should be ready for all students (UNICEF,2002). Therefore, it is clear that inclusive schools should be ready for the students with ASD if

¹ Öğr. Gör. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, mserkan.yazici@erdogan.edu.tr , ORCID: 0000-0002-2514-3791.

the students enrolled in the school. In other words, teachers, school principals, the physical conditions, and resources of the school should be ready for the students with ASD. At this point, it should be emphasized that it would not be right to use similar expressions about school readiness in each region. For example, rural schools have some problems in some countries such as Turkey where significant differences between urban and rural areas (Çapuk & Ünsal, 2017). Therefore, the aim of this study is to learn the readiness of a rural school where students with ASD might be included in inclusive education. This research can be significant because there is limited literature about rural school readiness for students with ASD.

Methods

This research used the single case study approach (Yin, 2017). The data were collected at a Turkish rural elementary school in a medium-sized city which has a middle level of socio-economic status (TC Kalkınma Bakanlığı, 2013; Türkiye İstatistik Kurumu, 2015). To learn school readiness, nine teachers (all teachers) and head teacher participated in this research. The branches of teachers are Turkish, mathematics, social studies, science, primary teacher, preschool teacher, information technology teacher, English, and physical education. These participants attended the semi-structured interviews. Also, the semi-structured observation was used to collect data about the physical conditions and resources of the school. Then, the descriptive analysis method (Ekiz, 2009) was applied. When reporting data, coding was used for each participant (T1, T2, T3, etc. for teachers and HT for head teacher).

Results

In the research, six participants (T1, T3, T5, T7, T9, HT) had formal training about special education, including ASD. Four of them (T1, T5, T7, HT) within an undergraduate study, three of them (Ö7, Ö9, HT) having in-service training, and a teacher (T3) in public education center had the training. In addition to formal education, all of the teachers stated that they learned about ASD in different ways within informal learning. These ways are social media, internet, and social environment. In addition to these ways, two teachers (T4, T8) stated that they learned ASD by trial and error method with their students with ASD.

Besides, participants stated that they would use eight methods and strategies to improve the skills of students with ASD. Among them, educational game and drama, group work, giving a task, reading exercises, daily speaking exercises, motor skills development activities were expressed by all participants. Also, a teacher (T3) recommended doing social activities in school. In addition to these, HT recommended rhythmic musical studies. While using these methods and strategies, teachers stated that they would similarly use it for typically developing students who have the low academic level and students with ASD. Also, the teachers stated that they would use the interest of students with ASD in the education process.

Five participants (T3, T4, T5, T7, T8) stated that they feel ready when a student with ASD came to their classes. On the other hand, 5 participants (T1, T2, T6, T9, and HT) stated that they did not feel ready because of their inadequate training. Among the participant who felt ready, T4 and T8 stated that they feel ready because they already worked with a student with ASD. The other 3 teachers (T3, T5, T7) stated that they were ready for students with ASD because they believe that they will patiently work with students with ASD. As for the head teacher, the data showed that although he knew every point about the official documents clearly, using these points were not easy for him in rural areas. Therefore, the school principal does not feel ready for students with ASD.

The physical conditions and resource adequacy of the school are also not ready for a student with ASD according to 42 criteria on the observation form. This is because 4 criteria were well developed and 12 criteria were partially developed and 26 criteria were not yet developed. The data from observation and semi-structured interviews also showed similar findings about the physical conditions and resource adequacy of the school. It is also important that all participants stated that the conditions of the school would not improve when the students with ASD came to their schools, like other students with special needs who were currently at the school.

Discussion and Conclusion

In this study, the readiness of the rural school for students with ASD was examined, and it was concluded that this readiness was insufficient in many respects. For example, the educational methods and strategies are not only for a student with ASD but also for typically developing students. Moreover, the participants stated that they would similarly apply these methods and strategies to students with ASD and typically developing students who had low-level academic skills. This cannot be the right approach because students with ASD need to have special education, including special interventions (Research Autism, 2017c).

To perceive this insufficiency better, it is necessary to examine the training of the participants related to ASD. This research shows that teachers did not participate in formal education at an adequate level. Therefore, teachers do tend to learn ASD informally. However, in these informal ways, such as social media, the internet can be problematic. This is because the web and social media can contain useful information, as well as a lot of misinformation, which can easily and quickly spread (Kumar & Shah, 2018). Therefore, accessing information through the media and the internet carries these risks for teachers.

To successfully educate a student with ASD, a school environment should be arranged for the student (Cherry, 2017). However, the data show that the school cannot be described as an “autism-friendly school.” It is also important that the school will not be transformed into “autism-friendly” after a student with ASD come to school. This is the problematic point for school readiness.

1.GİRİŞ

Otizm spektrum bozukluğuna (OSB) sahip bireylerin özellikleri, sosyal ve iletişim problemlerinin yanında sınırlı ve tekrarlayıcı davranışlar ve ilgi alanlarına sahip olmalarıdır (American Psychiatric Association, 2013). OSB'nin bugün bilinen bir tedavisi olmasa da (Crowe & Salt, 2014), bu durum OSB'li bireylerin sorunlarının hafiflemesine destek olunamayacağı anlamına da gelmemektedir (National Autistic Society, 2018a). Bu bireylerin gereksinimlerine yönelik birçok farklı müdahaleler bulunmaktadır (Francis, 2005). Bu müdahalelerin etkililiği farklılıklar gösterse de (Hume, Bellini & Pratt, 2005; Woods & Wetherby, 2003), birçoğu olumlu sonuçlar vermektedir (Paul, 2008; Wang & Spillane 2009; Dawson, 2008). Olumlu sonuçlar veren müdahaleler arasında, Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped (TEACCH) ve günlük yaşam terapisi gibi okul temelli müdahaleler de vardır (Research Autism, 2019). Dolayısıyla, OSB'li öğrencilerin eğitim gereksiniminin sağlanmasında okullarda bu bireylere özel olarak sunulan özel eğitim yöntem ve stratejiler önemli rol oynamaktadır. OSB'li öğrenciler gibi özel gereksinimleri olan öğrenciler için kaynaştırma uygulamalarının faydaları bilinmektedir (Inclusion BC, 2014). Bu uygulamanın dünyanın birçok yerinde yaygın bir uygulama olduğu da bilinmektedir (Fakolade, Adeniyi, & Tella, 2017). Türkiye de bu ülkeler arasındadır ve yarı veya tam zamanlı kaynaştırma uygulamaları mevcuttur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Kısacası, Türkiye'deki eğitsel tanısına bağlı olarak OSB'li bireyler, genel eğitim okullarında kaynaştırma uygulamalarına dâhil edilmektedir. UNICEF (2012) tarafından bir okulun tüm öğrenciler için öğrenme ve gelişimi ile okul çevresi açısından hazır olması gerektiği belirtildiği için, aynı hazırbulunuşluk OSB'li öğrencilerin kaynaştırma uygulamaları kapsamında katıldıkları okullardan da beklenmelidir.

Kaynaştırma uygulamalarına dâhil olan OSB'li öğrencilerin öğrenme ve gelişimi açısından okulun hazırbulunuşluğu kapsamında öğretmenlerin rolü oldukça önemlidir. Bu önem, öğretmenlerin özel gereksinimi olan tüm öğrencilerin öğrenme ve motivasyon şekilleri hakkında bilgi sahibi olması gerekliliğiyle de açıklanabilir (Mastropieri & Scruggs, 2010). Bu açıklamaya benzer şekilde, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) özel amaçlarını belirtmiştir ve bu amaçlar doğrultusunda öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını belirlemiştir (MEB, 2018). Bu noktada vurgulanması gereken bir husus da oldukça önemli görev ve sorumlulukları bulunan öğretmenlerin kaliteli eğitilmeleri gerektiğidir. Diğer bir deyişle, öğretmen adayları üniversitede kaynaştırma uygulamaları hakkında kaliteli yetiştirilmelerinin yanında, günümüzde bilginin hızla değiştiğini düşünülünce, öğretmenlerin mesleğini yaparken de eğitilmeleri gerektiği açıktır. Bu ihtiyaç doğrultusunda, bugünün araştırmalarının çoğu, gelecekteki öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler ile çalışırken gerekli olan yeterlilikler ve becerilerin belirlenmesine odaklanmaktadır (Zulfija, Indira, & Elmira, 2013).

OSB'li öğrencinin öğrenme ve gelişimine yönelik okul hazırbulunuşluğu ele alındığında okul yönetimleri de göz ardı edilmemelidir. Araştırmalar yıllardır özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin desteklenmesi amaçlı öğretmenlerin gelişimine odaklanılmasına rağmen, okul yönetimlerinin kaynaştırma eğitimindeki gelişimlerini daha az ele almıştır (Sider, Maich, & Morvan, 2017). Hâlbuki okul hazırbulunuşluğu noktasında, okul yönetimleri de doğrudan önemli bir parçayı oluşturmaktadır. Bu

noktada, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğini ele almak gerekmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Örneğin, bu yönetmelikte her özel eğitime gereksinimi olan öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programının (BEP) hazırlanmasının zorunlu olduğu açıkça belirtilmiştir. Ayrıca aynı yönetmelikte, BEP geliştirme biriminin, okul / kurum müdürü veya görevlendireceği bir müdür yardımcısının başkanlığında oluşturulduğu belirtildiğini için, okul yönetiminin önemi daha da açık şekilde anlaşılabilir.

Tüm bunların yanında okulların OSB'li öğrencilerin öğrenme ve gelişimine yönelik hazırbulunuşluğunu ele alırken, okulların fiziki yeterlilikleri ve kaynakları da ele alınmalıdır. Örneğin, eğitim ortamının yapılandırılmış bir şekilde planlanması (yön tabelalarıyla okul içi yönlendirme yapılması, materyallerin üzerlerine isimlerinin etiketlenmesi vs.) OSB'li öğrenciler için okul çevresini daha anlaşılır kıldığından dolayı faydalı olduğu bilinmektedir (Mesibov, Shea, & Schopler, 2005; Ontario, 2007). Zaten yapılandırılmış eğitim ortamı, bilimsel olarak da OSB tanımlı öğrenciler için faydalı olduğu kanıtlanmış olan TEACCH müdahalesinin bir parçasıdır (Research Autism, 2017a). Okulun fiziksel yapısının yanında, OSB'li öğrencilerin okullarında kaynaklar ve materyaller de farklılık gösterebilmektedir. Örneğin, OSB'li öğrenciler görsellerle öğrenme eğilimi olan bireylerdir (Rao & Gagie, 2006). Bu nedenle, çeşitli birçok görsel materyal OSB'li öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi ana amacıyla farklı kazanımlar için kullanılmaktadır (National Autistic Society, 2016). Bu genel unsurların yanında, her OSB'li öğrencinin birbirinden farklı ihtiyaçları olduğu düşünüldüğünde (Research Autism, 2017b), okulun fiziksel yeterliliği ve kaynakları OSB'li öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre de ayrıca düzenlenmesi gerektiği de göz ardı edilmemelidir. Aksi takdirde bu gereksinimleri karşılanmamış OSB'li öğrenci için bulunduğu okulun hazır olduğunu söylemek güç olacaktır.

Son olarak, okulların OSB'li öğrenciler için hazırbulunuşluğu ifade edilirken, her bölgedeki okullar için benzer ifadeleri kullanmanın doğru olmayacağı belirtilmelidir. Özellikle Türkiye gibi şehir ve kırsal bölgeler arasında birçok açıdan farklılıklar olan ülkelerde, bu farklılıkların okul hazırbulunuşluğu üzerindeki etkisi de göz önünde tutulmalıdır. Geçmişten bugüne yapılan araştırmalar da bu etkiyi ifade etmektedir. Örneğin, Seferoğlu (2001) tarafından yapılan araştırmada kırsal bölgelerdeki okulların ekonomik, materyal teminatı, ailelerin olumsuz tutumu ve okulların fiziksel olarak eksikliklerinin olması gibi çeşitli sorunları olduğunu belirtmiştir. Çapuk & Ünsal (2017) ise, eğitimle ilişkili sorunların yıllar içinde geçen zamana rağmen kırsal bölgelerdeki okullarda hala devam ettiğini vurgulamıştır. Ayrıca tüm bu sorunların yanında, Türkiye'de kırsal kesimde çalışan öğretmenlerin seminer ve kurslara katılmasında yaşadıkları sorunlar da onların mesleki gelişimini doğrudan olumsuz etkilediği bildirilmektedir (Çapuk & Ünsal, 2017). Tüm bu unsurlar, OSB'li öğrenciler için okul hazırbulunuşluğunu olumsuz etkileyeceği söylenebilir. Dolayısıyla, kırsal bir okuldaki OSB'li bir öğrencinin kaynaştırma eğitimi kapsamında okulun hazırbulunuşluk düzeyinin şehirlerden farklı olacağı ön görüldüğünden, kırsal bölgelerin hazırbulunuşluğu ayrı olarak ele alınması gerekmektedir.

1.1. Araştırma Soruları

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma uygulamalarına dâhil edilen OSB'li öğrencilerin okulunun, bu öğrencilerin öğrenme ve gelişim açısından hazırbulunuşluğunu belirlemektir. Bu ana amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1) Katılımcıların, OSB'li öğrencilerin öğrenme ve gelişim açısından, okul hazırbulunuşluğu hakkındaki görüşleri nelerdir?

a) Katılımcıların, OSB'li öğrencilerin öğrenme ve gelişim açısından, öğretmen hazırbulunuşluğu hakkındaki görüşleri nelerdir?

b) Katılımcıların, OSB'li öğrencilerin öğrenme ve gelişim açısından, okul yönetiminin hazırbulunuşluğu hakkındaki görüşleri nelerdir?

2) Araştırmaya katılan okulun, OSB'li öğrencilerin okul çevresi açısından fiziksel yeterlilik ve kaynak yönünden hazırbulunuşluğu yeterli midir?

1.2. Araştırma Önemi

OSB'li öğrenciler kaynaştırma uygulamalarına dâhil olmaktadır. Fakat bilindiği üzere, öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına dâhil olmasından öte, bu eğitimin etkili olmasıdır. Bu etkililikte de, okulların hazırbulunuşlukları önemli rol oynamaktadır. Bu noktada, öğrenciler için yeterli hazırlık yapmayan bir okulun, OSB'li öğrencilerin eğitimine katkı sunması da tartışılır hale gelmektedir. Hatta okulların OSB'li öğrenciler için yetersiz düzeyde hazırbulunuşluğa sahip olması, bu öğrencileri olumsuz dahi etkileyebilmektedir. Bundan dolayı, bu araştırma öğrencilerin kaynaştırma eğitimi kapsamında genel

eğitim okuluna gönderilmeden önce, bu okulun hazırbulunuşluğa sahip olup olmadığını araştırmayı ve bir sonuç çıkarmayı hedeflemektedir. Türkiye’de de OSB’li öğrencilerin eğitimine ilişkili çalışmalarda kırsal bölgelerde yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu açıdan da bu araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımları kapsamında yer alan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır (Yin,2017). Durum alışması yöntemi, gerçek yaşam bağlamında karmaşık bir konunun derinlemesine, çok yönlü bir anlayışını oluşturmak için kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır (Crowe, Creswell, Robertson, Huby, Avery & Sheikh, 2011). Bu bağlamda bu araştırma da, kırsal bir okulun kaynaştırma uygulamaları kapsamında OSB’li öğrenciler için hazırbulunuşluğu derinlemesine incelemeyi amaçladığından, bu yöntem seçilmiştir. Ayrıca belirtilen amaç doğrultusunda, bu araştırmada durum çalışması yöntemi içerisinde bulunan farklı türler arasındaki, açıklayıcı durum çalışması türü kullanılmıştır. Bunun nedeni açıklayıcı durum çalışmasının tanımlayıcı olması ve bir durumun nasıl olduğunu açıklamak amaçıyla kullanılmasıdır (Yin, 2017). Ayrıca yapılan araştırmada bir okul esas alındığı için, durum çalışması yönteminin bütüncül tek durum araştırma deseni kullanılmıştır (Yin, 2017).

2.1. Çalışmanın yapıldığı okul

Araştırma Türkiye’de orta seviyede sosyoekonomik bir sıralamada yer alan (TC Kalkınma Bakanlığı, 2013), orta büyüklükteki şehirlerinden birinin (Türkiye İstatistik Kurumu, 2015) ilçesinin kırsal bölgesindeki bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Bu okul seçilirken, ana ltlerden biri okulun kırsal bir bölgedeki bir köy okulu olmasıdır. Bunun yanı sıra, seçilen genel eğitim okulunda özel gereksinimli öğrencilerin eğitim alması da diğer bir lttr. Bu okulda OSB’li ğrenci bulunmasa da, genel eğitim sınıflarında zihinsel yetersizliği, özel öğrenme güçlüğü gibi farklı tanılara sahip en az bir ğrenci bulunmaktadır. Örnekleme seçiminin bu ltler dâhilinde yapıldığı için, bu araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan lt durum rneklemesi tekniğine göre seçilmiştir (şimsek & Yıldıırım, 2011).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmaya kırsal bölgede yer alan bir ilköğretim okulunda, OSB’li öğrencilerin okullarına yerleşmesi durumunda onların öğrenmesini ve gelişimini doğrudan etkileyecek olan bireyler katılmıştır. Daha detaylı ifade etmek gerekirse, araştırmanın katılımcıları bu okuldaki dokuz ğretmen (tüm öğretmenler) ve okuldaki yönetim kadrosundaki tek kişi olan okul müdürüdür. Öğretmenlerin branşları, Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi, sınıf ğretmeni, okul öncesi ğretmeni, bilişim teknolojileri ğretmeni, İngilizce ve beden eğitimidir. Katılımcıların mesleki deneyimi dört ila dokuz yıl arasında değişmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında veriler, yarı yapılandırılmış görüşme ve yarı yapılandırılmış gözlem ile toplanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme: Yapılan görüşmelerin amaı, OSB’li öğrenciler için okul hazırbulunuşluğu hakkında bilgi almaktır. Görüşmelerde sorulan on soru, araştırma amaına ve sorularına paralel şekilde hazırlanmıştır. Bu araştırmada da hazırlanan sorular, özel eğitim alanında görev yapan iki akademisyen görüşüne başvurarak düzenlendikten sonra, dil bilgisi alanında uzman bir başka akademisyen tarafından da değerlendirilerek son halini almıştır. Ardından, genel sınıf ortamında özel gereksinimli bir ğrencisi bulunan gönüllü bir ğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır ve sorular son haline getirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış gözlem: Gözlem, okulun OSB’li öğrencilere yönelik fiziksel şartlarını ve kaynaklarına ilişkin veri toplamak amaçıyla kullanılmıştır. Çalışma boyunca gözlem çeşitlerinden, yarı yapılandırılmış gözlem kullanılmıştır. Bu amaçla, yapılandırılmamış gözlem yanında, 42 kriterden oluşan yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Bu gözlem formu, OSB’li öğrenciler için uygun fiziki şartlar ve olanaklarla ilişkili kriterleri temel alan beş kaynak (National Autistic Society, 2018b; Simpson,2015; Victoria state government, 2019; Beaver, 2006; Comhairle nan eilean siar, 2016) temelinde araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. İki zel eğitim, bir de dil bilgisi olmak üzere üç uzmanın görüşleri alındıktan sonra (Creswell, 2002), gözlem formu son halini almıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Bu çalışma için etik komite onayı, üniversitesi etik kurul komitesinden alınmıştır. Ardından bu araştırma için okul müdürü ve öğretmenlere bilgi ve onay formu gönderilmiştir. Ayrıca araştırma öncesinde, katılımcılar tarafından araştırma hakkında sorulan tüm sorular cevaplanıp, araştırma onayı alındıktan sonra veri toplama süreci başlatılmıştır.

Yarı yapılandırılmış soruları, öğretmenlerin okul saatlerini aksatmayacak şekilde onlarla beraber hazırlanan bir zaman çizelgesi doğrultusunda okulda cevaplandırılmıştır. Her bir görüşme ortalama olarak 30 dakika sürmüştür. Öğretmenlerin hepsi onay verdiği için, tüm görüşmelerin kimseyle paylaşılması ön koşulu ile ses kaydına alınmıştır. Okulun fiziksel yeterliliği ve kaynakları ile ilişkili tüm gözlem süreci okulda öğrencilerin bulunmadığı saatlerde yapılmıştır. Tüm veri toplama süreci on iş gününde sonlandırılmıştır.

2.5. Veri Analizi

Araştırma kapsamında öncelikle uygulanan ses kayıtları transkript edilmiştir. Sonrasında da veriler betimsel analiz uygulanarak analiz edilmiştir (Ekiz,2009). Nitel verilerin analizinde her katılımcı için bir kod kullanılmıştır. Analizler raporlaştırılırken de, bu kodlama öğretmenler için Ö1,Ö2,Ö3 vs. şeklinde iken, okul müdürü için OM olarak yazılmıştır.

İç geçerliğin veya inandırıcılığın sağlanması noktasında katılımcı doğrulaması ve uzman incelemesine başvurulurken, dış geçerliğin veya nakledilebilirliğin sağlanması noktasında da örneklem seçiminin özenli yapılması stratejilerine başvurulmuştur (Merriam, 2015). Bu bağlamda, katılımcılardan (gönüllü olan dört öğretmen) ortaya çıkan bulgulara yönelik düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Genel olarak, bulgularla katılımcıların dönütleri arasında büyük oranda paralellik olduğu görülmüştür. Uzman incelemesi kapsamında ise bir üniversitede görev yapan ve durum çalışması yöntemine yönelik çalışmaları olan bir uzmanın görüşlerinden de yararlanılmıştır. Bu bağlamda, ilgili uzmandan gelen dönütlere göre küçük çapta değişiklikler yapılmıştır. Örneklem seçiminde dikkatli davranılarak okuldaki farklı branşlara sahip tüm öğretmenle çalışılmıştır. Bu bağlamda, dış geçerliğin artırılması hedeflenmiştir.

3. BULGULAR

Yapılan analizler sonucunda araştırmanın bulguları bu bölümde beş ana başlık altında sunulmuştur. Bunlar: Katılımcıların OSB hakkında bilgi edinme yolları, katılımcıların OSB'li öğrencinin eğitiminde kullanacakları yöntemler ve stratejiler, OSB'li öğrencilerin öğreniminde ve gelişiminde katılımcıların kendi hazırbulunuşlukları hakkındaki görüşleri, OSB'li öğrencilerin öğreniminde ve gelişiminde okul yönetimi hazırbulunuşluğu hakkındaki katılımcı görüşleri ve okulun fiziksel şartları ve kaynaklarına ilişkin ortaya çıkan bulgulardır.

3.1. Katılımcı öğretmenlerin OSB hakkında bilgileri edinme yolları

Verilerin analizi sonucunda, katılımcılar farklı yollar ile OSB ile ilişkili bilgiler elde ettiği görülmüştür ve bu bilgi edinme yolları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Katılımcıların otizm spektrum bozukluğu hakkında bilgileri edinme yolları

Bilgi edinme yolları	n	Katılımcılar
Formal öğrenme	6	Ö1, Ö3,Ö5,Ö7,Ö9,OM
Üniversite eğitimi boyunca alınan eğitim	4	Ö1,Ö5,Ö7,OM

	3	Ö7,Ö9,OM
Hizmet içi eğitim kapsamında alınan eğitim		
	1	Ö3
Halk eğitim merkezinde alınan eğitim		
İnformal öğrenme	10	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,OM
Medya ve internet aracılığıyla öğrenme	10	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,OM
Sosyal çevre aracılığıyla öğrenme	10	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,OM
OSB tanımlı öğrencisi ile deneme yanılma yöntemi ile öğrenme	2	Ö4,Ö8

3.1.1. Formal Öğrenme

Katılımcıların altı tanesi formal öğrenme yolu ile OSB hakkında bilgi edindiklerini ifade ettiler. Bu bilgi edinme yolları üniversite eğitimi boyunca alınan eğitim, hizmet içi eğitim kapsamında alınan eğitim ve halk eğitim merkezinde alınan eğitimdir.

3.1.1.1. Üniversite eğitimi boyunca alınan eğitim

Öğretmenler arasında Ö2,Ö3,Ö4, Ö6, Ö8, Ö9 özel eğitim ve dolayısıyla OSB’li öğrenciler hakkında herhangi bir eğitim almadıklarını dile getirirken, Ö1,Ö5,Ö7 ve OM lisans eğitimleri boyunca özel eğitim dersi aldıklarını ifade ettiler. Fakat bu dersin, özel eğitim ve özel eğitime gereksinimi olan çocuklar hakkında hiçbir uygulama içermeden genel bir teorik eğitim olduğunu dile getirdiler. OSB’li bireylere ilişkili de çok genel bir bilgi verildiğini vurguladılar. Hatta bu dersin yetersiz olduğunu ifade ederken de, dersin verimsizliğinden dolayı dersin içeriğiyle alakalı çok fazla bir şey hatırlamadıklarını dahi söylediler. Örneğin Ö5:

“Çocuklarla herhangi bir iletişime geçmedik. Sadece kuramsal işledik, sözel bir bilgiyle ne kadar olur. Verimsizdi, o yüzden içeriği çok hatırlamıyorum bile” dedi.

3.1.1.2. Hizmet içi eğitim kapsamında alınan eğitim

Öğretmenlerin hepsi meslek hayatları boyunca MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlere katıldıklarını ifade etmelerine rağmen, görüşmeler boyunca yedi öğretmen özel eğitimle alakalı herhangi bir hizmet içi eğitim almadıklarını ifade ettiler. Buna karşın, Ö7,Ö9 ve OM özel eğitimle ilişkili hizmet içi eğitimlere katıldıklarını dile getirdiler. Bu noktada, bu eğitimi OM:

“Birçok hizmet içi eğitime katıldım. Daha etkili olanlar, daha fazla hafızamda yer etti. Bazıları daha verimsiz olduğu için aklımda kalmadı. Verimsiz olduğunu düşündüğüm içerikten ziyade verilme şekli ile alakalıydı. Fakat özel eğitim semineri böyle değildi, dikkat çekiciydi. Oradaki öğretmenimiz gayet güzel oyunlaştırarak eğitimi vermişti. Müziklerle, oyunlarla güzel bir seminer verilmişti. Verimli geçtiğini düşünüyorum.” diyerek verilen seminerin özel eğitim adına genel olarak faydalı olduğuna inansa da, OSB ile ilişkili çok az bilgi verildiğini yapılan görüşme boyunca yeniledi.

OM’ye benzer şekilde, Ö7 ve Ö9 da bu seminerlerin sadece genel bilgi verdiğini, diğer yetersizlikler gibi OSB hakkında da yeterlilik kazanmada etkili olmadığını dile getirdiler. Örneğin Ö7:

“Otizmli çocuklarla alakalı bilgilerle ilgili fotokopi dağıtıldı. Kâğıttan okunmuştu. Yetersizdi. Çünkü uygulamaya yönelik bir şey değildi. Sadece bilgiler aktarılıyor ve gidiliyor” diyerek eğitimin verimsiz geçtiğini vurguladı.

3.1.1.3. Halk eğitim merkezinde verilen eğitim

Diğer tüm öğretmenlerin aksine Ö3, özel eğitim alanına ilgili olduğu için halk eğitim merkezlerinde özel eğitim ile ilişkili eğitime katıldığını söyledi. Eğitimin OSB’li çocukların eğitimi için yetersiz olsa da, özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkili kendisine fayda sağladığını söyledi.

3.1.2. İnfomal Öğrenme

Katılımcıların tümü infomal öğrenme yolu ile OSB hakkında bilgi edindiklerini ifade ettiler. Bu bilgi edinme yolları medya ve internet aracılığıyla öğrenme, sosyal çevre aracılığıyla öğrenme ve OSB tanıli öğrencisi ile deneme yanılma yöntemi ile öğrenmedir.

3.1.2.1. Medya ve internet aracılığıyla öğrenme

Öğretmenlerin hepsi televizyondan, sosyal medyadan ve internetten OSB’li bireylere ilişkili bilgi edindiklerini dile getirdiler. Örneğin, Ö9:

“Otizmle ilgili yüzeysel şeyler biliyorum. Daha çok bilğim izlediğim bir diziye dayanıyor. Otizmli bir çocuğun hayat hikâyesinden bahsediyorlardı” dedi.

Benzer şekilde OM:

“Televizyonda Yağmur Adam filmi vardı. İşte otizmli bir kişinin hayat içerisinde nasıl olduğu, davranış şekillerinin nasıl olduğu, konusunda bana fikir vermişti. Şuanda dün gibi aklımda film baştan sona kadar. Otizmle ilgili bilğim en büyük kısmını bu film sayesinde öğrendim. Ayrıca otizm sosyal medyada karşımıza çıkıyor. Otizmli çocuklar veya yetişkinler nasıldır? Nasıl davranırlar ve biz onlara nasıl davranmalıyız? gibi birkaç video karşımıza çıkmıştı. Sosyal medya da çok etkili ” dedi.

Bu noktada, medya ve internet aracılığıyla infomal öğrenmeyi gerçekleştirmek ile alakalı, OSB’li öğrenciyle çalışmış olan Ö8:

“Yağmur Adam vb. film ve videolardan dolayı ülkemizde aaa benim çocuğum otistik, üstün zekalı şeklinde bir algı var. Bu algı yanlış bir algı. Bu çocuklarda davranış bozukluğu var, ciddi sorunları var” dedi.

3.1.2.2. Sosyal çevre aracılığıyla öğrenme

Öğretmenlerin hepsi derinlemesine olmasa da sosyal çevrelerinden de infomal öğrenmenin gerçekleştiğini söylediler. Örneğin Ö6:

“Eşimin hamileliği döneminde risk olabilir diye down sendromu, otizm vb. durumları araştırmıştım. Çevremde de daha öncesinde serviste geliş gidiş yaptığımız öğretmen arkadaşımızın otistik iki tane çocuğu vardı. Ondan öğrendim” dedi.

Ö6’ya benzer şekilde katılımcı öğretmenlerin hepsi, sınıflarına OSB’li bir öğrenci geldiğinde OSB ile ilişkili daha fazla bilgi öğrenmek adına ilk uygulayacakları yollardan biri olarak sosyal çevrelerine danışacaklarını ifade ettiler. Bunun nedeni olarak, OSB’li çocuğu olanlar ile daha önce OSB’li bir öğrenciyle çalışmış öğretmenlerle tanışıp, fikir alış verişinden başka kendilerini geliştirecekleri pratik ve hızlı bir yol olmadığını söylediler.

3.1.2.3. OSB tanıli öğrencisi ile deneme yanılma yöntemiyle öğrenme

Ö4 ve Ö8, OSB’li öğrencilerle ilgili herhangi bir eğitim almadıklarını ve sınıflarına OSB’li bir öğrenci gelmesiyle ilk defa OSB’li öğrencilerle tanıştıklarını ifade ettiler. Onlarla yaptıkları eğitimin deneme yanılma yoluyla ilerlediğini ve bu deneme yanılma yöntemiyle OSB’yi ve OSB’li öğrencilerin durumlarını öğrendiklerini ifade ettiler.

3.2. Katılımcı öğretmenlerin OSB’li öğrencinin eğitiminde kullanacakları yöntemler ve stratejiler

Öğretmenlerin hepsi OSB’li bir öğrencinin eğitiminde hangi eğitsel yöntemleri kullanacakları konusunda çok bilgiye sahip olmadıklarını söylediler. Bu konuda öğretmenler öğrencilerin ilgilerinden yola çıkarak eğitimi gerçekleştireceklerini dile getirdiler. Bunun yanında, öğretmenler gelişimini olağan şekilde sürdürmesine rağmen akademik seviyeleri daha düşük olan öğrencilerle kullandıkları yöntemleri, OSB’li öğrencilerle de uyarlayıp kullanacaklarını ifade ettiler.

Öğretmenler ayrıca OSB’li öğrenciler için tamamen farklı ve onlara özel yöntemleri bilmemelerinin yanında, bilseler dahi kullanılmasının zor olduğunu ifade ettiler. Örneğin Ö7:

“Benim dersim bir branş dersi olduğu için, sınav odaklı bir ders olduğu için amacımız akademik beceriler. Kazanımlarım da belli. O yüzden bu kazanımlar ne kadar fırsat verirse, o kadar otizmli öğrenciyle çalışmalar yapabilirim. Tamamen farklı yöntemleri kullanmam güç olur” dedi.

Bu genel düşüncelerin ardından, öğretmenler kullanabilecekleri yöntemleri belirttiler (Tablo-2).

Tablo 2.

Öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu tanılı öğrencilerin eğitiminde kullanacakları yöntemler ve stratejiler (YvS)

YvS	Katılımcılar
Eğitsel oyun ve drama	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9
Grup çalışması	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9
Görev vermek	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9
Okuma çalışmaları	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9
Günlük konuşma çalışmaları	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9
Motor becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9
Okul içi sosyal etkinlikler	Ö1
Müzikli ritmik çalışmalar	Müzikli ritmik çalışmaları kullanacağını hiçbir öğretmen söylememiştir. Fakat bu çalışmaların okul müdürü tarafından öğretmenlerin kullanması için önerileceği belirtilmiştir.

3.2.1. Eğitsel oyun ve drama

Öğretmenlerin tamamı, OSB’li öğrencilerin becerilerini geliştirmek adına eğitsel oyun ve drama etkinlikleri yaptıracağını dile getirdiler. Bu etkinliklerin OSB’li öğrencilerin sosyal ve iletişim becerilerini geliştirebileceğini söylediler. Örneğin Ö5:

“Öncelikle oyunlara yönelik etkinlikler tasarlayıp uygulardım ve onu oyunlara dâhil ederdim. Oyunlarda öğrencilerin birbirini kabullenmesi ve iletişime geçmesi kolay oluyor” dedi.

Benzer şekilde Ö4 de:

“Çocuk konuşmak istemeyebilir ama örneğin TABU gibi kelime oyunları ile iletişime girmesi desteklenebilir” demiştir.

Öğretmenlerin hepsi tarafından faydalı olduğu vurgulanan bu etkinlikler için Ö8:

“Sosyal ve iletişim becerini geliştirmek için oyun ve drama etkinliklerinin artırılmasının iş yarayacağını düşünüyorum. Fakat bu oyunlar seçilirken dikkatli olunmalı. Soyut kavramlar değil de

daha çok somut kavramlar içermeliler. Çocuğun birebir yapıp öğreneceği etkinlikler olmalı” demiştir.

3.2.2. Grup çalışması

Tüm öğretmenler OSB’li öğrencilerin özellikle sosyal becerilerini geliştirmek için grup çalışması yaptıracaklarını söylediler. Örneğin Ö6:

“Şiir okuyoruz, şiirin her bir bölümünü biri okuyor. Grupça okuyoruz şiirleri yani. Çekinir sessiz okursa, vurgulu okuması adına onu desteklerdim. Ayrıca grupça Karagöz Hacivat oyunlarımız var. Öğrenciler arkadaşları karşısında gösteri yapıyorlar. Onunda arkadaşları karşısında bir gösteri yapmasını sağladım. Hatta ona biraz daha destek sağlayıp, biraz daha ön plana çıkarırdım. Çocuklar ön planda olan çocukların yanına mutlaka gidiyorlar. Onunla arkadaşlık kuruyorlar. Çünkü bir lider gibi gözüküyor” dedi.

Benzer şekilde öğretmenlerin hepsi grup çalışmaları kapsamında OSB’li çocuğun sınıf önünde ön planda ve lider pozisyonunda tutulması gerektiğini dile getirdiler. Öğretmenlere göre bu durum sadece diğer öğrencilerin onu ön planda görmesinden değil, aynı zamanda OSB’li öğrencinin özgüvenini geliştirmek adına önemli olduğunu dile getirdiler.

Tüm öğretmenler grup çalışmalarının sadece yararından söz etmesine rağmen, Ö2 ve Ö7’ ye göre OSB’li bir öğrencinin de bulunacağı grup çalışmaları detaylıca planlandıktan sonra uygulanması gerekmektedir. Bunun nedeni olarak, gerekli planlama yapılmadığı takdirde, bu etkinliklerin olumsuz sonuçlara neden olabileceğini düşünmeleridir. Örneğin Ö7:

“Grup çalışmaları planlı ve kontrollü olmalı. Kontrollü bir şekilde derken altını şöyle çizerek de söyleyeyim. Otizmli çocukların şiddet içeren davranışları olabilir. Bu nedenle grup bilinçli olmalı. Örneğin, grup çalışmasında çocuk kendiliğinden bağırdığı zaman arkadaşının bundan korkmaması için, öğretmen neden o çocuğun o davranışı gösterdiğini anlatmalı” demiştir.

Ö2 e göre de:

“Grup çalışmalarında dikkatlice oluşturulmalı. Başlangıçta sınıfta sosyal açıdan aktif olan bir çocuğun, otizmli öğrenciyle arkadaşlık kurmasını desteklerim. Sosyal açıdan akran desteği gibi. Bu çocukla uyum sağlayabiliyor mu diye bakardım, sonra başka çocukları da dâhil edip grubu çoğaltmaya çalışırdım” diyerek toplu grup çalışmasına geçmeden aşamalı olarak grubu arttırmanın kritik öneme sahip olduğunu vurgulamıştır.

3.2.3. Görev vermek

Tüm öğretmenler öğrencilerinin özgüvenlerini geliştirmek adına onlara basit görevler vererek sosyal becerilerini geliştirebileceklerini söylediler. Öğretmenlere göre bunun nedeni, OSB’li öğrencilerin verilen görevleri tamamlayabildikçe başarabilme duygusu ile motivasyonlarını arttırabilmesidir. Örneğin Ö6:

“Sınıf listemiz var ve sabahları yoklama yapıyoruz. Bunu otizmli çocuk yapabilir ve arkadaşlarına ismiyle hitap edip, gelip gelmediğini kontrol edebilir. Böylece özgüveni ve motivasyonu artar” demiştir.

3.2.4. Okuma çalışmaları

Öğretmenler OSB’li bir öğrenci sınıflarına geldiği takdirde iletişim becerilerini geliştirmek adına onlara sıklıkla okuma çalışmaları yaptıracaklarını söylediler. Bu konuda Ö7:

“İlgi alanını tespit edip, o ilgi alanıyla ilgili bir konu hakkında okuma yaptırıp, onu sınıfta anlatmasını isteyebilirim. Daha sonra da soru cevap çalışması yaptırırdım. Böylece konuşma becerisi gelişmiş olur, hem de cevap verme becerisi” demiştir.

Ö7’ye benzer olarak tüm öğretmenler, bu okuma çalışmalarının verimliliği arttırmak adına, okuma metinlerinin OSB’li öğrencinin ilgilerine ve seviyelerine uygun olarak seçilmesi gerektiğini özellikle vurguladılar.

3.2.5. Günlük konuşma çalışmaları

Öğretmenler günlük konuşma çalışmalarının OSB’li öğrencinin sosyal ve iletişim becerilerini geliştireceğini söylediler. Bu noktada öğretmenler öğrencinin ilgi alanlarının bilinmesinin ve bunun üzerinde çalışılmasının önemli olduğunu vurguladılar. Örneğin Ö1:

“Sohbet edilebilir, günlük yaşamın hakkında konuşulabilir. O sohbet edemezse de, sohbet kesilmemeli. Mesela öğrenciye nasılsın dediğinde, iyiyim sen nasılsın diyemiyor. Sadece iyiyim diyor. Sen dün ne yaptın vb. sorularla devamlılığı sağlayabilirsin. Önce ben yaparım bunu çocukla. Çünkü akranlarıyla bunu pek yapabileceğini düşünmüyorum” dedi.

Bu şekildeki günlük diyaloglarda OSB’li öğrenciye rol model olunması gerektiğini düşünen Ö9 da:

“Çok kolay bilebileceği sorularla ismin nedir, baban kim gibi soru cevap ile bir iletişime geçmeyi düşünürdüm. Diyalog esnasında, ona rol model olmayı amaçlarım. Yani sözlü veya jest mimikle gibi destekleyici hareketlerle onla konuşurdum. Beden dilini desteklerdim. Bu şekliyle günlük iletişim becerisini destekleme ve artırma yoluna giderdim” dedi.

3.2.6. Motor becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar

Yazı yazma becerilerinin geliştirilmesinin yanında, motor becerilerle alakalı tüm öğretmenler kendi branşlarına özgü örnekler vererek motor becerilerini geliştirebileceğini söylediler. Örneğin Ö1:

“Bilişim teknolojileri öğretmeniyim ben. Mesela klavyeyi kullanması motor becerisi gerektiriyor. Onun için klavye çalışması yaptırabilirdim, fare ile çalışmasını ve imgeci ekranda belli yerlere getirmeyi uygulattım” dedi.

Beden eğitimi öğretmeni olan Ö4 de:

“Topla oynama, istop, basket atma, yakar top oynadık mesela benim otizmlili öğrencimle. Yani mesela ip atlamayı bilmiyordu, yapamıyorduk. Bir iki top sektirir düşürürdü. Fiziksel aktiviteler yapıyorduk. Bunlar yararlı oldu, bayağı yararlı oldu. Mesela basketbolda başta hiç atamadı ama zamanla teknikli atmaya başladı” dedi.

Ö6 da:

“Dersimde sessiz sinema oynuyoruz. Türkçe dersi olduğu için sessiz sinemada genellikle deyim ve atasözleri üzerinde çalışıyoruz. Bir atasözü veya deyim veriyoruz. Beden diliyle konuşmadan anlatmalarını istiyorum. Bu tarz etkinlikler olabilir. Hem bedensel gelişimine katkı sağlar hem de yeni bir şey öğrenmiş olur” demiştir.

Tüm bu söylemlere rağmen, OM ise:

“Bu konuda uzmanlarla çalışılmalı. Fizik tedavi gerekiyorsa, bir öğrenci bu tip profesyonel destekler almalı. Okulda öğretmenle ve evde aile ile de yetersiz olur” demiştir.

Bu fikre rağmen OM ve diğer öğretmenler, motor becerileriyle alakalı öğrencilerinin profesyonel desteğe ihtiyaç duymaları halinde, kırsal bölgelerdeki okullar için bu tip servislerin sağlanmasının şehirlere göre çok daha sınırlı olduğunu vurgulamıştır.

3.2.7. Okul içi sosyal etkinlikler

Tüm öğretmenlerden farklı olarak Ö1, sınıfa OSB’li öğrenci gelirse OSB’li öğrenciye sosyal aktiviteleri okul içinde yaşatmaya yönelik çalışmalar yapacağını söylemiştir. Bu düşünce doğrultusunda Ö1:

“Sinema saatleri düzenlerim onlara. Mesela çocuğun sevdiği belli bir çizgi filmi falan varsa mesela onu aktif hale getirmek için o gün patlamış mısır getiririz, sinema saati yaparız sınıfta. Kırsalda bunları günlük hayatlarında yapmaları zor olduğu için, bu otizmlili öğrencilere sınıf içinde sağlanabilir” diyerek kırsal bölgeyle ilişkili sosyal sınırlılıklardan kaynaklanan durumların, bu şekilde azaltılabileceğini belirtmiştir.

3.2.8. Müzikli ritmik çalışmalar

Öğretmenlerin kullanacakları yöntem ve stratejilere ek olarak, hiçbir öğretmen dile getirmese de, OM ritim tutarak çalışmalar yapmanın OSB’li öğrencinin özellikle iletişim becerilerinin geliştirilmesi için faydalı olduğunu dile getirdi. Bu konuda OM ayrıca:

“Ninni, türkü ve tekerleme kullanılmalı çünkü müzik ve ritim otizmlilerin akıllarında çok kalıyor. Fakat aile bu noktada çok önemli role sahiptir. Ninniye, türküyü annesi söylediği zaman ‘aaa bunu annem söylüyor, bende söyleyebilirim’ algısına kapılıp o ninni, türkü veya tekerleme ile dilini döndürmeye çalışır. Monolog konuşma yani tek taraflı konuşmalar yapar. Ama belli bir zaman sonra beraber konuşmaya başlarlar. Bunun için aile ile öğretmenin sürekli iletişim halinde olması gerekmektedir. Evde bunları yapmadan, okul yeterli olmaz” diyerek okula OSB’li bir öğrenci geldiğinde okuldaki öğretmenlere müzikli ritmik çalışmalar yapılması konusunda öneride bulunabileceğini söyledi.

3.3. OSB’li öğrencilerin öğreniminde ve gelişiminde katılımcıların kendi hazırbulunuşlukları hakkındaki görüşleri

Öğretmenler OSB’li bir öğrenciyi eğitebilme noktasında beş öğretmen (Ö3,Ö4,Ö5,Ö7, Ö8) hariç, kaynaştırma eğitimi kapsamında sınıflarına OSB’li öğrenci geldiğinde kendini yeterli hissetmeyeceklerini dile getirdiler. Yetersiz olacağını söyleyen beş öğretmen (Ö1,Ö2,Ö6,Ö9 ve OM), bu alanda yetersiz eğitim aldıkları için böyle düşündüklerini dile getirdiler. Örneğin Ö6:

“Bu bireylerle ilgilenmek, onlara bir eğitim ve öğretim vermek uzmanlık gerektiren bir alan olduğunu düşünüyorum. Üniversitede ders almadım, hizmet içi eğitim de almadım. Şimdi ben bu öğrencilere çok yardımcı olabilirim desem yalan söylemiş olurum” dedi.

Bu konu hakkında OM:

“Genel anlamda çalıştığım personellerin yeterli olmadığını düşünüyorum. Sadece kendi personellerim değil, Türk eğitim camiasında gördüklerime göre söylüyorum. Bugüne kadarki tecrübelerimden hareketle yeterli olmadığımızı düşünüyorum” diyerek bu durumun Türkiye genelinde bir sorun olduğunu düşünmektedir.

Kendini yeterli gören öğretmenler arasında Ö4 ve Ö8, daha önce OSB’li bir öğrenciyle çalıştığından dolayı, kendilerini OSB’li öğrenciler için hazır olarak gördüklerini söylediler. Diğer üç öğretmen (Ö3,Ö5,Ö7) ise OSB’li öğrenciye sabırla ve azimle yaklaşacaklarından dolayı, kendilerini OSB’li öğrencilerin öğrenme ve gelişimi için hazır gördüklerini belirttiler.

3.4. OSB’li öğrencilerin öğreniminde ve gelişiminde, okul yönetimi hazırbulunuşluğu hakkındaki katılımcı görüşleri

Öğretmenlerin hepsi, okul yönetiminin resmi işlerle ilişkili tüm uygulamaları iyi bildiğini söylediler. Benzer şekilde OM, özel eğitimin yasal işleyişi hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını söylemiştir. Bunu belirtmesinin yanında OM:

“Kağıt üzerinde biliyoruz, sıkıntımız yok fakat uygulamada sağlıklı olduğunu düşünmüyorum. Bugüne kadar gözlemlerimde kaynaştırma öğrencilerinin normalde ihtiyaçları olan ilgiye alakaya kavuşamadığını düşünüyorum” demiştir.

Bu noktada OM ayrıca:

“Örneğin, olmaması gerekirken okulumuzda bir sınıfta üç tane kaynaştırma öğrencisinin de olduğu oldu maalesef. Çünkü her sınıftan, birer şube var. Mecburiyetten öyle olmuştu. Çünkü yöremiz bölgesinde tek okul var ve öğrencimizi gönderebileceğimiz başka bir yer olmadığı için o eğitime tabi tuttuk. Yani kaynaştırma öğrencisi anlamında pek fazla öğrenci ile karşılaştık” diyerek OSB’li öğrencinin de okula geldiğinde bu sorunlarla karşılaşabileceğini yapılan görüşme boyunca dile getirdi.

OM’ye benzer olarak, öğretmenler de okul yönetiminin resmi belgelerle alakalı her noktayı açık ve detaylıca bildiğini belirtmelerine rağmen, bu bilgilerin okul yönetimi için uygulamaya yansıtmanın kırsallardaki şartlardan dolayı zor olduğunu söylediler.

3.5. Okulun fiziksel şartları ve kaynaklarına ilişkin ortaya çıkan bulgular

Bu bölümde okulun fiziksel şartları ve kaynaklarına ilişkin gözlemden elde edilen bulguların yanı sıra, katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler sunulmuştur.

3.5.1.Yarı-yapılandırılmış gözlemden elde edilen bulgular

Bu bölümde yapılandırılmış gözlem formunda belirtilen kriterlere göre okulun fiziksel şartları ve kaynakları gözlemlenmiştir ve bu gözlem sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur. Ayrıca yine bu bölümde, araştırmacının yapılandırılmamış gözlemlerinden elde edilen bulguları da belirtilmektedir.

Tablo 3.

OSB tanılı öğrenciler için okul çevresi değerlendirme gözlem formu

Sıra No	Değerlendirme Kriterleri	İyi Gelişmiş	Kısmen Gelişmiş	Henüz Gelişmemiş
1	Okulda kırmızı gibi uyarıcı renkler ile beyaz ve sarı renkler kullanılmamıştır. Bu renkler yerine, krem veya pastel tonlarındaki renkler tercih edilmiştir.	✓		
2	Duvarlar tek renkte boyanmıştır. Duvar kağıdı kullanıldıysa da desenli değildir.			✓
3	Okul zemini/tabanı desenli değildir.		✓	
4	Mobilyalar (sıralar, dolaplar vs.) sınıfta dağınık şekilde değil, sınıfın ortası boş bırakılacak şekilde yerleştirilmiştir.		✓	
5	Yumuşak eşyalar kullanılmıştır (Örnek: Armut koltuk vs.)			✓
6	Öğrenciler hareket ederken, okul içi ve çevresinde onlar için sorun olabilecek gereksiz engeller /eşyalar bulunmamaktadır.	✓		
7	Okulun iç ve dış alanı, hareketli öğrenciler için uygundur (Okul içinde ve dışında geniş alan, salıncak, trambolin vs. vardır)		✓	
8	Sınıflar ve okulun diğer bölümleri arasında gezinmek kolaydır. (merdiven, koridor vs.)		✓	
9	Sınıflar uyarılma seviyesinin düşük, küçük ve güvenli olduğu bir bölüme/odaya sahiptir.			✓
10	Okul OSB'li öğrencinin kullanabileceği küçük alan/odaya (destek odası) sahiptir.			✓
11	Duyu bütünleme terapi odası (stres topu, ses sistemi, aynalı küre vb. materyalleri içeren oda) vardır.			✓
12	Okulda sessiz oyun alanları bulunmaktadır.			✓
13	Takla atabilecekleri veya oyun oynayabilecekleri yumuşak minder ile kaplanmış alan/oda vardır.			✓

14	Öğrencilerin becerilerini geliştirecek resimler, fotoğraflar ve nesnelere okulda bulunmaktadır.	✓
15	Okuldaki kaynaklar kelimelerle ve sembollerle etiketlidir ve her öğrencinin kolay ulaşabileceği şekilde okula yerleştirilmiştir.	✓
16	Okul içi ve çevresi yol gösteren levhalarla açık şekilde organize edilmiştir.	✓
17	Okul çevresi ve kaynakları renklerle kodlandırılmıştır.	✓
18	Okul ve sınıfta kurallar görsellerle belirtilmiştir.	✓
19	Günlük ders programı görsel bir şekilde yapılandırılmış ve açık şekilde sunulmuştur.	✓
20	Rutinler açık şekilde görsellerle belirtilmektedir (hangi gün, hangi ay, hava durumu vb.)	✓
21	Akıllı tahtanın ve/veya sınıf tahtanın etrafı rutinlerle, ders çıktılarıyla vb. unsurlarla çevrelenmiştir.	✓
22	Okul yapılandırılmış olarak tasarlanmıştır.	✓
23	Laptop, tablet, projeksiyon aleti ve akıllı tahtalar bulunmaktadır	✓
24	Duyu materyalleri bulunmaktadır (kumaş, kum vs.)	✓
25	Okulda görme duyusunun duyarlılığını olumsuz etkileyebilecek unsurlar bulunmamaktadır (Örnek: Panjur, öğretmenin takısı vb.)	✓
26	Okul içerisindeki aydınlatma, göz kamaştırıcı seviyede değildir.	✓
27	Okulda ışık seviyesinin ayarlanmasını sağlayan anahtarlar kullanılmıştır.	✓
28	Tüm gün boyunca pencereden gelen güneş ışığı, öğrencinin ışıkla ilişkili duyarlılığını olumsuz etkileyecek seviyede değildir.	✓

29	Bina içinde yapılan yalıtımdan dolayı, odadan odaya ses geçmemektedir.	✓
30	Okul ve sınıf içinde rahatsız edici belirli bir ses bulunmamaktadır (Saat sesi, ışıklarda gerçekleşen seslerden gelen titreme vs.)	✓
31	Okul döşemesinden ses gelmemektedir.	✓
32	Tüm gün boyunca okul içinden ve dışından kaynaklanan, öğrencinin ses ile ilişkili hassasiyetine soruna neden olabilecek bir durum yoktur.	✓
33	Akustik ortam vardır.	✓
34	Okulda öğrencinin koku hassasiyetini olumsuz etkileyebilecek herhangi bir koku bulunmamaktadır (Örnek: boya, evcil hayvan, parfüm, oda spreyi, çamaşır suyu vs.)	✓
35	Bina içinde yapılan yalıtımdan dolayı, odadan odaya koku geçmemektedir	✓
36	Havalandırma vardır (pencereler hiçbir zaman yeterli değildir ve açık pencerelerden havalandırma tehlikeli olabilir)	✓
37	Su sıcaklıkları uygun sıcaklıktadır.	✓
38	Zemin altı ısıtma vardır.	✓
39	Radyatörler kaplanmıştır.	✓
40	Yiyecekler ve tehlikeli maddelerin bulunduğu dolaplar kilitli tutulmaktadır veya ulaşılacak mesafede değildir.	✓
41	Fiş kilitleri kullanılmaktadır.	✓
42	Motor becerileriyle ilişkili problemleri olan öğrenciler için sorun olabilecek unsurlar bulunmamaktadır (kapı kollarının kullanımı, çatal, kaşık şekilleri vs.)	✓

Gözlem formunda yer alan 42 kriterden, dört tanesinin iyi gelişmiş ve 12 tanesi kısmen gelişmiş olmasına rağmen 26 tanesinin henüz gelişmediği gözlemlenmiştir. Yapılan gözlemlerde, okul duvarları ve tabanda kullanılan renklerin pastel renkte olmasına rağmen, tek renkte olmadıkları gözlemlenmiştir. Bunun yanında, okulda pencerelerin ve kapıların açılıp kapanması çok kolay değildir ve merdiven tırabzanları sallandığı için öğrenciler için sorun teşkil edebilmektedir.

Ayrıca, okulda OSB'li öğrencilerin bireysel ve toplu kullanılabilecekleri oda ve alanların da olmadığı gözlemlenmiştir. Hatta okulda özel gereksinimli öğrenciler olmasına rağmen, destek eğitim odası bulunmamaktadır. Bu önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. OSB'li öğrencilerin sınıf içerisinde sorun yaşadıklarında, bireysel eğitim ve destek için gidecek uygun bir yer olmadığı düşünüldüğünde, bu eksikliği önemi daha açık anlaşılabilir. Bu durumda sınıftan ayrı zaman geçirme

ihtiyacı hissedenden OSB’li öğrenciler, sadece koridora veya bahçeye çıkabilecektir. Bu da okuldaki ciddi bir eksikliklerdir.

Fiziksel bu yetersizliklerin yanı sıra, okul içerisinde hareketli öğrenciler için engel olabilecek nesnelere olmamasına ve yeteri kadar alan olmasına rağmen, enerji tüketimi sağlayacak yeterli kaynak (salıncak, trampolin vb.) bulunmamaktadır. Bu kaynak sorunu yumuşak mobilyalar (armut koltuk vs.) ve teknolojik kaynaklar için de geçerlidir. Örneğin, her sınıfta akıllı tahta yoktur. Ayrıca OSB’li öğrenciler için faydalanması gereken Lego, yap-boz, oyuncak vb. materyaller dahi bulunmamaktadır. Bu kaynak sıkıntısı, sadece OSB’li öğrenciler için değil, tüm öğrenciler için bir sınırlılıktır. Bu noktada, okulda tipik gelişim gösteren öğrenciler için dahi, yeterli kaynak bulunmadığı gözlemlenmiştir.

Tüm bunların yanı sıra, okul öğrenciler için yapılandırılmış bir çevre olarak tasarlanmamıştır. Yani OSB’li bir öğrenci bu okula geldiğinde bilmediği bir binada yönlendirici bir tabela vb. işaretler içermeden bulunacaktır. Bu da onun için sorun teşkil edebilir. Bu noktada görseller de oldukça yetersizdir. Ayrıca okul içindeki unsurlar (eşyalar, materyaller vs.) isimleriyle veya renklerle kodlanmamıştır ve görsellerle sunulmamıştır. Dahası, görseller yeteri kadar sınıf içerisinde kullanılmamaktadır. Sadece bazı sınıflarda, kurallar görsellerle duvara asılmıştır.

Duyu hassasiyeti açısından okul incelendiğinde, camdan gelen güneş ışığı çok yoğun şekildedir ve bunu önleyebilecek perdeler okulda bulunmamaktadır. Bu durum OSB’li öğrencilerin görme duyusuna yönelik hassasiyetinden dolayı sorun yaratabilir. Ses açısından da okulda sorunlar bulunmaktadır. Ders esnasında sadece sınıftaki döşemeden kaynaklı sesler çıksa da, özellikle teneffüslerde okul zili başta olmak üzere OSB’li öğrenciler için uygun olmayacak gürültü seviyesi oluşmaktadır. Bu noktada, okulda yüksek sesli bir zil çaldığı ve teneffüs zamanında oldukça gürültülü bir süreç yaşandığı belirtilmelidir. Buna ek olarak, sınıflarda akustik açıdan bir sorun olmasa da, koridorlarda akustik ortam sağlanmamıştır. Okul içerisinde akustiğin ve yalıtımın sağlanmadığından dolayı, ses seviyesi zaman zaman OSB’li öğrenciler için problem olabilir. Fakat yalıtım olmaması, koku hassasiyeti açısından bir sorun değildir. Bunun nedeni, okulda koku ile ilişkili bir problem gözlemlenmediğidir. Böyle bir gözlem olmamasına rağmen, gözlem sırasında öğretmenler okulun ilk haftalarında yeni boyandığı için, bir süre okulun boya koktuğunu belirtmiştir. Ayrıca, yine gözlemlenmemesine rağmen, gözlem sırasında bazı öğretmenler yer yer çamaşır suyunun yoğun kullanıldığından dolayı yine yoğun bir koku oluşabileceğini dile getirdiler. Bu iki unsur gözlemlerde yer almadı fakat belli dönemlerde de olsa okulda yaşandığı gözlemler sırasında belirtildi.

Ayrıca öğrenciler için tehlike oluşturacak unsurlar da vardır. Örneğin, çamaşır suyu vb. temizlik maddelerinin konulduğu dolabın kapısı kilitlenmeden saklanmaktadır ve radyatörlerde koruyucu materyallerle kaplanmamıştır. Ayrıca okuldaki lavabo vs. deki kullanılan sular da, oldukça soğuktur.

3.5.2. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular

Katılımcıların hepsi okullarının genel bir okul olduğunu ve OSB’li öğrenciler de dâhil olmak üzere özel gereksinimli öğrenciler için fiziksel bir düzenleme içermediğini söylediler. Bu noktada, özellikle sınıfların mevcudu hakkında konuştular ve OSB’li öğrencinin kaynaştırma eğitimine dâhil edilmesi için uygun olmadığını dile getirdiler. Bu noktada, katılımcılar sınıflarının mevcudunun OSB’li öğrenciler için oldukça kalabalık olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö6:

“20 kişilik bir sınıfta her çocukla ilgilenmek gerekiyor. Otizmliler olmayabilir ama her çocuğun ilgiye ihtiyaçları var. Otizmliler gelirse onunla özel olarak ilgilenemeyebilirim. Çünkü kalabalık bir sınıfta bütün etkinlikleri ona yönelik planlayıp yapmam zor olur” diyerek sınıflardaki öğrenci sayısının bu eğitim için uygun olmadığını dile getirdi.

Benzer şekilde Ö8:

“25- 30 kişilik bir sınıfta bir kaynaştırma öğrencisi yeterli ilgiyi öğretmenden göremiyor olabilir. Bu öğretmenin de belki suçu değil. Çünkü ilgilenmesi gereken birçok öğrencisi daha var. Bunun dezavantaj olduğunu düşünüyorum” dedi.

Tüm bunların yanında, görüşmeler boyunca OM ve öğretmenlerin hepsi, okullarına OSB’li gibi özel gereksinimli öğrenciler gelirken okulun şartlarının incelenmediğini ve bu öğrenciler okullarına geldikten sonra da onlara yönelik fiziksel uyarlamaların yapılmadığını dile getirdiler.

Yani, okullarının genel bir okul olduğunu ve OSB’li öğrencinin gelmesiyle okul içerisinde bir değişim ve dönüşüm olmayacağını söylediler. Bunun yanında, tüm katılımcılar deneyimlerinden de yola çıkarak kırsal bölgelerin şartlarının ve kendi okulları da dâhil kırsal bölgelerdeki okulların şehir merkezlerinden çok daha yetersiz olduğunu görüşmeler boyunca vurguladılar.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma kapsamında ele alınan kırsal bölgedeki bir ilköğretim okulunun OSB’li bir öğrenci için hazırbulunuşluğu durumu incelenmiştir ve bu hazırbulunuşluğun birçok açıdan yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Bu noktada, ilk olarak öğretmenler ele alınmalıdır. Etkili bir öğretmenin, öğrencinin başarısını etkileyen okulla ilişkili en önemli faktör olduğu bilinmektedir (Edutopia, 2008). Bu nedenle öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin de hazırbulunuşluğunun yeterli oluşu göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Dünyanın birçok ülkesinde kaynaştırma eğitimi kullanılmaktadır (Fakolade, Adeniyi, & Tella, 2017) ve farklı branşlardaki öğretmenler OSB’li öğrencilerin eğitiminden sorumlu olabilmektedir. Fakat bu araştırma önemli rollere sahip olan öğretmenlerin, belirli olumlu görüşleri olmasına rağmen, hazırbulunuşluğunun yetersiz olduğunu göstermektedir.

Okul hazırbulunuşluğu anlamak adına, elde edilen bulgulardan öncelikle öğretmenlerin kullanacakları öğretim yöntem ve teknikleri ele alınabilir. Öğretmenler, ilk olarak hangi yöntemleri ve stratejileri kullanırlarsa kullansınlar öğrencilerin ilgilerinden yola çıkarak eğitsel uygulamaları yapacaklarını söylemişlerdir. Bu doğru bir yaklaşım olabilir. OSB’li öğrenciler bazı nesnelere, aktivitelere vs. yoğun ilgi duyabilmektedirler. Örneğin OSB’li bir öğrencinin trenlere ve lokomotiflere karşı yoğun bir ilgisi var ise, bunlar ile ilgili görseller kullanılarak renk ve rakam öğretimi yapılabilir (National Autistic Society, 2017). Diğer bir olumlu gösterge de, öğretmenlerin ifade ettiği yöntem ve stratejilerin hepsinin OSB’li öğrencinin öğrenme ve gelişiminde fayda sağlayabileceğidir. Böylelikle eğitsel oyun ve drama, grup çalışması, görev vermek, okuma çalışmaları, günlük konuşma çalışmaları, motor becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar, okul içi sosyal etkinlikler ve müzikli ritmik çalışmalar OSB’li öğrencilerin becerilerini geliştirmeyi sağlayabilmektedir. Fakat bu eğitsel yöntemler ve stratejiler sadece OSB’liler için değil, tipik gelişim gösteren öğrenciler için de kullanılabilir. Zaten öğretmenler de bu yöntem ve stratejileri, gelişimini olağan sürdüren öğrenciler arasında seviyesi düşük olanlara uygulayacakları gibi, OSB’li öğrencilere de uygulayacağını belirtmiştir. Alanyazın bunu tam tersini belirtmektedir. Ayrıca, OSB’liler için kullanılan farklı özellikteki yöntemler (Research Autism, 2017c) arasında da öğretmenlerin çok bilgisi ve becerisi olmadığı açıktır. Hazırbulunuşluktaki bu yetersizlik, öğretmenlerin yarısı tarafından onaylanmaktadır. Fakat diğer öğretmenler daha önce OSB’li bir öğrenciyle çalışmış olması veya OSB’li öğrencilere yönelik sabır ve azimle yaklaşma eğilimlerinden dolayı kendilerini bu eğitime hazır hissetmektedir. Bu öğretmenler kişisel olarak kendilerini bu eğitime karşı hazır hissetseler dahi, kendilerinin de hazırbulunuşluk düzeylerinde yetersizliğe sahip olduğu ve OSB ile ilişkili eğitime ihtiyaç duydukları açıktır.

Öğretmenlerin hazırbulunuşluk düzeylerindeki yetersizliği daha iyi anlamak adına, öğretmenlerin OSB ile ilişkili eğitimlerini irdelemek gerekmektedir. Bilindiği üzere kaynaştırma eğitimi dünyanın birçok ülkesinde uygulanmakta (Fakolade, Adeniyi, & Tella, 2017) ve bu eğitimin kaliteli yürümesi adına devletlerin öğretmen yetiştirirken OSB ile ilişkili kaliteli yetiştirilmesini amaçlaması beklenmektedir (Munday, 2016). Bu beklenti Türkiye için de geçerlidir. Bu kapsamda da, Türkiye’de Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde kaynaştırma eğitimi kapsamında sınıflara OSB’li öğrenciler geleceğini ve bu öğrencilerin eğitiminden de genel sınıflardaki öğretmenlerin sorumlu olduğu açıkça ifade edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Bu açıklamaya rağmen, bu araştırma öğretmenlerin OSB adına yeterli seviyede formal eğitime katılmadığını göstermektedir. Bazı öğretmenler meslek hayatına başlamadan OSB ve hatta özel eğitim adına bir eğitim almamışken, bazıları da aldığı eğitimi sadece teorik olduğu için verimsiz olarak bildirmişlerdir. Mesleğe OSB adına yetersiz formal eğitime dâhil olarak başlayan öğretmenlerin bu durumu, hizmet içi sürecinde de devam etmiştir. Az sayıda öğretmen özel eğitimle ilişkili bir seminere katıldığını dile getirmesinin yanında, bu seminerde OSB’nin çok genel bir şekilde geçildiği vurgulanmıştır. Burada kastedilen, öğretmenlerin hiç biri OSB adına yeterli bir formal eğitim almamış durumda mesleklerine başlamış ve devam etmesidir. Burada bir diğer önemli nokta da, bu formal eğitimden yararlanan tüm öğretmenler, bu eğitimlerin kendileri için yarırsız olduğunu vurgulamalarıdır.

Aslında bu durum birçok dünya ülkesi için de geçerlidir. Örneğin, ABD’de 2009 yılında mesleki gelişim eğitimlerine katılan öğretmenlerin yüzde 90’ı, bu eğitimlerin yararsız olduğunu söylemiştir (American University, 2019). Fakat bu durumun Türkiye için daha belirgin olduğu düşünülebilir. OECD (2009) verilerine göre, 23 katılımcı ülke arasında yapılan araştırmada, 18 ay içerisinde öğretmenlerin gelişimleri incelenmiştir ve en az gelişim durumu Türkiye’deki öğretmenlerde görülmüştür. Bu araştırma da öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanmada sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır.

Lisans eğitimi ve hizmet-içi eğitim gibi formal eğitimdeki söz konusu yetersizlikler irdelenirken, öğretmenlerin bu eğitimlere yaklaşımları da ele alınmalıdır. Araştırmaya katılan öğretmenler genel olarak bilgiyi hazır halde elde etme eğiliminde olduğu ortaya çıkmıştır. Kendi çabasıyla özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi adına kendini geliştirmek için atılımda bulunmuş sadece bir öğretmen vardır. Öğretmenler, mesleki gelişim açısından, kırsal bir bölgede bulunmadan dolayı eğitime erişim konusunda sınırlılıkları olduğunu söyleseler de, hizmet içi eğitim dâhilinde bu alanda bir seminere katılmamaları, öğretmenlerin genel olarak özel eğitim ve kaynaştırma eğitimine yeteri kadar önem vermediğinin ya da ilgi duymadığının bir göstergesi olabilir. Fakat kaynaştırma uygulamalarında hizmet sunan bu öğretmenlerin, bu tutumları da sorgulanır niteliktedir. Bilindiği gibi, öğretmenlerin araştırmacı özelliğinin olmasının, olumlu birçok özelliğinin yanında meslek gelişiminin yönlendirmesindeki en aktif kişi olmasını da sağlamaktadır (Suskind, 2016). Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleki gelişiminde araştırmacı kimliğinin önemi düşünüldüğünde, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının da bu doğrultuda verimli bir şekilde eğitilmeleri gerektiği bir ihtiyaç olarak da görülmektedir.

Formal eğitimdeki tüm bu hazır olmama durumu, öğretmenlerin OSB tanısı ve ilişkili bilgilere özellikle ihtiyaç duyduklarında, informal yollarla öğrenme eğilimine soktuğu açıktır. Fakat bu öğrenme yolları ne kadar faydalı görünse de sorunlar yaratabilir. Örneğin, bugün web ve sosyal medya faydalı bilgilerin yanında, birçok yanlış bilgi içerebilir ve bu yanlış bilgiler kolaylıkla ve hızlıca yayılabilir (Kumar & Shah, 2018). Bu durum OSB tanısı ve özellikleri için de geçerli olabilir ve öğretmenler bu yolla karşılıklarına çıkan doğru olmayan bu bilgileri, OSB konusunda yetersiz bilgi sahibi oldukları için doğru olarak kabul edebilir. Bu durum sadece yanlış bilgiler için geçerli de olmayabilir. Örneğin, bu araştırmada bir öğretmen, Yağmur Adam filmi birçok kişinin Türkiye’de izlediğini ve bundan dolayı çevresindeki bireylerin birçoğunun OSB’lilerin özel yetenekleri olduğunu düşündüğünü dile getirmiştir. Bu öğretmen, OSB’li öğrenciyle çalışırken bunun böyle olmadığını gördüğünü ve bireylerin bilgisizliğinden yanlış bir genel algı olduğunu özellikle belirtmiştir. Yağmur Adam filminin yarattığı bu algının sadece Türkiye’de olmadığı, başka ülkelerde de böyle bir algı oluşturduğu da bilinmektedir (Williams, 2014). Bu noktada, OSB’li bireylerin özel yetenekleri olabileceği yanlış bir bilgi değildir fakat her OSB’li bireye ilişkin böyle düşünmek yanlıştır (Jarrett, 2014). Dolayısıyla medya ve internet aracılığıyla bilgiye ulaşmak, öğretmenler için belirtilen riskleri taşıyabilmektedir.

Öğretmenlerin yanı sıra, okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları ile birlikte onların okuldaki özel eğitimle ilişkili hizmetlerinin yürütülmesinden sorumlu olduğu Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde açıkça belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Bundan dolayı, okul yönetimlerinin de OSB’li bireyler hakkında bilgi sahibi olması beklenmektedir. Fakat öğretmenler, okul yöneticilerinin kendileri gibi çok fazla bilgi sahibi olmadığını söylemeleri ve bunun görüşmeler süresince okul müdürü tarafından da onanması, okul yönetiminin hazırbulunuşlukta sorunları olduğunu da gösterir niteliktedir. Bu noktada söz konusu hazırbulunuşluk irdelenmelidir. OSB’li öğrencinin eğitimi noktasında hazırbulunuşlukları yetersiz olsa da, okul yönetiminin Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği gibi resmi kaynaklarla alakalı bir bilgi sorunu bulunmamaktadır. Yani OSB’li bir öğrenci okula geldiğinde yasal olarak nasıl bir eğitim sağlanması gerektiği okul yönetimi tarafından bilinmektedir. Fakat bunun bilinmesine rağmen, okul yönetiminin OSB’li bireylere ilişkili bilgi yetersizliği ve okulun kırsal bölge okulu oluşundan dolayı fiziksel durumu da bu hazırbulunuşluğu olumsuz etkilemektedir. Bu noktada okulun yapısal hazırbulunuşluğu da irdelenmelidir.

Bilindiği üzere, OSB’li bir öğrencinin başarılı bir şekilde eğitilmesi için, ona uygun bir çevre düzenlenmesi gerekmektedir (Cherry, 2017). Örneğin, OSB’li öğrencinin bulunduğu çevrenin renklendirilmesi, ışıklandırılması, gürültü seviyesi durumu vb hassasiyetine yönelik düzenlemeler olması gerekmektedir (National Autistic Society, 2018b). Fakat araştırma kapsamında elde edilen bulgular, okulun OSB’li öğrenciler için uygun olmadığını göstermektedir. Örneğin, okulda sınıf

mevcutları kalabalıktır ve OSB’li öğrencilerin sınıf içerisinde yaşayacakları olası sorunlarında, bu sorunların çözülmesi adına sınıf haricinde bir süre geçirecekleri ek oda dahi olmadığı gözlemlenmiştir. OSB’li çocuğun okula geçiş sürecinde zorlanabileceği düşünüldüğünde (Quintero & McIntyre, 2011; Marsh, Spagnol, Grove, & Eapen, 2017), bu sorunların bu süreci çok daha zorlaştıracağı açıktır. Bu nedenle, okulun ‘otizm dostu’ olması oldukça önemlidir. Bu noktada asıl vurgulanacak husus, okulun ‘otizm dostu’ olmamasının yanında, OSB’li bir öğrenci geldiğinde okulun o öğrenciye göre ‘otizm dostu’ okula dönüştürülemez olmasıdır. Hâlihazırdaki özel gereksinimli öğrenciler için de okulda herhangi bir düzenleme yapılmadığı gözlemler boyunca zaten görülmüştür. Dolayısıyla, OSB’li öğrencilerin mevcut okula tamamen uyum sağlaması beklendiği düşünülmektedir. Bu durumun bazı riskler oluşturması da muhtemeldir. Bunun nedeni, OSB’li öğrencilerin ideal öğrenme ortamına sahip olabilmesi için bir dizi özel ihtiyacın gerekliliği yanında, bunların standart sınıf tasarımı tarafından sağlanmasının pek olası olmadığıdır (Peat, 2017).

Bu araştırma boyunca dikkat çeken bir diğer nokta da, katılımcıların deneyimlerinden yola çıkarak kırsal bölge şartlarının ve kendi okulları da dâhil kırsal bölgedeki okulların şehir merkezine göre genel olarak çok daha yetersiz olmasını ifade etmeleridir. Fakat bu noktada, özellikle öğretmenlerin OSB’li öğrencilerin öğrenme ve gelişimine yönelik hazırbulunuşluğu üzerindeki bölgesel etkiyi irdelemek gerekmektedir. Bunun nedeni, öğretmenlerin kırsal bölgelerde olmasının onların mesleki gelişimini olumsuz etkileyebileceği bilinmesine rağmen (Çapuk & Ünsal, 2017), tüm öğretmenlerin eğitim fakültelerinde aynı lisans programlarından mezun olmalarıdır (Yükseköğretim Kurulu, 2018). Bundan dolayı, bu yetersizliğin nedeni okulun bulunduğu bölgeden çok, öğretmen adaylarının lisans eğitiminde OSB, özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi ile ilişkili yeterli seviyede eğitim almadığı olarak düşünülebilir. Bu durum, araştırma sürecinde katılımcılar tarafından da belirtilmiştir. Bundan dolayı, bu yetersizlik hali Türkiye’deki şehir ve kırsal bölge farklı olmadan daha genel düşünülebilir. Bu noktada, bu hususun gelecek araştırmalar tarafından detaylı incelenmesi faydalı olacaktır.

5. KAYNAKLAR

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th Ed.). Washington, DC: Author.
- American University (2019). *What Makes Professional Development for Teachers Effective?*. Erişim tarihi 03 Mayıs 2019, <https://soeonline.american.edu/blog/what-makes-professional-development-for-teachers-effective>
- Beaver, C. (2006). *Designing Environments for Children & Adults with ASD. Autism Safari 2006 2nd World Autism Congress & Exhibition.*
- Cherry, C. P. (2017). *Creating Successful Learning Environments for Children on the Spectrum.* Erişim tarihi 11 Mart 2019, <https://ibcces.org/blog/2014/05/12/creating-successful-learning-environments-children-spectrum/>
- Comhairle nan Eilean Siar (2016). *Autism Spectrum Disorder Friendly School Guidelines 2016.* Erişim tarihi 03 Temmuz 2018, <https://www.cne-siar.gov.uk/media/9180/asd-friendly-schools-comhairle-nan-eilean-siar-2016.pdf>
- Creswell, J. W. (2002). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research.* Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A., & Sheikh, A. (2011). *The case study approach.* *BMC medical research methodology*, 11(1), 100.
- Crowe, B. H., & Salt, A. T. (2014). Autism: the management and support of children and young people on the autism spectrum (NICE Clinical Guideline 170). *Archives of disease in childhood-Education & practice edition*, 100(1), 20-23.
- Çapuk, S., & Ünsal, M. (2017). *Köy Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimlerini Etkileyen Faktörler.* *Electronic Turkish Studies*, 12(25).
- Dawson, G. (2008). *Early behavioral intervention, brain plasticity, and the prevention of autism spectrum disorder.* *Development and Psychopathology*, 20(03), 775-803.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 2. Baskı). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Edutopia (2008). *Why Is Teacher Development Important?: Because Students Deserve the Best.* Erişim tarihi 03 Temmuz 2018, <https://www.edutopia.org/teacher-development-introduction>
- Fakolade, O. A., Adeniyi, S. O., & Tella, A. (2017). Attitude of teachers towards the inclusion of special needs children in general education classroom: the case of teachers in some selected schools in Nigeria. *International Electronic Journal of elementary education*, 1(3), 155-169.

- Francis, K. (2005). Autism interventions: a critical update. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 47(7), 493-499.
- Hume, K., Bellini, S., & Pratt, C. (2005). The usage and perceived outcomes of early intervention and early childhood programs for young children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(4), 195.
- Inclusion BC (2014). *A Parent's Handbook on Inclusive Education* (5th Ed.). Erişim tarihi 03 Mayıs 2019, https://inclusionbc.org/wp-content/uploads/2018/09/ParentManualInclusiveEducation_2014.pdf
- Jarrett, C. (2014). Autism-Myth and reality. *Psychologist*, 27(10), 746-749.
- Kumar, S. & Shah, N. (2018). *False information on web and social media: A survey*. Erişim tarihi 11 Eylül 2019, <https://arxiv.org/pdf/1804.08559.pdf>
- Marsh, A., Spagnol, V., Grove, R., & Eapen, V. (2017). Transition to school for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *World journal of psychiatry*, 7(3), 184.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2010). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Merriam, S. B. (2015). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve etik, (E. Dinç, Çev.). S. Turan (Ed.), *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* içinde (s. 199-228). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York, NY: Springer Science + Business Media.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Erişim tarihi 08 Haziran 2019, http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf
- Munday, S. (2016). *A framework of core content for initial teacher training (ITT)*. London: Department for Education.
- National Autistic Society (2016). *Visual supports*. Erişim tarihi 08 Haziran 2019, <http://www.autism.org.uk/visualsupports>
- National Autistic Society (2017). *Teaching young children on the autism spectrum*. Erişim tarihi 08 Haziran 2019, <https://www.autism.org.uk/professionals/teachers/teaching-young-children.aspx>
- National Autistic Society (2018a). *What are the causes and is there a 'cure'?*. Erişim tarihi 08 Haziran 2019, <https://www.autism.org.uk/about/what-is/causes.aspx>
- National Autistic Society (2018b). *Environment and surroundings*. Erişim tarihi 08 Haziran 2019, <https://www.autism.org.uk/about/family-life/in-the-home/environment.aspx##create>
- OECD (2009). *The Professional Development of Teachers*. Erişim tarihi 11 Mart 2019, <https://www.oecd.org/berlin/43541636.pdf>
- Ontario (2007). *Effective Educational Practices For Students With Autism Spectrum Disorders*. Erişim tarihi 03 Temmuz 2019, <http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/speced/autismspecdis.pdf>
- Paul, R. (2008). Interventions to improve communication in autism. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 17(4), 835-856.
- Peat, M. (2017). *Designing schools for autistic pupils*. Erişim tarihi 11 Mart 2019, <https://network.autism.org.uk/knowledge/insight-opinion/designing-schools-autistic-pupils>
- Quintero, N., & McIntyre, L. L. (2011). Kindergarten transition preparation: A comparison of teacher and parent practices for children with autism and other developmental disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 411-420.
- Rao, S. M., & Gagie, B. (2006). Learning through seeing and doing: Visual supports for children with autism. *Teaching Exceptional Children*, 38(6), 26-33.
- Research Autism (2017a). *TEACCH and Autism*. Erişim tarihi 11 Mart 2019, <http://www.researchautism.net/interventions/21/teacch-and-autism>
- Research Autism (2017b). *Common Issues and Challenges facing Children on the Autism Spectrum*. Erişim tarihi 11 Mart 2019, http://www.researchautism.net/autism/children-and-young-people-on-the-autism-spectrum/challenges-facing-children-on-the-autism-spectrum?a_col=whiteblue
- Research Autism (2017c). *Types of Autism Interventions, Treatments and Therapies*. Erişim tarihi 08 Haziran 2019, <http://www.researchautism.net/autism-interventions/types>
- Research Autism (2019). *School-Based, Educational Interventions and Autism*. Erişim tarihi 11 Mart 2019, <http://www.researchautism.net/autism-interventions/types/educational-interventions/school-based-interventions>
- Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 149, 12-18.

- Sider, S., Maich, K., & Morvan, J. (2017). School Principals and Students with Special Education Needs: Leading Inclusive Schools. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-31.
- Simpson, S. (2016). *Checklist for autism friendly environments*. South-west Yorkshire Partnership. Erişim tarihi: 03.05.2019, <https://www.southwestyorkshire.nhs.uk/wp-content/uploads/2014/10/Checklist-for-autism-friendly-environments.pdf>
- Suskind, D. (2016). *Teacher as Researcher: The Ultimate Professional Development*. Erişim tarihi 11 Mart 2019, <https://www.edutopia.org/blog/reacher-researcher-ultimate-professional-development-dorothy-suskind>
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı (2013). *İllerin Ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması*. Erişim tarihi 03 Temmuz 2019, <http://www3.kalkinma.gov.tr/DocObjects/View/15310/SEGE-2011.pdf>
- Türkiye İstatistik Kurumu (2015). *İstatistiklerle Türkiye*. Erişim tarihi 08 Mayıs 2019, https://ec.europa.eu/eurostat/documents/7330775/7339623/Turkey+_in_statistics_2015.pdf/317c6386-e51c-45de-85b0-ff671e3760f8
- UNICEF (2012). *School readiness: A conceptual framework*. Erişim tarihi 08 Haziran 2019, [https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL\(1\).pdf](https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL(1).pdf)
- Wang, P., & Spillane, A. (2009). Evidence based social skills interventions for children with autism: A meta-analysis. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44, 318–342.
- Williams, J. (2014). *Looking in: My son's not Rainman*. Erişim tarihi 11 Mart 2019, <https://thepsychologist.bps.org.uk/volume-27/edition-10/looking-my-sons-not-rainman>
- Woods, J. J., & Wetherby, A. M. (2003). Early identification of and intervention for infants and toddlers who are at risk for autism spectrum disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34(3), 180-193.
- Victorian Department of Education and Training (2019). *Autism friendly whole school planning matrix*. Erişim tarihi 11 Mart 2019, <https://www.education.vic.gov.au/school/teachers/learningneeds/Pages/supportmaterials.aspx>
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage publications.
- Yükseköğretim Kurulu (2018). *Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Erişim tarihi 11 Mart 2019, <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>
- Zulfija, M., Indira, O., & Elmira, U. (2013). The professional competence of teachers in inclusive education. *Procedia-social and behavioral sciences*, 89, 549-554.