



BAĞIMSIZ OTİSTİK ÇOCUKLAR EĞİTİM MERKEZİNDE YAŞANAN SORUNLARIN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE DAYALI OLARAK İNCELENMESİ¹

*An Investigation of Problems Experienced at the Independent Autistic Children Education
Centre Based on Teachers' Perspectives*

Nur AKÇİN*

Begüm ÇAPA-TAYYARE**

Sevgi MANDAN***

ÖZET

Otizmli çocuklara eğitim vermekte olan eğitim kurumlarında yaşanan sorunların neler olduğunun bilinmesi bu kurumlarda verilmekte olan eğitim ve öğretim kalitesinin geliştirilmesi bakımından önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, bağımsız otistik çocuklar eğitim merkezinde (OÇEM) yaşanan sorunların öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesidir. Araştırmada katılımcıların çalıştıkları kurumda yaşadıkları sorunları belirlemek amacıyla standardize edilmiş açık-uçlu görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmaya, 26 kadın ve 5 erkek olmak üzere toplam 31 öğretmen katılmıştır. Görüşmeler, 11 dakika ile 38 dakika arasında değişen sürelerde ortalamada ise 19 dakika sürmüştür. Elde edilen verilere tümevarım analizi kullanılmıştır. Bulguların güvenilirliği, analist çeşitlenmesi yoluyla sağlanmıştır. Değerlendirmeciler arası güvenilirlik ortalama %99 (%94-100) olarak hesaplanmıştır. Katılımcılar tarafından ifade edilen sorunlar fiziki koşullar, yerleştirme, öğretmen özellikleri, kapsamlı eğitim programı, bireyselleştirilmiş eğitim planlarının hazırlanması, uygulanması ve aile başlık altında açıklanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Otistik çocuklar eğitim merkezi, öğretmen görüşleri, tümevarım analizi

ABSTRACT

It matters to know the problems faced at educational institutions providing education to children with autism, in terms of improving the education and training quality provided at these institutions. The aim of this study was to investigate the problems experienced at an independent autistic children education center based on teacher's perspectives. In the study, for identifying the problems which the participants faced at the institution they work, standardized open ended interview method was used. In total 31 teachers, including 26 women and 5 men, participated in this study. Interviews lasted in durations changing between 11 minutes to 38 minutes, in average of 19 minutes. Inductive data analysis was carried out. Reliability of findings were ensured through analyst triangulation. Inter-rater agreement was calculated in average as 99% (94%-100). The problems stated by participants are explained under themes as; physical conditions, placement, teachers' characteristics, extensive training program, preparation and application of individualized education plans and family.

Key Words: Autistic children education centre, teacher perspectives, inductive analysis

“Otizm spektrum bozukluğu, ileri düzeyde ve karmaşık bir gelişimsel yetersizliktir” (Kırcaali-İftar, 2012, p.19). Otizm spektrum bozukluğu, yaygın gelişimsel bozukluk terimi ile eş anlamlı olup bu şemsiye terim, otistik bozukluk, Asperger sendromu, başka türlü sınıflandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk, Rett sendromu ve çocukluk çağı dezente gratif bozukluğunu kapsamaktadır (American Psychiatric Association [APA], 2000).

Otizm spektrum bozukluğu, Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (2013) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM 5)* rehberliğinde yer alan ölçütlere göre tanılanır. DSM 5'e göre otizm spektrum bozukluğu tanısının konulabilmesi için dört ana alanda bozukluk

* Yrd.Doç. Dr. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İSTANBUL Mail: nakcin@marmara.edu.tr

**Öğr.Grv., Kocaeli Üniversitesi İş ve Uğraşı Terapisi Yüksek Meslekoku KOCaeli

*** Psi.Dan., İlhami Ahmet Örnekal İlkokulu İSTANBUL

1 Marmara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenen EGT-A-090512-0197 numaralı projedir.

görülmesi gerekmektedir. Bunlar; a) farklı bağlamlarda görülen sürekli sosyal iletişim ve sosyal etkileşimde bozukluklar, b) sınırlı ve yineleyici davranış, ilgi ya da etkinlik örüntüleri, c) belirtilerin erken çocuklukta ortaya çıkması ve d) belirtilerin gündelik işlevleri sınırlaması ve bozmasıdır.

“Spektrum” terimi, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sahip olabileceği belirtilerin, becerilerin, bozukluk ya da yetersizlik düzeylerinin geniş aralığını ifade etmek için kullanılmaktadır (National Institute of Mental Health, 2014). Otizm spektrum bozukluğunda yer alan çocuklar bozukluktan etkilenme derecelerine göre düşük işlevli ya da ağır, orta ve yüksek işlevli ya da hafif olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır. *Düşük işlevli ya da ağır otizmlili çocuklar*, bilişsel işlevlerde bozukluk, uyumsal davranış problemleri, sözel dili kullanmada problemler, ciddi davranış problemleri sergilerler ve yetişkinlikte bağımsız olarak yaşayamazlar. *Orta düzey otizmlili çocuklar*, normal ya da normalin altı bilişsel işlevlere sahiptir, konuşabilse de iletişim kurmada pek çok sorun yaşar, rutindeki değişikliklere tepki, el sallama gibi bazı davranış problemleri vardır, sosyal etkileşime girmekten kaçınırlar ve yetişkinlikte yardımla bazı işleri yapabilir ve destekle bağımsız yaşayabilir. *Yüksek işlevli ya da hafif otizmlili çocuklar*, normal ya da normalin üstünde zekaya sahiptir, normal sözel becerilere sahiptir ancak bazı iletişim zorlukları yaşar, oldukça az davranış problemleri vardır, sosyal etkileşimin ince noktalarında sıkıntı yaşayabilirler ve bir çoğu yetişkinlik döneminde bağımsız yaşar ve çalışır (Miller-Wilson, 2014).

Eğitsel yerleştirme, çocuğun otizmden etkilenme derecesine göre farklılaşmaktadır. Düşük işlevli ya da ağır otizmlili çocuklar ile orta düzey otizmlili çocuklar için onların yetersizliklerine ve öğrenme özelliklerine uygun olarak geliştirilmiş programlarla eğitim veren özel okullarda eğitim almaları önerilmektedir. Buna karşın, yüksek işlevli ya da hafif otizmlili çocuklar için normal gelişim gösteren akranları ile birlikte, eğitim programında uyarlamalar yapılması yoluyla eğitim almaları önerilmektedir (Kırcaali-İftar, 2013).

Otizmlili bireylerin uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmesinde, bu bireylerin ayrıntılı değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Ayrıntılı değerlendirmenin, standart testler, doğal ortamlarda gözlem ve aile ile görüşme gibi değerlendirme yöntemleri kullanılarak iletişim ve dil becerileri, sosyal ve uyumsal davranışlar, bilişsel ve akademik beceriler alanlarda yapılması çocuk hakkında uygun eğitsel yerleştirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasına temel oluşturur (Sucuoğlu, 2012).

Otizmlili çocuklar performanslarını gerçekleştirebilmek için destekleyici ortamlara gereksinim duyarlar. National Research Council (2001) erken otizm müdahalelerinde etkililiği kanıtlanmış programların ortak özelliklerini belirlemek ve böylece otizmlili öğrenciler için destekleyici bir çevrenin bileşenleri ortaya çıkarmak amacıyla ABD’de öne çıkan on eğitim programını (Children’s Unit, Denver Model, Developmental Intervention Model, Douglas Developmental Center, Individualized Support Program, Learning Experiences an Alternative Program for Preschoolers and Their Parents (LEAP), Pivotal Response Model, Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH), Young Autism Project (UCLA) ve Walden Early Childhood Programs) incelemiştir. Bu programlar, temellerini gelişimsel ve davranışsal yaklaşımdan alan, hakkında ABD’nin belli başlı hakemli dergilerinde hakkında belli sayıda araştırma yapılmış programlardır. National Research Council bu programların ortak özelliklerini a) oldukça destekleyici fiziksel ortamda yürütülmesi, b) ayrıntılı değerlendirme ve yoğun eğitimi içeren bir yerleştirme olması, c) personelin otizm konusunda oldukça eğitilmiş ve uzmanlaşmış olması, d) başta iletişim olmak üzere tüm gelişimsel alanları kapsayan bir eğitim programı uygulanması, e) bireyselleştirilmiş eğitim planları içermesi, f) ailelerin çocuklarının eğitimine etkin olarak katılması, g) genelleme ve kalıcılık becerilerini de içeren dikkatlice planlanmış, araştırmaya dayalı, öğretim yöntemlerini içermesi olarak rapor etmiştir.

Aşağıda otizmlili çocuklara eğitim veren bir okulda bulunması gereken özellikler alan yazın taramasına dayalı olarak fiziksel ortam, yerleştirme, öğretmen özellikleri, kapsamlı eğitim programı, bireyselleştirilmiş eğitim programları ve aile başlıkları altında açıklanmaktadır. Otizmlili

çocuklara eğitim veren bir okulda kullanılan öğretim yöntemleri müdahalenin başarısında önemli bir yere sahiptir. Ancak, öğretim yöntemlerinin başlıca ve ayrıntılı olarak ele alınması gereği nedeniyle okulda kullanılan öğretim yöntemleri araştırma kapsamı dışında bırakılarak alan yazında da yer verilmemiştir.

Fiziksel Ortam

Otizimli öğrenciler için optimal öğrenme ortamının oluşturulurken öncelikle fiziksel çevrenin düzenlenmesi gerekir (Palko & Lynch, 2009). Fiziksel çevre, otizmli çocukların stres ve rahatsızlık düzeylerini azaltan, bağımsızlık düzeylerini arttırmalarını sağlayan becerilerin gelişmesine olanak veren ve dikkatini sürdürmesini sağlayan şekilde düzenlenir. Otizmli çocuklar için eğitsel ortamlar düzenlenirken göz önünde bulundurulması önerilen ölçütler şöyle sıralanabilir;

Sakinlik, düzen ve sadelik hissi. Binaların ayrıntılarındaki karmaşıklık, gürültü ve renkler, otizmli çocukların strese girmelerine, görsel dikkatlerinin dağılmasına ve bazılarının bu ayrıntılarla ilgili takıntılar geliştirmelerine yol açabilir. Sakinlik ve düzen sadece bina planları ve bölümleri için değil aynı zamanda materyaller için de geçerlidir (Revees, 2012). Otizmli öğrenciler, mobilyaların fiziksel düzenlenmesi kadar materyallerin görsel düzenlenmesinden de yararlanırlar. Görsel dağınıklık, otizmli pek çok öğrenci için dikkat dağıtıcıdır, bu nedenle materyallerin düzenli olması gerekir (Palko & Lynch, 2009).

Otizme özgü farklı öğretimsel yöntemlerini uygulama olanağının sağlanması. Otizmli çocukların eğitimlerinde yapılandırılmış öğretim (TEACCH), resim değiş tokuş sistemi (PECS), uygulamalı davranış analizi (ABA), duyu bütünleme terapisi gibi birçok farklı öğretim yöntemi kullanılmaktadır. TEACCH ortamların açık, net ve görsel bilgi ile düzenlendiği ortamlarda yapılandırılmış bir öğretim yaklaşımına dayanır. TEACCH’de otistik bir çocuğun bağımsız yaşaması amaçlanır ve bu amaca ulaşabilmek için otistik bireyin güçlü olduğu alanlar, ilgileri göz önünde bulundurularak sistematik yardımın sunulduğu bir eğitim ortamı düzenlenir. PECS otizmli çocuğun obje, resim ve semboller yoluyla iletişim kurmasını öğreten bir sistemdir. Uygulamalı davranış analizi (ABA), bireyin davranışlarını ve bu davranışlarla ilişkili çevresel özelliklerin ölçülebilir tekniklerle analiz edilmesine ve bir çok davranışın çevresel faktörler aracılığı ile ödüllendirilmesi ilkesine dayanır. Sınıfların, farklı yaklaşımlara göre uyarlanabilir olmaya gereksinimi vardır. Duyu bütünlemesi ise, duyu organları aracılığı ile alınan bilgiyi algılama ve işleme süreçlerinde sorunlar bulunan otizmli çocukların hareketlerinin dengelenmesi ve organize edilmesine yönelik çalışmaları kapsar (National Research Council 2001; Scott, 2009).

Detayın azlığı. Binadaki detayların karmaşıklığı otizmli bireyler için rahatsız edici olabilmektedir (İrtenk, 2011). Otizmli çocukların vestibüler ve kinestetik entegrasyon problemlerinden kaynaklanan bedenlerini ve onu çevreleyen ortamlarda beden hareketlerini koordine etmekte ve çevresel ipuçlarını izlemede zorlukları vardır (Revees, 2012). Görsel destekler, otizmli öğrencilerin sınıfta daha bağımsız olarak hareket etmesine ve verilen görevleri yerine getirmesine yardımcı olur (Magyar, 2011). Görsel olarak belirgin ve sade işaretler bina içindeki belirli ortamların sınırlarını belirlemek için kullanılabilir. Böylece, çocukların ortama uyum sağlaması ve bağımsız olarak dolaşabilmesi mümkün olur (Mostafa, 2008).

Sınırlama. Otizmli bireylerin zaman zaman kendilerini güvende hissedebilecekleri tehlikesiz ortamlara gereksinim duyarlar (İrtenk, 2011). Otizmli öğrenciler için geniş ve küçük alanların bir karışımını sağlamak onlara hangi alanda çalışmak istediklerini seçmelerini sağlar. Bu, çocuklara endişeli oldukları ya da kontrolü kaybettikleri zamanlarda daha güvenli olarak içe kapanabilecekleri alanları keşfetmeleri için güven verir (Revees, 2012).

Planlama ve yerleşim. Otizmli çocuklar, bir alandan diğerine giderken ya da bir etkinlikten diğerine geçerken güçlük yaşarlar. Etkinlik geçişleri için, görsel uyarı ve çizelgeler çocuğun programda kalmasına yardım eder. Mekânsal geçişler için odalar arasındaki yollar, zemin üzerindeki renkli şeritlerle şekillendirilebilmesi gibi ya da mekanlar arasında ahşap yolların yapılması gibi duyuşsal ip uçları kullanılır (Revees, 2012).

Aydınlatma ve havalandırma. Aydınlatma ve havalandırma, insanların konfor ve kendilerini iyi hissetmelerini sağlayan iki önemli faktördür. Doğal havalandırma en iyi karşılıklı havalandırma yoluyla sağlanır, ancak pencerelerin büyüklüğü ve pozisyonu, otizmlili çocukların iyiliği için güvenlik nedenlerinden dolayı dikkatlice göz önünde bulundurulmalıdır. Otizmlili çocukların bazıları kendilerini ya da diğerlerine zarar verebilecek cama vurma ya da kırmanın sesinden, bazıları da pencerelere tırmanmaktan hoşlanabilmektedir. Dışarıyı gösteren alçak seviyedeki pencereler, otizmlili öğrenciler için ek istenmedik dikkat dağıtıcılar sağlar. Buna karşın yüksek seviyedeki pencerelere ya da tavandaki pencereler herhangi bir görsel dikkat dağıtıcı olmaksızın binaya doğal ışık sağlar. Suni ışığın otizmlili çocuklar üzerinde olağan üstü etkisi vardır. Floresan ya da şiddetli ışıklar, titreyerek ve uğuldayarak onlar için dikkat dağıtıcı hatta kimi zaman da acıtıcı olabilir. Bu nedenle, ışık seçiminde göz kamaştırıcılık, gürültü kontrolü ve titreklilik dikkatle göz önünde bulundurulmalıdır (Revees, 2012).

Akustik. Mostafa (2008) bir anket uygulaması sonucunda, akustiğin otizmlili çocukların bakımından birincil olarak sorumlu kişiler tarafından otistik davranışlar üzerinde en etkili mimari düzenleme öğesi olduğunu göstermiştir. Birçok otizmlili çocuk, gürültüyü filtrelemede güçlük yaşamaları nedeniyle gürültüden etkilenir ve dikkati kolayca dağılır (Nguyen, 2011). İç mekanlarda gürültü düzeyini, eko ve yankılanmayı azaltmak rahat bir ortam yaratmak için akustik döşeme, yumuşak yer kaplaması ve mobilyalar kullanılabilir. Dışsal olarak da, trafik, makine, klima ya da yüksek ses gibi şehir gürültüsü iç ortamları rahatsız edebilir, bu nedenle ağaçlandırma ya da ağaçlandırma ya da bitkilendirme ve akan su gibi maskeleyici öğeleri gürültü düzeyini azaltmak için kullanılabilir (Revees, 2012).

Renk. Otizmlili bireyler renklerin fiziksel ve psikolojik etkilerine daha duyarlıdır. Nguyen (2011) duvarlar için sarı ya da beyaz değil de krem gibi parlak olmayan renklerin kullanımı tercih edilmesini, temel renklerin kullanımının sınırlandırılmasını, desenli duvar kağıtları ve zemin döşemelerinden kaçınılması önermektedir.

Doğayla temas. Dış mekanlar ve bahçeler, otizmlili çocuklar için streslerini güvenli bir şekilde atabilecekleri yerlerdir. Bu tür dış ortamlar, denge, bir trampolin üstünde zıplama ve tırmanma gibi motor etkinlikler için ya da kum ve su gerektiren dokunsal çalışmaların yapıldığı duyuşal bütünleme etkinlikleri için iç mekanlardan daha uygundur (Revees, 2012).

Proksemik-insanlar arası mesafe. Proksemik, insan vücudu çevresindeki kişisel alandır ve bu her birey için farklılaşır (İrtenk, 2011). Otizmlili bireyler insanlar arası mesafeye daha duyarlıdır ve insanlar arası mesafenin daha büyük olmasını isterler (Paron-Wildes, 2008).

Güvenlik ve gözetim. Kendileri için tehlikeli olabilecek ortam ve durumları anlamadıkları için emniyet ve güvenlik otizmlili çocuklar için çok önemlidir. Bu çocukların rahatsız edilmeden ve sürekli izleniyor hissiyle baskılanmadan izlenmesi önemlidir (Revees, 2012).

Yerleştirme

Birbirinden oldukça farklı eğitsel gereksinimleri otizmlili bireylerin sınıflara yerleştirilmesi sırasında, zihinsel yetenek, otistik belirtilerin yoğunluğu, davranışsal güçlükler ve eğitim yoğunluğu gereksinimi gibi özelliklerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Zihinsel Yetenek. Otizmlili bir çocuğun zihinsel yetenekleri, eğitsel yerleştirilmesi ile yakından ilgilidir. Zihinsel yetenek, bir öğrencinin bir yaş grubundaki akranları ile tutarlı belli bir düzeydeki eğitsel materyallere katılma yeteneğini gösterir (Delmolino, & Harris, 2012). Yapılan araştırmalar, eğitsel yerleştirme kararının verilmesinde zihinsel yeteneğin, sosyal beceri vb. alanlardan çok daha belirleyici olduğunu ortaya koymuştur (White, Scahill, Klin, Koenig, & Volkmar, 2007).

Otistik Belirtilerin Yoğunluğu. Otistik belirtilerin yoğun yerleştirmeyi etkileyen faktörlerden biridir (Delmolino, & Harris, 2012). Eaves ve Ho (1997) yaptıkları çalışmada, zihinsel yetenekleri sınırlı ve birçok belirti sergileyen otizmlili çocukların daha çok özel eğitim sınıfında yoğun bireysel

eğitimden, yüksek fonksiyonlu ve bozukluktan hafif etkilenmiş otizmlı çocuklar ise kaynaştırma eğitiminden yararlandığını belirtmişlerdir.

Davranışsal Güçlükler. Tehlikeli, saldırgan, yıkıcı davranışları olan öğrenciler için uygun yerleştirme seçenekleri azdır ve genellikle yoğun kaynak ve uzmanlık gerektirirler. Eğitsel ve sosyal deneyimlere katılabilecek yetenekleri olmasına rağmen genellikle davranış problemleri nedeniyle daha fazla kısıtlayıcı ortamlara yerleştirilirler (Delmolino, & Harris, 2012).

Eğitim Yoğunluğu Gereksinimi. Otizmlı çocuklar için kaliteli eğitim programlarının önemli öğelerinden biri uygun düzeyde eğitim yoğunluğudur. Uygun yoğunluğun nasıl tanımlandığı ve kaç saat uygulandığı çok önemlidir ve çocuktan çocuğa değişir (Delmolino, & Harris, 2012). Eğitimin yoğunluğunun belirlenmesinde eğitimin süresi ile öğretimin gerçekleşeceği ortamların türü ve/veya sayısı göz önünde bulundurulur (Connecticut State Department of Education Division of Teaching and Learning Programs and Services Bureau of Special Education, 2005).

Eğitim süresi ile sağlanan hizmetlerin hafta ya da günde ki sayısı; bir yılda sağlanan eğitsel müdahalelerin haftadaki sayısı ifade edilmektedir. Öğrencinin okul ortamında alması gereken öğretim saatinin yoğunluğunun belirlenmesinde; çocuğun gereksinimlerinin yoğunluğu ve derecesi, çocuğun doğal ortamlara çok az ya da desteksiz katılma yeteneği, çocuğun gelişimsel düzeyi, çocuğun ilgili servis gereksinimi, çocuğun taklit ve gözlem yoluyla öğrenme yeteneği, çocuğun becerileri çoklu ortamlara genelleme yeteneği, çocuğun hedeflere karşı ilerleme hızı göz önünde bulundurulur (Connecticut State Department of Education Division of Teaching and Learning Programs and Services Bureau of Special Education, 2005). Amerika Birleşik Devletleri'ndeki National Research Council'in (2001) Otizmlı Çocukların Eğitimi raporunda, haftada en az 25 saatlik [haftada beş tam okul günü] yoğun öğretimsel programa katılmanın otizmlı çocukların çoğunluğu için önemli olduğu belirtilmektedir. Ancak, sadece sınıfta geçirilen saat, öğrencilerin önemli kazançlar elde etmeleri için yeterli değildir. Howard, Sparkman, Cohen, Green ve Stanislaw, (2005) küçük yaşta ki otizmlı çocuklar için yoğun davranışsal analiz ile eklektik tedavi yöntemlerini karşılaştırdıkları çalışmada, hafta 25-40 saat bire-bir uygulamalı davranış analizi alan otizmlı çocukların çıktılarının, haftada 30 saat bire-iki oranında birçok farklı tekniği içeren eklektik yaklaşımın kullanıldığı çocuklardan daha iyi olduğu belirlemiştir. Buna göre, sınıfta geçirilen süre eğer öğretimin yoğunluğu veri tabanlı sağaltım sağlamıyorsa yararlı değildir.

Öğretimin gerçekleşeceği ortamların türü ve/veya sayısı ile sınıf, genel okul ortamı, ev, toplum ve/veya öğretimdeki öğrenci-öğretmen oranı ifade edilmektedir. "Eğitim yoğunluğu öğrenciye sağlanan eğitim süresi kadar, öğrenci başına düşen eğitimi personel sayısı ile de belirlenmektedir" (Delmolino, & Harris, 2012, p.1201). Eğitim alan öğrencilerin bireysel gereksinimlerini karşılamak için sağlanan otizmlı çocuk-yetişkin oranı, uygulanan program formatına, sınıf büyüklüğüne ve çocuğun gelişimsel ve kronolojik yaşına göre 1:1'den 1:8'e değişebilmektedir (National Research Council, 2001).

Öğretmen Özellikleri

Otizmlı çocukların eğitiminde ve programın başarısında personelin bilgi, beceri ve yetenekleri önemli rol oynar (New Jersey Department of Education, 2004). Öğretmen yetiştirme alan yazını incelendiğinde, öğrenci başarısında birçok bireysel ve bağlamsal faktörlerin ilgili olduğu görülür. Bu faktörler arasında, öğretmenin zihinsel yeteneği, deneyimi, içerik bilgisi, öğretimsel bağlamın kalitesini sağlayan kanıta-dayalı uygulamalara uygulayabilmesini sağlayan bilgi ve becerileri edinme ve uygulamada destek sağlayan okulun ve devletin politikaları sayılabilir (Magyar, 2011).

Otizmlı öğrencileri etkili olarak eğitebilmek için minimumda genel ve özel eğitim öğretmenlerinin, klinik ve destek personelin ve yöneticilerin eğitimi oldukça önemlidir (New Jersey Department of Education, 2004). Otizmlı çocuklarla çalışacak profesyonellerin yetiştirilmesi için standart bir eğitim protokolü olmamasına karşın, müdahalenin etkili olabilmesi için ekip otizm ve öğretim yöntemleri hakkında temel bilgiye sahip olmalıdır. Ekibin bilgi ve beceri sahibi olması

beklenen alanlar şunlardır; (Connecticut State Department of Education Division of Teaching and Learning Programs and Services Bureau of Special Education, 2005)

Otizm spektrum bozukluğunun özellikleri; Otizmin nedenleri, sıklığı, belirtilerin ve özelliklerin dağılımı, olası tıbbi müdahaleler ve değerlendirme araçları.

Erken müdahale teknikleri; Erken müdahale tekniklerinin altında yatan temel mantık, aile katılımının önemini ve önerilen sağaltım stratejileri.

İşbirlikçi planlama ve aile katılımı; Ekibin rol ve sorumlulukları, ekip çalışmasının önemi ve genellemenin nasıl yapılacağına planlanması.

Bireyselleştirilmiş ve yoğun programlama; Her bir öğrencinin biricik gereksinimlerini karşılayan bireyselleştirilmiş eğitim planlarının hazırlanması, kaynaştırma uygulamalarının prensipleri, yüksek düzeyde katılım sağlamanın önemi ve uygun sağaltım saatleri.

Kapsamlı eğitim programı; Otizmlı bireylerin yaşam kalitesini arttırmak için bireyselleştirilmiş eğitim programlarına çerçeve oluşturacak eğitim programını oluşturan alanlar ve bunların altında yer alan beceriler.

Sistematiik öğretim ve sürekli objektif değerlendirme; Değerlendirmelerin nasıl uygulandığı, amaç ve hedeflerin geliştirilmesi, sistematiik veri toplama ile müdahale yöntemlerinin etkililiğini uygulama ve değerlendirme, genellemeyi programlama ve yeni yöntemleri uygulama.

Yapılandırılmış ve tahmin edilebilir öğrenme ortamları oluşturma; görsel desteklerin nasıl kullanılacağı, sınıfın fiziksel düzenlemesi, etkinliklerin ardışıklığı ve zamana dağılımı ve en uygun öğretmen-öğrenci oranı.

Bilimsel dayanaklı öğretim yöntemleri hakkında bilgi; otizmlı bireylerin eğitimi alanında etkililiği birden çok deneysel araştırmalarla kanıtlanmış ve hakemli dergilerde yayınlanmış uygulamalar bilimsel dayanaklı öğretim uygulamaları bulunmaktadır (Kırcaali-İftar, 2007). Amerika'daki Ulusal Otizm Merkezi (NAC, 2009) ve Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (NPDC, 2012) ve tarafından bilimsel dayanaklı olduğu belirtilen a) ip ucu sunma, b) pekiştirme, c) beceri analizi ve zincirleme öğretimi, d) bekleme süreli öğretim, e) bilgisayar destekli öğretim, f) ayrık denemelerle öğretim, g) doğal öğretim, h) anne-babalar tarafından gerçekleştirilen uygulamalar, ı) akranlar tarafından gerçekleştirilen uygulamalar, j) resim değiş-tokuşuna dayalı iletişim sistemi (PECS), k) temel tepki öğretimi, l) işlevsel değerlendirme, m) uyaran kontrolü, n) tepkiyi durdurma ve yeniden yönlendirme, o) işlevsel iletişim eğitimi, ö) söndürme, p) ayrımlı pekiştirme, r) kendini yönetme, s) sosyal öyküler, t) sosyal beceri öğretim grupları, u) yapılandırılmış çalışma sistemleri, v) video modellerle öğretim, y) görsel destek, z) konuşma üreten cihazlar (VOCA) olmak üzere başlıca 24 öğretim yöntemi bulunmaktadır (Kurt, 2013). Öğretmenlerin bu bilimsel dayanaklı öğretim yöntemleri hakkında bilgi ve beceri sahibi olmaları gerekmektedir.

Geçişleri planlama; birey-merkezli planlama, etkinlikten- etkinliğe, okuldan-eve, okuldan-okula ve okuldan-yetişkinliğe geçişin planlanması.

Kapsamlı Eğitsel Program

Tüm çocuklar gibi otizmlı çocuklar da okulöncesi ve ilköğretim müfredatında yer alan amaç ve hedefleri kazanmalıdır (Connecticut State Department of Education Division of Teaching and Learning Programs and Services Bureau of Special Education, 2005). Ancak, birçok otizmlı çocuk için prososyal ve işlevsel beceri bozuklukları, onların genel eğitim programlarına katılımında engel oluşturabilir, bu durum müfredatta uyarlamalar ve değişiklikler yapılarak giderilmeye çalışılır (Magyar, 2011). Uyarlama ve değişikliklere rağmen genel eğitim programlarına katılımları mümkün olmadığı durumlarda, programın otizm bozukluğunun majör alanları üzerine odaklanmasına ve dolayısıyla genel müfredatın yanı sıra ek alanların belirlenmesine gerek duyulur (Connecticut State

Department of Education Division of Teaching and Learning Programs and Services Bureau of Special Education, 2005).

Otizmlı bireylere yönelik eğitim programının hem genel eğitim programını hem de çocuklar ev, okul ve toplumda bağımsızlık kazanmalarını sağlamaya yönelik işlevsel beceri programını içermesi gerekir (Virginia Department of Education, Office of Special Education and Student Services, 2010). Eğitimciler ve aileler, işlevsel beceri gelişimi (ayakkabı giyme, dış fırçalama vb.) ile genel eğitim müfredatı (okuma, yazma, matematik vb.) bileşenlerini dengelemeyi göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (Connecticut State Department of Education Division of Teaching and Learning Programs and Services Bureau of Special Education, 2005).

Müfredat, farklı ortamlarda (ev, okul, toplum) bağımsızlığı maksimuma çıkarmayı hedeflemeli ve öğrencilerin farklı yaş, yetenek ve öğrenme stillerine göre uyarlanabilmelidir (New Jersey Department of Education, 2004). Otizmlı çocuklara yönelik temel eğitsel program alanları şunlardır;

Sosyal gelişim ve akran etkileşimi. Sosyal ortamlarda yeterli olmak bireye anlamlı yaşam etkinliklerine başarılı şekilde katılma olanağı sağlar. Sosyal anlayışın kaybedilmesi, iş, okul, bireyler arası ilişkiler ve boş zaman etkinliklerini içeren topluma katılımın tüm yönlerini etkiler (Johnson & Myers, 2007). Başlıca sosyal gelişim ve akran etkileşimi alanları şunlar olabilir; ortak ilgi, sözel olmayan etkileşim, taklit, akran etkileşimi, sıra alma, paylaşma, grup etkileşimine katılma, benlik farkındalığı, bakış açısı değiştirme, sosyal oyun, amaçlı oyun (Wilczynski ve ark., 2007).

İletişim. Diğerleriyle iletişim kurabilmek, otizmlı öğrenciler için en önemli alanlardan birisidir. Birçok otizmlı öğrenci öğrenmesi gerektiği halde kendiliğinden iletişim için gerekli becerileri geliştiremez. Başlıca iletişim ile ilgili öğretimsel alanlar şunlar olabilir; talep etme, isimlendirme, alıcı dil, sohbet etme, selamlaşma, sözel olmayan iletişim ve iletişimin pragmatik yönlerini (Johnson & Myers, 2007).

Günlük yaşam becerileri. Eğitimin temel hedeflerinden biri, öğrencinin mümkün olduğu kadar bağımsız işlevde bulunması için gerekli becerileri edinmesidir. Normal gelişim gösteren çocukların özel bir öğretim olmaksızın öğrendikleri pek çok beceri vardır ancak otizmlı çocuklar bunları öğrenebilmek için özel eğitime gereksinim duyarlar. Günlük yaşam becerileri alanında başlıca öğretimsel odaklar şunlar olabilir; tuvaletini yapma, kişisel hijyen, giyinme, yemek yeme, materyal hazırlama, düzenleme, görevi tamamlama, temizlik yapma, sağlığını koruma vb. (Wilczynski, Menusek, Hunter, & Mudgal, 2007).

Oyun ve boş zaman etkinlikleri. Otizmlı çocuklar için olan eğitsel programlar genellikle becerilerin gelişimine yardımcı olmak ve öğrenciye boş zamanlarını nasıl üretken bir biçimde değerlendireceklerini öğretmek için oyun ya da boş zaman etkinliklerini de kapsar. Oyun ve boş zaman etkinlikleri ile ilgili olarak öğretimsel odak alanları şunlar olabilir; somut oyun, paralel oyun, dramatik oyun, kurallı oyun, kuralları izleme vb. (Johnson & Myers, 2007).

Akademik performans. Akademik performans, geleneksel okuma-yazma, matematik, sosyal bilgiler ve fen bilgisi ile ilgilidir. Öğrencilerin akademik çalışmaları için uyarılma ve değişiklikler gerekebilir. İçeriği somutlaştırmak ve anlaşılabilir hale getirmek yararlı olabilir (National Research Council, 2001). Öğretimsel odak alanları şunlar olabilir; temel akademik beceriler, okuma, matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi vb.

Motor beceriler. Motor gelişim öğrenmede önemli rol oynar. Küçük çocuklar tipik olarak motor becerileri çevrelerini keşfetmek, fiziksel etkinliklere katılmak ve el yazısı gibi temel akademik becerileri geliştirmek için kullanırlar. Otizmlı öğrencilerin çoğu beceriyi öğrenmeleri için egzersize gereksinim duyarlar. Motor becerilerle ilgili olarak öğretimsel alanlar şunlar olabilir; motor kontrol, kas tonusu, el yazısı, boyama, kesme, günlük yaşamla ilgili etkinlikler vb. (Wilczynski ve ark., 2007).

Davranışsal zorluklar. Otizmlı öğrenciler sıra dışı ve kendine özgü davranış örüntüleri ve stereotipik ya da tekrarlayıcı motor hareketlerden, kendi kendine zarar verme, saldırganlık, eşyalara zarar verme ve öfke nöbetleri değişen bir yelpazede çeşitli davranışsal zorluklar sergilerler. Otizm ile ilgili sınırlayıcı ve tekrarlayıcı davranışların çoğu, duyuşal uyarılara aşırı duyarlılık, sosyal durumları anlamadaki güçlükler, sınırlı oyun becerileri, rutinleri değiştirmedeki güçlükler ve endişe gibi çok sayıda faktörden kaynaklanabilmektedir. Eğitimci, öğretimi planlarken bu davranışları ve bunların öğrenci için işlevini göz önünde bulundurmalı ve planını buna göre geliştirmelidir. Öğretimsel odak alanları şunlar olabilir; basmakalıp davranışlar, rutinlerde esneklik ve geçişler, takıntılı düşünceler ve davranışlar, endişe ve kendini sakinleştirme, saldırganlık ve öfke yönetimi vb. (Johnson & Myers, 2007; Wilczynski ve ark., 2007).

Otizmlı bir öğrencinin gereksinimlerini karşılayacak kapsamlı bir eğitim programı geliştirirken öğrencinin yaş, işlevde bulunma düzeyi ve ebeveyn katkısı göz önünde bulundurulmalıdır (Virginia Department of Education, Office of Special Education and Student Services, 2010).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları

Bireyselleştirilmiş eğitim programları, her özel eğitim gereksinimi olan çocuk için gerekli olan çoklu disiplinler, ekip tarafından geliştirilen bir plandır (Ruble, McGrew, Dalrymple, Jung, 2010). Bu ekipte, çocuğun ailesi, uygunsa kendisi, çocuğun özel eğitim öğretmeni, kaynaştırma öğrencisi ise sınıf öğretmeni, değerlendirme sonuçlarını yorumlayabilecek bir uzman bulunmalıdır. Bu ekibe, gerekli olduğu durumlarda da aile üyeleri, fizik tedavi uzmanları, psikolojik danışmanlar, konuşma terapisti, sosyal hizmet uzmanları vb. diğer profesyoneller katılabilir (Westling & Fox, 2009). Yazılı bir doküman olan bireyselleşmiş eğitim programları şunları içerir (Gibb & Dyches, 2007);

- a. Öğrencinin şimdiki akademik başarı ve işlevsel performans düzeyinin bir ifadesi,
- b. Akademik ve işlevsel uzun dönemli hedef ifadeleri,
- c. Öğrencinin uzun dönemli hedeflere doğru ilerlemesinin nasıl ölçüleceğinin ve öğrencinin ilerlemesiyle ilgili periyodik raporların ne zaman hazırlanacağını bir açıklaması,
- d. Çocuğa sağlanan özel eğitim, ilgili servisler, destekleyici yardımlar ve servislerin bir ifadesi,
- e. Eğer gerekli ise, öğrenci, özürü olmayan öğrencilerle normal sınıflara, ders programı dışı ve diğer akademik olmayan etkinliklere katılamayacaksa bunun boyutunun bir açıklaması,
- f. Öğrencinin akademik başarısını ve işlevsel performansını değerlendirmek için gerekli uyarlamaların bir ifadesi,
- g. 16 yaşında ya da daha büyük çocuklar için bir geçiş planı

Otizmlı çocuklar için hazırlanan bireyselleşmiş eğitim programlarında bulunan eğitsel hedeflere bir yıl içinde ulaşılabilmesi ve çocuğun eğitime, topluma ve aile hayatına katılımının geliştirmesi beklenmektedir. National Research Council (2001), otizmlı öğrenciler için hazırlanacak bireyselleştirilmiş eğitim programlarının şu hedefleri içermesini önermektedir;

- Aile, okul ve topluma katılmayı arttırıcı sosyal becerilerin geliştirilmesi,
- İfade edici sözel dil becerileri, alıcı dil ve sözel olmayan iletişim becerilerinin geliştirilmesi,
- Bir işlevsel sembolik iletişim sisteminin geliştirilmesi,
- Gelişimsel olarak uygun görevlere ve oyunlara katılımın artması,
- Yaşına uygun işlevsel etkinliklere katılmak için gerekli kaba ve ince motor becerilerin geliştirilmesi,
- Problem davranışların, uygun olan davranışlarla yer değiştirmesi,
- Normal eğitim sınıflarında başarı için gerekli bireysel düzenleme becerileri ve diğer davranışların kazandırılması (National Research Council, 2001).

Otizimli çocuklar için hazırlanacak bireyselleştirilmiş eğitim planlarında konuşma terapisi, uğraşı terapisi, fizyo-terapi gibi gerekli ilgili servisleri ve bu hizmetlerin haftada ne kadar sağlanacağı belirtilmelidir (Ruble ve ark., 2010).

Otizimli çocuklar için bireyselleştirilmiş eğitim programları geliştirirken bu çocukların özellikleri ile ilişkili amaç ve hedeflerinin belirlenmesi güç olabilmektedir. Otizmli çocuklar için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının kapsam ve içeriğinde yetersizlikler olabilmektedir. Ruble ve ark., (2010) otistik çocuklar için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının kalitesini inceledikleri araştırmalarında, hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının ölçülebilir ve gözlenebilir ifadeler içermediğini, belirtilen öğretim yöntemlerinin amaç ve hedeflerle uyumlu olmadığını, sosyal ve iletişim alanlarına gereken ilginin gösterilmediğini ve aile katılımının nasıl sağlanacağını betimlenmediğini ortaya koymuşlardır. Kurt ve Mastergeorge (2010) ise kaynaştırma eğitimi alan ve almayan otizmli gençlerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarındaki amaç ve servislere yaş ve eğitsel ortamın etkilerini incelemiştir. Araştırmacılar, öğrencilerin istatistiksel olarak eşit zeka ve uyumsal davranış becerilerine sahip olmasına rağmen, eğitsel ortamın öğrencilerin BEP'lerindeki eğitsel hedeflerin içeriğini etkilediğini ifade etmektedir. Genel eğitim ortamlarında bulunanlar için daha çok üst düzey akademik becerilere yer verilirken, kaynaştırma ortamında bulunmayanlara daha çok temel işlevsel akademik becerilere yer verilmiştir.

Bireyselleştirilmiş eğitim programları uygulanmaya başladıktan sonra da öğrencinin ilerlemesinin düzenli ve sürekli olarak izlenerek kaydedilmesi gerekmektedir. Bu, hem öğrencideki ilerleme, hem de öğretimin etkililiği hakkında bilgi sağlar. Böylece, uzun ve kısa dönemli amaçların, kullanılan öğretim yöntemlerinin ya da pekiştiricilerin etkililiği değerlendirilerek gerekli değişikliklerin yapılması yoluna gidilebilir (Heward, 2013; National Reserch Council, 2001)

Aile

Otizimli öğrenciler için anlamlı, etkili eğitsel programların geliştirilmesi ve uygulanması, aile ile işbirliğini gerektirir (Alberta, Learning, 2003). Otizmli çocukların ebeveynlerinin, çocuklarının yaşamlarında birçok rolleri vardır. Bunlar; ebeveynleri gerekli becerilerde eğitmek, ebeveynin yasal savunma rolü, ebeveynlere psikolojik destektir (National Research Council, 2001).

Ebeveynleri gerekli becerilerde eğitmek. Çocuklarına uygun eğitim verilmesini sağlamak için, otizmli çocukların ebeveynleri otizm ve tedavisi hakkında bilimsel temellere dayalı özel bilgi ve becerilere gereksinim duyarlar. Bunların arasında en önemlileri, çocuklarının yeni beceriler edinmelerine yardımcı olmalarını sağlayacak belirli öğretim stratejilerini kazanmaları ve otizmin yapısını ve bunun çocuklarının öğrenme örüntülerini ve davranışlarını nasıl etkilediğini anlamaktır (National Research Council, 2001). Araştırmalar, en anlamlı ve yarar sağlanan otizm müdahalelerin ebeveynlerin öğretim yöntemlerinde eğitildiğinde ve çocuğun eğitime katıldığında görüldüğünü göstermiştir. Aile katılım modellerinin, ebeveynlere çocuklarına belirli becerileri öğretmede ve genel davranış değiştirme stratejilerini uygulamada başarılı olduğu ve bunların okul dışı ortamlara genellenmesini de büyük ölçüde desteklediği gösterilmiştir (Delmolino & Harris, 2012).

Ebeveynin Yasal Savunma Rolü. Ebeveynlerin özel eğitim ile ilgili yasa ve düzenlemelere aşina olması, gerekli ve uygun servisleri bilmesi ve çocuğunun haklarını nasıl koruyacağını bilmesi gerekir. Etkili bir savunmacı olmak, ebeveynin yasa ve yönetmeliklere göre çocuklarının yasal haklarını anlamaları ve çocuğa hizmet sunan profesyonellerle etkili bir işbirliği kurması demektir. Bu da, eğitim terminolojisini öğrenmeyi, otizmin özelliklerini ve bunun çocuğunun eğitsel gereksinimleri ile nasıl ilgili olduğunu anlamayı ve sağaltım tekniklerinin nasıl çalıştığını kavramayı gerektirmektedir (National Research Council, 2001).

Ebeveynlere Psikolojik Destek. Bazı ebeveynler ciddi gelişimsel bozukluğu olan bir çocuğa sahip olmanın getirebileceği duygusal stresle başa çıkmada yardıma gereksinim duyarlar. Otizmli bir çocuğa sahip olmanın anlamı ve aile desteğinin algısı, ebeveynin nasıl iyi başa çıkabildiği üzerinde etkisi olabilir. Ailelerin gereksinimleri de çocuklarındaki otistik bozukluğun derecesine

bağlı olarak çeşitlenir. Aileler hem formal hem de informal sosyal destekten yararlanabilir. Ailelere formal destek sağlamak amacıyla başta aile-temelli yaklaşımlar olmak üzere ailelerin gereksinim ve isteklerini hedef alan çeşitli destek yaklaşımları bulunmaktadır. Farmer ve Reupert (2013) ailelerin otizm konusunda bilgilerini arttırmanın ailelerin çocuklarını yönetmede kendilerine olan güvenlerinin artmasında ve endişelerinin azalmasında etkili olduğunu belirtmiştir.

Okullar ailelere formal destek sağlamanın yansısı diğer ailelerle bağlantı kurmak, aile üyeleri ve komşulardan oluşan destek gruplarına üye olmak gibi informal destekler de bulunmalıdır (National Research Council, 2001). Otizmlı kardeşi olan çocuklara da destek verilmesi önemlidir. Otizmlı kardeşe sahip çocuklar, otizmi ve onun kardeşleri üzerindeki etkilerini anlamak için desteğe gereksinim duyarlar (National Research Council, 2001).

Ülkemizde Otizmlı Çocuklara Yönelik Özel Eğitim Okulları

Ülkemizde otizmlı çocuklara eğitim hizmeti Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) tarafından verilmektedir. Bu kurum araştırmanın yürütüldüğü 2011-2012 öğretim yılında *Bağımsız Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri (Bağımsız OÇEM)* olarak isimlendirilmesi nedeniyle çalışmamızda da bu isim kullanılmıştır. Bağımsız OÇEM, Milli Eğitim Bakanlığı 2004 yılı Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi Yönergesi'nde (2004) "otistik özellikleri ve bireysel farklılıkları nedeniyle kaynaştırma eğitiminden yararlanamayacak durumdaki 3-15 yaş grubundaki çocukların kendilerine yetecek derecede bağımsız yaşam becerilerini geliştirmek amacıyla açılan merkez" olarak tanımlanmaktadır (Madde 4/f).

Milli Eğitim 2011-2012 istatistikleri incelendiği zaman, ülkemiz genelinde 51 Bağımsız OÇEM'de, 683 öğretmen tarafından toplam 2066 otizmlı öğrenci eğitim görmektedir. İstanbul ilinde ise 10 bağımsız OÇEM hizmet vermektedir. Bu okullarda, 2000-2013 yılları arasında Otistik Çocuklar Eğitim Programı uygulanmış olup, 2013-2014 tarihinden itibaren Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) 1. ve 2. Kademe Eğitim Programı (Otistik Çocuklar İçin) (2013) uygulanmaya başlamıştır.

Ülkemizde otizmlı çocuklara eğitim hizmeti veren Özel Eğitim Uygulama Merkez'lerine yönelik araştırmalar incelendiğinde başlıca iki araştırmaya ulaşılabilmektedir. Yücel (2006) bağımsız otistik çocuklar eğitim merkezi hakkında uzaktan eğitime dayalı aile eğitim programının etkililiğini incelediği araştırmasında 72 çocuğun anne-babasına verilen eğitimin ailelerin OÇEM hakkındaki bilgi düzeylerini belirlemede belirgin bir artışa neden olduğunu ifade etmektedir. Bağımsız OÇEM'ler ilgili yürütülen bir başka çalışma ise "OÇEM Kaliteli Eğitim Projesi"dir. Tohum Otizm Vakfı, İstanbul Ticaret Odası, İstanbul Bağcılar İTO ve Lokman Hekim OÇEM'in birlikte yürüttükleri bu proje, öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamalar konusunda mesleki gelişimlerini sağlayarak, çocukların eğitim hedeflerine uygun şekilde sınıfları düzenleyerek ve materyallerle donatarak zorunlu eğitim çağındaki otizmlı çocukların ihtiyaçlarına uygun ve kaliteli eğitim almalarına katkıda bulunmak amaçlamaktadır (Tohum Otizm, 2014). Ancak bu kurumlarda yaşanan sorunların neler olduğunu belirlemeye yönelik araştırma sonuçlarına ulaşamamıştır. Oysa ki, otizmlı çocuklara eğitim vermekte olan eğitim kurumlarında yaşanan sorunların neler olduğunun bilinmesi bu kurumlarda verilmekte olan eğitim ve öğretim kalitesinin geliştirilmesi bakımından önem taşımaktadır. Bu kurumlarda yaşanan sorunların belirlenmesinde, burada görev alan öğretmenler ile görüşmeler yapılması onların gerçek deneyim ve düşüncelerinin derinlemesine inceleme olanağı sağlamaktadır.

Alan yazın incelendiğinde, otizmlı çocuklara eğitim veren kurumlarla ilgili birçok araştırma bulunmaktadır, ancak bunlar her bir öğeyi tek tek ele alarak incelemektedir. Ancak, bu kurumları bir bütün olarak ele alarak incelenmesine gereksinim vardır. Bu araştırma gereksiniminden yola çıkarak bu araştırmanın amacı, "bir bağımsız otistik çocuklar eğitim merkezinde (OÇEM) yaşanan sorunların öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi" olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan araştırma soruları incelenmiştir; Öğretmenlerin

1. Fiziki koşullarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğrencilerin yerleştirilmelerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Görev yapan öğretmenlerin özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Uygulanmakta olan kapsamlı eğitim programına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Öğrencilerin ailelerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Çalışmamızda, katılımcıların çalıştıkları kurumda yaşadıkları sorunları nasıl ifade ettiklerini incelemek amacıyla görüşme yöntemi kullanılmıştır. Nitel görüşmenin amacı, “görüşülenlerin kendi dünyalarını nasıl gördüğüne ve yorumladığına ulaşmak; kendi bireysel algı ve deneyimlerini kendi terimleri ile ifade edebileceği bir çerçeve sağlamaktır” (Patton, 2002, p.348).

Niteliksel görüşmeler farklı düzeylerde uygulanabilmektedir. Bu araştırma çerçevesinde, standardize edilmiş açık-uçlu görüşme yöntemi kullanılmıştır. Standardize edilmiş açık-uçlu görüşmelerde, tüm görüşülenlere aynı açık-uçlu sorular, aynı sözcüklerle ve aynı sıra ile sorulur (Patton, 2002). Bu görüşme yaklaşımı, görüşülenlerin aynı soruları yanıtlamaları nedeniyle yanıtların karşılaştırılabilmesini sağlaması; görüşmenin oldukça odaklanmış olması nedeniyle görüşmecinin zamanı iyi kullanmasına izin vermesi; yanıtları bulmayı ve karşılaştırmayı kolaylaştırarak analizin kolaylaştırması nedeniyle tercih edilmiştir (Patton, 2002). Buna karşın, görüşme yönteminin gözlem ya da yazılı dökümanların incelenmesi gibi birden fazla veri toplama yöntemiyle desteklenmemesi nedeniyle verilerin doğrulanması ve çeşitlenmesinin sağlanması bakımından sınırlılıklar taşımaktadır.

Ortam

Çalışmamız İstanbul’da Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak otizmli çocuklara yönelik hizmet veren bir “otistik çocuklar eğitim merkezi ve iş eğitim merkezi”nde 2011-2012 öğretim yılı mayıs ayında yürütülmüştür. Beş katlı bir bina ve bir bahçeden oluşan okul, ana sınıfından ilköğretim sekizinci sınıfa ve daha büyük yaştaki çocuklar için de iş eğitim merkezi olarak hizmet vermektedir. Okulda yaşları 4-23 arasında değişen 126 öğrenciye tam gün öğretim hizmeti verilmektedir. Okulda 69 öğretmen ve 3 idari personel görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 13’ü Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni, 7’si alan değişikliği yaparak Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni branşına geçen öğretmenler, 35’i sözleşmeli sınıf öğretmeni ve diğerleri de farklı branş öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Katılımcılar

Nitel araştırmada amaç, seçilen örneklemin daha geniş bir örnekleme temsil etmesi değil, amaçlı olarak seçilen örnekleme konu hakkında daha fazla bilgi toplanabilecek bireylerin olmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2008). Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, örneklem için araştırmacı tarafından belirlenen ölçütü karşılayan kişiler olaylar, nesneler ya da durumların örnekleme alınmasıdır (Patton, 2002). Katılımcıları belirlemede başlıca iki ölçüt kullanılmıştır. Bunlar; kadrolu zihin engelliler sınıf öğretmeni olmak ya da bu kurumda en az 2-3 aydır sözleşmeli sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktır. Bu çalışmaya, 26 kadın ve 5 erkek olmak üzere toplam 31 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların yaşları 23 ile 62 arasında ($M=36,48$, $SD=14,19$), mesleki deneyimleri 3 ay ile 504 ay (42 yıl) arasında ($M=135,29$, $SD=155,95$), kurumdaki görev süreleri ise 3 ay ile 144 ay (12 yıl) arasında ($M=37,35$, $SD=35,08$) değişmektedir. Katılımcıların 13’ü (%42) özel eğitim zihin engelliler öğretmeni, 1’i (%3) okul öncesi öğretmeni ve 17’si (%55) ise farklı branşlardan gelerek sözleşmeli olarak görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Katılımcıların, 26’sı (%84) kadın ve 5’i (%16) erkektir. Zihin engelliler öğretmenlerinin tamamı kadrolu ve diğer öğretmenlerin de tamamı ücretli olarak görev yapmaktadır. Tüm katılımcılar, araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Tüm katılımcılar, gerçek isimlerinin saklanması

ve verilerin gizliliği hakkında bilgilendirildikten sonra çalışmaya katılımları için izinleri alınmıştır. Araştırmanın tamamlanmasının ardından da tüm katılımcılar araştırma sonuçları hakkında bilgilendirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada katılımcıların çalıştıkları okulla ilgili yaşadıkları sorunları belirlemek için standardize edilmiş açık-uçlu görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla, tüm görüşmelerde kullanılmak üzere bir görüşme rehberi hazırlanmıştır.

Görüşme Rehberi. Görüşmelerde kullanılacak görüşme rehberi, otizmli çocukların eğitim ortamları ve eğitimlerine yönelik alan yazın taramasına dayalı olarak geliştirilmiştir (Browder & Spooner, 2011; Cipani & Spooner, 1994; Magyar, 2011; Snell & Brown, 2011; Westling & Fox, 2009). Görüşme rehberi, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, katılımcılara ilişkin kimlik ve eğitim bilgilerini almaya yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise, katılımcıların okul ile ilgili yaşadıkları sorunları belirlemeye yönelik, fiziki koşullar, yerleştirme, öğretmen özellikleri, kapsamlı eğitim programı, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması ve aile olmak üzere altı başlık altında açık uçlu sorular bulunmaktadır. Görüşmelerde kullanılan sorular Ek 1’de verilmiştir.

Süreç. Görüşmeler, katılımcıların görev yaptıkları okulda, görüşme için ayrılan bir odada yapılmıştır. Tüm görüşmeler, niteliksel araştırma yöntemleri alanında doktora düzeyinde eğitimi olan, görüşme sorularının hazırlanması, görüşmelerin yapılması ve yapılan görüşmelerin analiz edilmesi konusunda eğitilmiş birinci yazar tarafından yapılmıştır. Katılımcıların izni ile tüm görüşmelerde ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler, 11 dakika ile 38 dakika arasında değişen sürelerde ortalamada ise 19 dakika sürmüştür.

Analiz

Veriler nitelik analiz tekniklerinden tümevarım yoluyla analiz edilmiştir. Verilerin analiz sürecinde önce, ses kayıtları ikinci ve üçüncü yazar tarafından aslına uygun olarak yazıya dökülmüştür. Bu işlem tamamlandığında birinci yazar tarafından yansız atama ile belirlenen üç ses kaydının dökümünün doğruluğunun kontrolü yapılmıştır. Dökümü alınan ses kayıtları, bilgisayarda hazırlanan görüşme formuna aktarılmıştır. Görüşme formunda görüşmenin yazılı dökümü yanı sıra, Bogdan ve Biklen (2007) tarafından betimlenen şekilde, betimsel indeks, görüşmeci yorumu ve genel yorum bölümleri bulunmaktadır. Veriler birçok kez okunduktan sonra, elde edilen veriler konularına göre kodlanmıştır. Kodlanan veriler kesilerek 15 kodlama dosyası oluşturulmuştur ve araştırmanın temaları belirlenmiştir. Belirlenen temalar, araştırmacılar tarafından bağımsız olarak okunarak alt temalar oluşturulmuştur. Araştırmacılar oluşturulan 15 temayı gözden geçirmiş ve ilişki olanları birleştirerek 6 tema elde etmiştir.

Güvenirlilik. Bulgularımızın güvenirliği, analist çeşitlenmesi (triangulation) yoluyla sağlanmıştır. Analist çeşitlenmesi, “iki ya da daha fazla kişinin aynı nitel veriyi bağımsız olarak analiz etmesi ve bulgularını karşılaştırmasıdır” (Patton, 2002, p.560). Çalışmamızda, her bir alt temada yer alan katılımcı ismine ilişkin görüş birliğine varılmıştır. Değerlendirmeciler arası güvenirlik, toplam görüş birliği sayısı bölü, toplam görüş birliği + toplam görüş ayrılığı ile hesaplanmıştır. Değerlendirmeciler arası güvenirlik ortalama %99 (%94-100) olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Katılımcılar tarafından ifade edilen kurumla ilgili sorun türleri ifade edilme sıklıkları dikkate alınarak sıralandığında fiziki koşullar, yerleştirme, öğretmen özellikleri, kapsamlı eğitim programı, bireyselleştirilmiş eğitim planlarının hazırlanması ve uygulanması ve aile olmak üzere altı tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar altında ifade edilen sorunlar kendi içinde alt temalara ayrılmış ve her alt temaya ilişkin frekans dağılımları parantez içinde verilmiştir. Bunun yanı sıra, sadece frekansı yüksek olan alt temalar için katılımcıların bakış açılarını yansıtabilmek için ifadelerinden alıntılar

yapılarak görüşlerin örneklendirilmesi yoluna gidilmiş ve alıntılar sayfa numarası verilerek gösterilmiştir.

Fiziki Koşullara İlişkin Sorunlar

Örgün eğitim ve mesleki eğitim sınıflarının aynı okul içinde yer alması(20). Okulda örgün eğitim ve mesleki eğitim aynı bina içinde yürütülmektedir. Örneğin katılımcılardan biri bu durumun neden olduğu sorunları şöyle ifade etmektedir “Meslek şeyde iş eğitim sınıflarında ağır öğrenciler var. Bizim öğrencilerimiz biraz daha iyi seviyede ve tabi onların yaşı da büyük aralarında biraz uçurum var. Aynı binada oldukları zaman biz hani hem biz sorun yaşıyoruz, hem çocuklar sorun yaşıyorlar” (s.6)

Sınıfların küçük olması (12). Okulda bulunan sınıflar yaklaşık 9 metrekaredir. Katılımcılar, sınıfların küçük olmasının hem öğretmenin hem de öğrencilerin hareket alanını kısıtladığını vurgulamaktadır.

Çünkü baktığınızda sınıflarımız çok küçük. Dört öğrenci ve iki öğretmen ve dolap, masa, çocukların masası. Bunlarla bir aradayız. Hiç hareket alanımız yok. Bir şeyler uygulamak için materyal alınıyor, materyallerimizi koyacak bir yerimiz yok. Şu anda bireysel olarak düzenlenen sınıflar grup sınıfı olarak kullanılıyor. Bu da çok büyük sıkıntı veriyor. Çocuklar ayağa kalkmak istiyorlar, hareket etmek istiyorlar, biz ayakta etkinlik yapmak istiyoruz. Sonuçta imkansız bir şey bu çocukları alıp, bir saat masanın başında bir şeyler yapmak imkansız. Yani çok hayali bir şey olur. Onun için hani biz de zorlanıyoruz. Çocukların davranış problemlerinin de tümünden arttığını düşünüyorum (s.11).

Pencerelerin güvenliği (9). Okul binasının pencereleri alçak ve büyüktür. Buna karşın, sınıflar havalandırılmak istendiğinde pencereler yukarıdan açılmaya uygun olmadığı için pencerenin bütün olarak açılmasının gerekmektedir. Bu durumun öğrenciler için tehlike oluşturduğunu ifade eden katılımcılardan biri görüşlerini şöyle ifade etmiştir;

Camlarımız çok büyük. Mesela bizim çok büyük camlarımız var. Hiç uygun değil. Yani engelli çocuklar için hiç uygun değil. Mesela yıllar önce burada camdan düşen öğrenci olmuş. Çok büyük. Çünkü açtığınız zaman bütün tarafı açılıyor ve çok iri bir insan, çok rahatlıkla düşebilir. Baktığınız zaman çocuklara yani ne olacak, buradan atladığında ne olacak farkında olmayan öğrencilerimiz var. Bunun kendisine zarar veremeyeceğini düşünen öğrencilerimiz var ve hani atlamaya ya da böyle ayağını camdan çıkarmaya çalışan çocuklar da oluyor. Çok daha küçük camlar olmalı. Kesinlikle böyle büyük camlar olmamalı (s.11).

Bahçenin güvenliği (8). Okul büyük bir bahçeye sahip olmasına karşın bu bahçe öğrencilerin dışarıya kolayca çıkmasına olanak veren kontrolsüz bir ortamdır.

Bahçemiz yetersiz ve tehlikeli. Önceki sene mesela iki arkadaşız, çocuk bahçedeydi ve ben onun başında olduğumu düşünüyorum, konuşuyorum arkamda da çocuğum var. Arkadaşım geldi, sordu nerde Ali dedi. Buradaydı dedim, bir baktım Ali şeyleri, bahçenin duvarlarını aşmış, ne zamandır böyle inceliyorsa hep gidip orada oturuyordu zaten, onu kırmış, aradan kaçmış ve gitmiş. Yani bu çok tehlikeli. Bahçe duvarlarımız falan bu kadar güvenli değil (s.5).

Yaşam becerileri vb. atölyelerin bulunmaması (7). Katılımcılar, öğrencileri ile öz-bakım becerileri ya da günlük yaşam becerileri üzerinde çalışabilmek için sınıf ortamından farklı ortamlara gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir.

Mesela bazı öğrenciler çok sosyal faaliyeti çok yüksek yetenekler gerektiren; ama alanımız yok. Hiç alanımız yok, atölyelerimiz yok vesaire hiç. Yani hani bizi böyle şeyli noktasına, dört duvar arasına sıkıştırmasınlar. Biz daha geniş alanlar istiyoruz. En azından çocuklar için hani daha yoğun faaliyet anlamında çalışırız. Hem çocuklar kendi öz becerilerini daha rahat kazanırlar (s.1).

Yerleştirmeye İlişkin Sorunlar

Katılımcılar, okula öğrenci alımı, sınıflara yerleştirilmesi ve mezun edilmesi ile ilgili birçok sorun ifade etmişlerdir.

Mezun vermeme (29). Okulun mezun vermemesi, yeni öğrenci alınımının önünü kesmesi nedeniyle önemli bir sorun olarak ifade edilmektedir. Katılımcılardan biri kurumun mezun vermemesi hakkındaki görüşlerini şöyle ifade etmektedir; “Burada 40 yaşına kadar çocuklar var. Bakın bunların da olmaması lazım. Bunların ayrılması lazım. Arkadan gelen çocukları engelliyor. Burada bir kapasite var. Bu kapasite de dolmuyor, tıkanıyor sistem. Hani bunun bir devir daimi olması gerekmez mi? (s.2)”.

Otizmden etkilenme derecesi ağır olan öğrencilerin alınması (21). Otizmden etkilenme derecesi ağır olan öğrencilerin alınmasının uygun olmadığını katılımcılardan biri şöyle ifade etmektedir;

Çok haksızlık etmiş mi olurum bilemiyorum ama bu okula kayıt alınırken, çocuğun gerçekten eğitim alabileceğine inanılan çocukların alınması gerekiyor diye düşünüyorum. Rehberlik öğretmenleri, psikolojik danışmanlar gözetiminden geçirildikten sonra ön kayıt alınmalı diye düşünüyorum. Çünkü eğitim alabilecek çocuklara haksızlık oluyor. Hiç eğitim alamayacak çocuklarla bir arada olmak burada. Öğretmenlerin çalışma şevki de kırılıyor, bir şey yapamıyormuş gibi (s.8).

Tuvalet eğitimine sahip olmayan ve yoğun takıntılı davranışları olan öğrencilerin bulunması katılımcılar tarafından ifade edilen sorunlar arasında yer almaktadır “birçok öğretmenimiz sürekli akşama kadar tuvalet problemiyle uğraşmaktan hiçbir eğitim öğretim etkinliğine geçemiyor (s.3)”.

Yani öğrenciler daha çok takıntıları oluyor otistiklerin. Hani takıntılar, o takıntıları aşmadan farklı bir şey yapamıyorsunuz. En büyük sıkıntı benim için bu. Bir tane öğrencim var mesela, kalem veriyorsunuz, onu ağzına sokmak istiyor. Hani boya veriyorsunuz onu ağzına. Hiç bir aşamayı atlayamıyorsunuz onu engellemeden. Bütün yıl boyunca başında bekliyorum, ağzına sokmayacaksın. Bunu hala aşamadık mesela. Yani bu takıntılar benim için büyük bir problem oluyor (s.2).

Yıkıcı-zarar verici davranışlar (20). Katılımcılar, öğrencilerin öfke nöbetleri sırasında ortaya çıkan vurma, ısırma, atma vb. gibi kendilerine ve çevrelerindekiyle yönelik ortaya çıkan yıkıcı-zarar verici davranışları önemli bir sorun olarak dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin nöbetleri oluyor. O nöbetleri anında çok büyük sorunlarla karşılaşyoruz. Hele de bizim okulumuzda çok büyük öğrenciler var. Yıllardır buradalar, güç itibarıyla çok gelişmiş çocuklar. Öğretmenler yeterli olamayabiliyor, o krizi anında çocuğun öfke nöbetini dindirmeye, ya dayak da yiyor yerine göre, şiddet uyguluyor çocuk öğretmene, öğretmen yeterli olamıyor. Böyle sorunlarımız oluyor. Hatta çok yakında yaşadık, arkadaşımın dudağı patladı, çocuk vurdu. Çok güçlü-kuvvetli çocuklar ama. Gerçekten; yani bırakın bayan öğretmeni, erkek öğretmenler bir araya geldiği zaman onun öfke nöbetini dindiremiyor (s.1-2).

Yaşça Çok Büyük ve Çok Küçük Çocukların Bir Arada Bulunması (14). Okulda okul öncesi dönemde bulunan çocuklar ile yaşı büyük (30+) çocuklar aynı ortamda bulunmaktadır. Katılımcılar küçük çocukların, sahip oldukları davranış problemlerinden dolayı büyük çocuklardan korktuklarını ve bu korkuyu normal büyüklere de genelleyebildiklerini ifade etmektedir.

Mesela küçük çocuklar bahçede büyük çocuklardan korkuyorlar ve kaçıyorlar. Hani baktığınız zaman küçük çocuklara nazaran büyükler iri, bizlerden de iriler. Gördüklerinde direk kaçıyorlar. Onlar davranış problemi çıkardığında, bağırdığında küçükler çok olumsuz etkileniyorlar ve burada hep bir aradalar. Yemekhanede bir aradalar, bahçede bir aradalar, koridorda karşılaşıyorlar. Hani hiç büyük insanlardan korkmayan, onlara rahatlıkla yaklaşan çocukların bile bir süre sonra korkmaya başladığını görüyoruz, büyüklerden çekindiğini, dışarıdaki normal; ama kendinden

büyük olan çocuklardan bile kaçtığını görüyoruz. Çünkü okul içinde görüyorlar ve olumsuz etkileniyorlar. Böyle olumsuz davranışlar geliştirebiliyorlar (s.12).

Performans düzeylerinin dikkate alınmaması (11). Öğrencilerin sınıflara yerleştirilmesi sırasında öğrencilerin performans düzeylerinin dikkate alınmamasının eğitim ve öğretimi olumsuz yönde etkileyen sorunlara neden olduğu belirtilmektedir.

Şimdi benim sınıfımda var, okuyan çocuk, konuşan çocuk. Çoğu her şeyini yapabilen bir çocuk, daha iyi. Ama onun da tam tersi var. var. Hiçbir şekilde sınıf ortamının uymayan, öğretimi reddeden, hiçbir şey yapamadığımız; ancak onun oturmasıyla, kalkmasıyla, yemesiyle, içmesiyle, tuvalet ihtiyacıyla uğraşabildiğimiz çocuklar onlar. Orada’e yazık olduğunu düşünüyorum (s.1).

Öğretmen Özelliklerine İlişkin Sorunlar

Öğretmenlerin ders saatlerini etkili ve verimli kullanmaması (11). Sınıflarda iki öğretmen bulunmaktadır, ancak yine de ders saatlerinin etkili kullanılmadığını ifade eden katılımcılardan biri bu durumu şöyle dile getirmiştir;

Mesela benim gözlemlediğim şu; bizde normalde teneffüs falan olmadığı için, ee, her sınıfta da iki öğretmen var. Mesela öğretmenlerden biri bir ihtiyaç, lavabo ihtiyacı olsun, sigara ihtiyacı olsun, çıktığı zaman, epey uzun bir süre sonra geliyor, ya nasıl olsa sınıfta bir öğretmen var, o yüzden önemli değil yani burada ne kadar süre kaldığım falan gibilerinden (s.4).

Alan dışı öğretmenlerin de donanımlarının yetersiz olması (7). Katılımcılar, branş öğretmenleri ve sözleşmeli öğretmenler gibi alan dışı öğretmenlerin donanımlarının yetersiz olduğunu belirtmektedir. Katılımcılar bu durumun öğretimi başlıca iki açıdan olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Birincisi, bu çocuklara yönelik uygun eğitim verilememekte, bunun sonucunda da öğrencilerin sadece sınıfta vakit geçirmeleri sağlanmaktadır.

Eee en büyük, en önemli sorun ya öğretmenlerin bilinçsiz, eee bu konu ile ilgili fazla eğitilmiş olmayan öğretmenler olması. Eee işte hani sınıfta çocuklar sadece sınıfa konulup hiçbir şey yaptırmadan hani bütün gün oturan çocuklar var ve çocuklar böyle oturdukça zaten davranış problemleri oluyor sıkılıyorlar (s.1).

İkincisi ise, uygulanan davranış değiştirme programının uygulanması sırasında, iki öğretmen arasında tutarlılık sağlanamamasıdır.

Ücretli öğretmen alınacaksa mutlaka bunun bir eğitimini almaları lazım... Mesela ben davranış değiştirmeye çalışıyorum. Yani davranış değiştirmede kesinlikle tutarlı bir tavır sergilemek gerekiyor. Ben ne kadar çabalarsam çabalayayım yanımdaki öğretmen farklı bir şekilde davrandığında maalesef oturmuyor, bir değişiklik olmuyor yani. (s. 57).

Sınıftaki öğretmenler arasında görev dağılımının belirsizliği (5). Katılımcıların öğretmenlerle ilgili ifade ettiği sorunlardan biri de sınıftaki öğretmenler arası görev dağılımının belirsiz olmasıdır.

Aslında bu şey hani şey demiştim ya eğer alan dışı geliyorsa mesela atıyorum, hani sınıf öğretmeni bilmiyorsa ve partneriniz oluyorsa biraz daha yaş itibarıyla de baskın hani olabiliyorlar, sizden de büyük oldukları için diretebiliyorlar hani bunu böyle yapalım diye. Onunla karşılaşıyorsunuz... (s.7)

Özel eğitim öğretmenlerinin otizm konusundaki bilgilerinin sınırlı olması (5). Katılımcılar özel eğitim öğretmeni olmalarına rağmen otizm konusundaki bilgilerinin sınırlı olmasından kaynaklanan sıkıntılarını belirtmişlerdir.

... üniversitelerde otizm konusunda yeterli şey almadığımızı düşünüyorum. Buradaki yaptığımız uygulamalarda. Yani bir zihinsel engelliyle otizm arasında farklılık var. Oradaki öğrendiğimiz kavram, beceri yönetimiyle burada çok fazla bir şey yapamadık, öğretim konusunda. Ben özellikle özel eğitim öğretmenliğinde bu alanda çalışırken yani otistik çocuklarla çalışırken

daha çok bilgiye sahip olmaları gerekiyor, daha farklı şeyler var çünkü, daha farklı yöntemler var. (s.1)

Kapsamlı Eğitim Programına İlişkin Sorunlar

Programdaki yer alan dersler ve kazanımlar öğrencilerin becerilerine uygun değil(10). Katılımcılar izlenmekte olan MEB Otistik Çocuklar Eğitim Programı'nda bulunan bazı ders ve kazanımların okulda eğitim görmekte otizmlili öğrencilere uygun olmadığını ifade etmişlerdir.

Bazı deftere günlük programı ders başlıklarını yazdığınız zaman bazen ciddi komik dersler var. Yani komik derslerden kastım, çocuk öz bakım becerilerini geliştiremezken ee işte bi din kültürü dersimiz var, bi matematik dersimiz var, konuşmayı daha ses çıkartmayı bilmeyen çocukla işte okuma dersimiz var (s.5).

Müfredat programında bu çocukların kazanması gereken, öncelikli olarak kazanması gereken beceriler yok. Çok azı var yani üstün körü geçiyor. Eğer biz onu takip etmeye çalışsak hiçbir şey kazandıramayız bu çocuklara. Yani bir şeyin temelini atmadan üstüne çıkmamız zaten imkânsız. Yani biz onu yani onu baz alacak olursak eğer hiç temel atmadan direkt böyle üstüne bir şeyler koymaya çalışmamız lazım. O da imkânsız bir şey... Mutlaka yeniden düzenlenmesi gerekiyor. Özellikle özel eğitim öğretmenlerine danışılarak düzenlenmesi gerekiyor (s.9)

Program basamaklandırılmadığı için öğretmenlerin işini zorlaştırıyor (5). Katılımcılar uygulanmakta olan eğitim programının çok genel olmasından ve otizmlili çocuklarla çalışırken gereksinim duyulan basamaklandırılmış öğretime rehberlik etmediğini ifade etmiştir. Bu durumu katılımcılar şöyle ifade etmiştir “ Bir sürü program var. Hangisini almam gerekiyor? O yetmediği zaman mesela onun alt basamaklarını, mesela o programda alt basamaklara ayrılmamış ve onu alt basamaklara ayırırken bazen zorlanıyorum.” (s.8).

Yani bu mesela işin içinde olmayan, bilgisi olmayan öğretmen için işini kolaylaştırmaktan çok zora sokuyor. Yani ben az çok mesela yani nerden başlamam gerektiğini biliyorum; ama bilmeyen bir öğretmeni baz alalım. Eğitim programını önüne koyduğumuzda bak işte benim buradan başlamam lazım. Yani gördüğü şeyi uygulamaya çalışıyor; ama olmuyor... Çünkü bu plana baktığında, programa baktığında en alt beceride o yani. İnebileceği başka bir beceriye inebiliyor. Hani böyle zorluklar olabiliyor. Yani yol gösterici olacak derken ket vurabiliyor çocuklara tam tersine öğretmeni zora sokabiliyor, öğretmenin üzerinde stres yaratabiliyor, uyguluyor uyguluyor olmuyor çocuk gitmiyor. (s.58-59)

Fiziksel koşullar programın uygulanması için uygun değil (4). Katılımcılar, eğitim programlarında yer verdikleri becerileri çalışabilecekleri mekanların bulunmamasını bir sorun olarak ifade etmektedirler. Katılımcılardan biri şöyle açıklamaktadır; “mesela duyu entegrasyon odamız vardı daha hiç kullanamadığımız yani biz mesela planlarımızı ona göre almıştık günlük yaşam odasına göre işte planlarımızı almıştık planlarımızı yani ona göre programlar almıştık ama onları uygulayamıyoruz. Onların yerine boş geçiyor yani.” (s.5).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Hazırlanması ve Uygulanmasına İlişkin Sorunlar

BEP'nde yer alan amaçlarını uygulanamaması (11). Katılımcılar BEP hazırlarken amaç ve hedefleri MEB Otistik Çocuklar Eğitim Programı'na dayalı olarak belirlediklerini ancak bu programda yer alan kazanımların öğrencilerin performans düzeyine uygun olmadığını ifade etmişlerdir.

BEP'teki BÖP'deki aldığımız programları ya da işte maddeleri bazen çocuklar üzerinde uygulayamayabiliyorsunuz... bu tür çocukların eğitim alanlarındaki hazırlanan ders programlarındaki bence bir sıkıntı, çünkü gerçeklikten uzak. Bazıları evet tamamen oturuyor işleyişe göre gidebiliyorsunuz ama öyle bir çocuk geliyor ki müfredatta hangi maddeyi yani ya da hangi konu başlığını alırsanız alın oturmuyor. Yani bunlarla ilgili sıkıntı doğuyor (s.5).

BEP'in nasıl hazırlanacağını bilmemesi (9). Özellikle özel eğitim öğretmenliğinden mezun olmayan ve sözleşmeli öğretmen olarak göre yapan katılımcılar BEP hazırlanması ve uygulanması ile ilgili bilgilerinin olmadığını ve bu konularda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Özel eğitim öğretmeni bir katılımcı, alan dışı öğretmenlerin BEP'in hazırlanması ve uygulanması ile ilgili olarak görüşlerini “Genel olarak problem var. Nasıl yapacaklarını bilmiyorlar.” (s.7) şeklinde ifade etmiştir.

Ben zaten çok yeniyim, yani normalde bana rehberlik etmesi gereken birinin de olması gerekiyor aday öğretmen olduğum için. Yani böyle bir şey hiç olmadı yani buraya geliyorsunuz ve direk öğretmen olarak başlıyorsunuz. Yanınıza zaten kadrolu birini bile vermiyorlar, direkt ücretli birini yani özel eğitimci olmayan birini veriyorlar, yani onun için çok bilgisiz başlıyorsunuz öyle, burada öğreniyorsunuz her şeyi yaşayarak (s.5).

Katılımcılar, okulda görevli öğretmenlerin nasıl hazırlanacağını bilmedikleri için BEP hazırlamadıklarını şöyle belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri bunu şöyle ifade etmiştir; “Eee zaten birçok öğretmen BEP yapmıyor yani yapmamasının sebebi de eee bilmediklerinden kaynaklı” (s.5).

Materyallerin yetersiz olması (8). Katılımcıların çoğu kurumdaki materyallerin yetersiz olduğunu belirtip bunun öğretim açısından önemli bir eksiklik olduğunu ifade etmiştir; “Bizim hiç materyalimiz yok. ...okuma kitabı yok, boyamız bile yok hani. Şeyler kâğıt, kalem. Sadece bu hani. Otistik çocuklar için bu çok anlamsız (s.8).

Bu kurumdaki en önemli sorun, bence materyal sıkıntısı. Yani, dört yıldır bu okuldayım ve eee, bize sadece kâğıt kalem ve oyuncak şeyi geldi. Sürekli bu tür materyallerle ders yapmaya mecbur bırakıldık, yani bu son zamanlarda bir kaç bağış gelmişti ama hala yetersiz olduğunu düşünüyorum, yani büyük sorunumuz bu.” (s.1)

Öğrencilerin performansını almak için verilen sürenin az olması (7). BEP hazırlamayı bilen katılımcıların ise bu konudaki en büyük sıkıntısı BEP hazırlamanın temelini oluşturan performans alımı için idare tarafından verilen sürenin kısa olmasıdır.

“.... kaba değerlendirmelerden yararlanarak çok kısa gözlemler yaparak çocukları hani programlar hazırlıyoruz o bakımdan çok yetersiz” (s.4). ın gözlem yaparken dediğim gibi çocuğu çok uzun süre gözlemleyip de, hani her ince ayrıntısına kadar neler çalışılabilir diye hani bu çeşitli gözlem yapamadığım için çok hani kaba değerlendirmelerden çok kısa gözlemler sonucu BEP'lere hani gidiyoruz. (s.5).

Uygulamaların kontrol edilmemesi (7). Katılımcılar, BEP'nin hazırlanmasının yanı sıra, bunların uygulanması ile ilgili sıkıntılar olduğunu ve daha önemlisi uygulama ile ilgili aksaklıkların kontrol edilmediğini belirtmişlerdir. “Yani bilmiyorum, rahat bir okuluz biz hani. Bunlar hani çünkü kontrol de edilmiyor. Belki kontrol edilse belki bir şey olacak. Aslında kontrol de demeyelim. Kendi vicdanıdır insanın bu.” (s.5). “Bir şey takip edilmiyor maalesef. Çok kötü bir durum ama takip edilmiyor. Yani söylediğim gibi sadece bakım yapıyoruz eğitim yerine” (s.5).

Ailelere İlişkin Sorunlar

İlgisiz olması(12). Katılımcılar tarafından aileler hakkında en sık ifade edilen sorun ailelerin okulda düzenlenen seminerlere, çocuklarının okuldaki eğitimine ve eve verilen ödevlere karşı ilgisiz olmasıdır.

Mesela ben bu sene okulda aile eğitim programını, hani böyle bir birkaç tane bu seminer konuları hazırladım. Yılın başından beri iki haftada bir ailelere eğitim şey yapıyorum, veriyorum. Otizm nedir'den başlayıp hani davranış problemleri, cinsellik, müzik ve bir sürü şeyler var işte. Davranış değiştirme falan; ama aileler çok az katılıyor. Bazen 5–6 kişi katılıyor. En fazla 15 kişi katılıyor. Çok ilgisizler ailelerimiz (s.9).

Diğer bir katılımcı ise ailelerin çocukların eğitimlerine bizzat katılmalarına ilişkin kendi çabalarını ancak ailelerin buna gönüllülüğünü şöyle ifade etmektedir;

Genel olarak çocukların eğitimine katkı da göremiyoruz. Çünkü evde devam ettirilmiyor. Evlere de gidiyoruz biz, ev ziyaretleri de yapıyoruz. Yani bununla ilgili gerektiğinde birebir el becerileri olsun, nasıl kazandırılmaları gerektiğini de gösteriyoruz, uygulamalı olarak gösteriyoruz, ellerine plan programı veriyoruz. Mesela diyoruz ben gittiğimde hani böyle yapın, kayıt tablosu da vardır bunun. Artık, eksi koyuyoruz. Hiçbir şeyi ellemiyoruz sadece artısını koy yaptığında artısını eksisini koyun. O bile mesela geri gelmiyor. Ona baktığınızda sizden çok büyük şeyle bekliyorlar. Kendileri pek bir şey yapmak istemiyorlar. Biraz olayın dışında kalmak istiyorlar (s.15).

Çocuktan beklentilerinin fazla olması (11). Katılımcılar, ailelerin çocuklarındaki özürlü kabul etmediklerini, davranış problemlerini görmezden geldiklerini ve çocuklarıyla ilgili yüksek beklentilere sahip olduklarını belirtmektedir.

Yani artık öyle bir durum ki çocuğun hani böyle bir problem olduğunu kabul etmek istemiyor. Yani hani normal, diğer çocuklar gibi daha üst seviyelerde bir şey istiyor. Tamam, biz belirli seviyeye getiririz diyoruz; ama hani bunun üstü hani fiziksel olarak aykırı, doğa kurallarına aykırı, yok yani. Çok fazla yani bir yere gitse bile bir yerde durur; ama bunu veliye anlatamıyoruz (s.11-12)

Çocuklarının ilaçlarını düzenli vermemeleri (9). Katılımcıların ifade ettikleri aileler ile ilgili yaşanan sorunlar arasında ailelerin hekimler tarafından çocuklarına vermeleri için önerilen dikkatlerini toplamaları ya da davranış problemlerinin kontrol edilmesine yardımcı olması için verilen ilaçları günü gününe düzenli olarak vermemeleri, bunun yerine kendilerinin uygun gördükleri gün ve saatlerde vermeleri gelmektedir. Katılımcılardan biri bunu “ailelerimiz biraz böyle yani nasıl söyleyeyim, ilaçlar konusunda biraz hassaslar. Onlar da kendi açılarından haklılar; ama maalesef doktorun uyguladığı dozlara uymuyorlar. Ya çok fazla veriyorlar ya vermiyorlar ya da kafalarına göre kesiyorlar ilacı. Dinlemiyorlar” (s.7) şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlere güvenmemeleri (9). Katılımcılar ailelerin öğretmenlere gerek okula verilen paraların çocuklar için harcanacağı, gerek çocuklarının güvenliği gerekse öğretim çalışmalarının yürütülmesi konusunda güvenmediklerini dile getirmişlerdir.

“Hani para istendiği zaman güvensizler, hani öğrenci için olacağını düşünmüyorlar. Hani ee, veya öğretmen, bir şey çocuk bahçede bir yara oldu diyelim, şurasında bir çizik var; öğretmen dayak attı mı acaba gibisinden hani öğretmene karşı güvensizler.” (s.7)

“Ailelerden kaynaklanan, ee benim bir tane velim bu şekilde... İsteddiği zaman sınıfa girebiliyor. Her gün okulda bekliyor, bu öğretmenine güvenmediğini gösteriyor (s.7).

Aile-öğretmen arasında iletişim problemleri olması (8). Katılımcılar, ailelerle işbirliği kurmada iletişim sorunları yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Benim ailem yani öğrencimin ailesi sosyo-ekonomik düzeyleri düşük. Genel olarak da öyle herhalde baktığımız zaman. Onlarla iletişim geçerken eğitim konusunda geçemiyorum. İşte çocuğun şunları şunları yapmış, şunları şunları şöyle yapmanız gerekiyor. İşte davranışsal olarak sizde şöyle yapın lütfen şeklinde yaptığım zaman bana boş gözlerle bakıyorlar” (s.12)

Otizm konusunda bilgilerinin olmaması. Katılımcılar, ailelerin otizmi konusundaki bilgilerinin çok az ya da hiç olmamasının sorun oluşturduğuna değinmektedir.

Velilere .. ev ödevlerini nasıl yapabilecekleri .. seminer gibi bir şey düzenlenebilir aslında. Çünkü ev ödevini veriyorsunuz ya altı çok boş kalıyor. Nasıl hani? Onlar da haklı olarak nasıl yapacaklarını bilmiyorlar. .. Normal çocuğa öğretecek gibi öğretiyor, o da bocalıyor. (s.2).

Katılımcıların belirttiği bir nokta da, ailelerin otizmin geçici bir durum olmadığı konusunda bilgilendirilip geleceğe yönelik daha gerçekçi beklentilere sahip olmalarını sağlamaktır.

Yani biraz da herhalde yani çoğu seminerleri alıyorlar; ama aldıkları seminerler arasında veli diyor ki hep böyle sanki çocuk iyileşecekmiş gibi... Yani eğitimde kesinlikle ne olursa olsun hep iyi tarafından bakmak gerekiyor. Veliyi de cesaretlendirmek gerekiyor. Cesaretlendirmek

gerekiyor; ama veliyi aynı zamanda bilgilendirmek gerekiyor. Yani velinin bilgisi olması gerekir ki yarın bir gün her şeye hazır olsun veya hayal kırıklığına uğramasın (s.16).

Tartışma

Çalışmamızda katılımcılar fiziki koşulların hareketlerini kısıtladığını, öğrencilerin performans düzeylerine bakılmaksızın sınıflara yerleştirilmesinin öğretim çalışmalarını zorlaştırdığını, öğretmen özelliklerinin otizmlili çocuklarla çalışmak için yeterli olmadığını, eğitim programının otizmlili çocuklarla çalışmaya uygun olmadığını, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanmasının bilinmediğini ve uygulama sırasında materyal eksikliğinin yaşandığını, ailelerin otizm konusunda bilgisiz ve çocuklarının eğitimine katılmak konusunda gönülsüz olduklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcılar merkezin fiziki koşullar ile başlıca “örgün eğitim ve mesleki eğitim sınıflarının aynı okul içinde yer almasını ve sınıfların küçük olmasını sorun olarak ifade etmiştir. Bu durum hem okul içindeki farklı yaş düzeylerindeki öğrencilerin bir arada olmasının hem de öğrencilerin küçük sınıflar içinde olmasının yarattığı sıkıntılara işaret etmektedir. İrtenk (2011) de otizmlili çocukların geniş ortamlarda, sığmak için sıkışmak zorunda kalmadan öğrenim görebilecekleri mekanların önemini vurgulamaktadır. Mekanların küçük olması, öğretmenlerin otizme özgü farklı öğretimsel yöntemleri uygulama olanağını da olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. “Pencereler” fiziksel ortamla ilgili ifade edilen bir başka sorun olduğu görülmektedir. Alan yazına göre havalandırmanın sağlanmasında önemli role sahip pencerelerin aynı zaman da bir güvenlik sorunu olma özelliği taşıması nedeniyle dikkat edilmesi gereken bir konu olduğu vurgulanmaktadır. İrtenk (2011) de sadece görevliler tarafından açılıp kapanabilen, yüksekte yer alan pencerelerin hem otizmlili bireylerin ulaşamamasını sağlaması hem de havalandırma olanağı sağlaması bakımından önemine değinmiştir. Bahçeler, otizmlili bireylerin doğa ile temasında ve enerjilerini boşaltmada önemli bir role sahip olmasına karşın, yeterli derecede güvenli olmaması nedeniyle karşımıza bir sorun olarak çıkmaktadır (Revees, 2012). Oysa, İrtenk (2011) bahçenin hem yeşillik, oyun parkı ve birkaç çeşit hayvanı barındırması, hem de yaralanmalar neden olmayacak formda olması gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak, hiçbir katılımcı okul koridorlarında yüksek müzik sesi duyulmasına karşın bunu okulun sakinliğini bozan bir özellik olarak ifade etmediği dikkat çekmektedir. Oysa, Mostafa (2008) akustiğin otizmlili çocukların bakımından birincil olarak sorumlu kişiler tarafından otistik davranışlar üzerinde en etkili mimari düzenleme ögesi olduğunu bildirmektedir. Ayrıca, katılımcılar okul ortamında otizmlili öğrencilerin gereksinim duyduğu görsel desteklerin eksikliğini (Mostafa, 2008), genişlik ve kapanma hissi gereksinimini karşılayacak mekanların eksikliğini (Magyar, 2011), otizmlili öğrencilerin bağımsız olarak mekanlar ve etkinlikler arası geçişi sağlayacak düzenlemelerin eksikliğini, mekanda kullanılan floresan aydınlatmaların bu öğrenciler için rahatsız edici olabileceğini (Revees, 2012) ifade etmemiştir. İrtenk (2011) otistik çocuk özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin mimari tasarım açısından incelediği araştırmasında İstanbul’da bulunan 7 otistik çocuk rehabilitasyon ve özel eğitim merkezleri ile İngiltere’de bulunan 5 otistik çocuk merkezi incelenmiştir. İrtenk çalışmasında özel eğitim kurumları yönetmeliği ve özel eğitim kurumları standart yönergesinde otistik çocuk eğitim merkezleri için özel maddelerin bulunmadığını ifade etmektedir.

Katılımcılar tarafından yerleştirme ile ilgili ifade edilen başlıca sorunlar kurumun mezun vermemesi dolayısıyla yaşça çok büyük ve çok küçük çocukların bir arada bulunması, yıkıcı-zarar verici davranışları olan ve otizmden etkilenme derecesi ağır olan öğrencilerin alınması, sınıflara yerleştirme sırasında öğrencilerin performans düzeylerinin dikkate alınmamasıdır. Alan yazın, öğrencilerin yerleştirilmesinde zihinsel yeteneklerinin, otistik belirtilerin yoğunluğunun ve davranışsal güçlüklerin belirleyici olduğunu belirtmektedir (Delmolino, & Harris, 2012). Eaves ve Ho, (1997) zihinsel yetenekleri sınırlı ve birçok belirti sergileyen otizmlili çocukların yoğun bireysel eğitimden, yüksek fonksiyonlu ve bozukluktan hafif etkilenmiş otizmlili çocuklar ise kaynaştırma eğitimden yararlandığını ifade etmektedir. Bu noktada, otizmlili bireylerin okula alımı sırasında yapılacak ayrıntılı değerlendirmenin önemini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin okula alımı

sırasında rehber öğretmen, psikolojik danışman, özel eğitim öğretmeni vb. alanında uzman kişilerden oluşan bir ekip tarafından öğrencinin zihinsel yetenekleri, otizmden etkilenme derecesi vb. özellikleri gerek standartlaştırılmış ölçü araçlarının kullanımı, gerek aile ile yapılan görüşmeler gerekse çocuğun gözlenmesi yoluyla sağlıklı bilgilere ulaşılabilir. Böylece, kaynaştırma eğitiminden yararlanabilecek yüksek fonksiyonlu öğrenciler, kaynaştırma eğitimine yönlendirilerek okulun kapasitesinin daha yoğun bireysel eğitim gerektiren öğrencilere hizmet vermesi sağlanabilir. Kaynaklar, haftada en az 25 saatlik yoğun öğretimsel programa katılmanın otizmlı çocuklar için önemli olduğunu belirtmekte birlikte sadece sınıfta geçirilen saat, öğrencilerin önemli kazançlar elde etmeleri için yeterli olmadığını altını çizmektedir. Howard ve ark., (2005) otizmlı çocukların hafta 25-40 saat, bire-bir veri tabanlı uygulamalı davranış analiz sağaltımına gereksinim duyduğunu, sınıfta geçirilen süre eğer öğretimin yoğunluğu sağaltım sağlamıyorsa yararlı olmadığını vurgulamaktadır. Alan yazın eğitim yoğunluğunun öğrenciye sağlanan eğitim süresi kadar, öğrenci başına düşen eğitilmiş personel sayısı ile de belirlenmektedir (Delmolino, & Harris, 2012; National Research Council, 2001). Kurumda 4 otizmlı öğrenciye, 2 öğretmen düşmektedir. Bu öğrencilerin bazıları otizmden ağır düzeyde etkilenmiş ve zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerdir. Dolayısıyla 1:1 eğitime gereksinim duymaktadır. Öğrencilerinin düzeyinin ağır olmasının yanı sıra, öğretmenlerinin bazılarının alan dışı öğretmenler olması ve otizm konusunda bilgilerinin sınırlı olmasının sağlanan öğretimin etkili olmasını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Katılımcılar öğretmenlerden kaynaklanan sorunları “öğretmenlerin ders saatlerini etkili ve verimli kullanmaması”, “alan dışı öğretmenlerin de donanımlarının yetersiz olması” ve “özel eğitim öğretmenlerinin otizm konusundaki bilgilerinin sınırlı olması” şeklinde ifade edilmiştir. Gerek özel eğitim öğretmenlerinin gerekse alan dışından gelen öğretmenlerin otizm ve otizmlı çocukların eğitiminde kullanılan yöntemler hakkındaki bilgilerinin yetersiz olması ders saatlerinin etkili ve verimli kullanılamamasına yol açmaktadır. Katılımcılardan birinin “*sadece sınıfa konulup hiçbir şey yaptırtmadan hani bütün gün oturan çocuklar var*” ifadesi aslında okuldaki bir çok öğrencinin durumunu ortaya koymaktadır. Oysa, otizmlı çocukların eğitiminde görev alan personelin otistik spektrum bozukluğunun özellikleri, erken müdahale teknikleri, işbirlikçi planlama ve aile katılımı, bireyselleştirilmiş ve yoğun programlama, kapsamlı eğitim programı, sistematik öğretim ve sürekli objektif değerlendirme, yapılandırılmış ve tahmin edilebilir öğrenme ortamları oluşturma, kanıta-dayalı öğretimsel yöntemler hakkında bilgi, akran-aracılı yöntemler; sosyal davranışların değerlendirilmesi, oyun ve boş zaman becerilerinin gelişimi, akran-aracılı öğretim yöntemlerinin kullanılması, geçişleri planlanması konularında bilgi ve becerili olması beklenmektedir (Connecticut State Department of Education Division of Teaching and Learning Programs and Services Bureau of Special Education, 2005). Özel eğitim öğretmeni bir katılımcı “*otistik çocuklarla çalışırken daha çok bilgiye sahip olmaları gerekiyor, ... çünkü daha farklı yöntemler var*” ifadesiyle zihin engelliler öğretmeni olmanın otizmlı çocuklarla çalışmaya yeterli olmadığını ortaya koymaktadır.

Katılımcıların çoğu eğitim programı otizmlı çocuklara özel değil çok genel bir program olduğunu ve eğitim programında yer alan dersler ve kazanımlar öğrencilerin becerilerine uygun olmadığını ifade etmektedir. OÇEM’lerde eğitim görmekle olan çocukların çoğu zihinsel yetersizlik gösteren ve otizmden ağır düzeyde etkilenmiş çocuklardan oluşmaktadır. Bu kurumlarda uygulanmakta olan Özel Eğitim Uygulama Merkezi I. ve II. Kademe Eğitim Programı’nın (2013) içeriği toplumsal uyum becerileri, hayat bilgisi, dil ve konuşma eğitimi, okuma-yazma, matematik, beden eğitimi, görsel sanatlar, müzik, beslenme eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi, trafik ve ilk yardım eğitiminden oluşmaktadır. Katılımcılar, bu kurumda bulunan öğrencilerin göz kontağı kurma, dikkatini yöneltme, yönerge alma, öz-bakım becerileri, şekil, renk vb. gibi temel kavramlar, sözlü ya da alternatif iletişimi kullanma ve sosyal beceriler alanlarında eğitime gereksinim duyduklarını buna karşın eğitim programının normal gelişim gösteren çocuklara yönelik programlara benzerlik gösterdiğine dikkati çekmiştir. Oysa bireylere yönelik eğitim programının hem genel eğitim programını hem de işlevsel beceri programını dengelemesi gerekir (Virginia

Department of Education, Office of Special Education and Student Services, 2010). İşlevsel beceri programı, sosyal gelişim ve akran etkileşimi, iletişim, günlük yaşam becerileri, oyun ve boş zaman etkinlikleri, akademik performans, motor beceriler, davranışsal zorlukları kapsamalıdır (National Reserach Council, 2001).

Katılımcılara bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması sırasında ne gibi sorunlar yaşadıkları sorulduğunda en sıklıkla ifade edilen sorun, bireyselleştirilmiş eğitim programlarında yer alan amaçların uygulanamaması olmuştur. Katılımcılar BEP hazırlarken amaç ve hedefleri MEB Otistik Çocuklar Eğitim Programı'na dayalı olarak belirlediklerini ancak bu programda yer alan kazanımların öğrencilerin performans düzeyine uygun olmadığını bu nedenle de öğrenciler için belirlemiş oldukları amaç ve hedefleri uygulamakta zorluk çektiklerini ya da öz-bakım becerileri gibi alanlardan belirlenen amaç ve hedeflere ulaşmak için öğretim ortamı bulmakta sıkıntı çektiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, Ruble ve arkadaşlarının (2010) hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarında belirtilen öğretim yöntemlerinin amaç ve hedeflerle uyumlu olmadığını araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. BEP ile ilgili diğer en sık ifade edilen sorunlar arasında, BEP'in nasıl hazırlanacağını bilmemesi, materyallerin yetersiz olması, öğrencilerin performansını almak için verilen sürenin az olması ve uygulamaların kontrol edilmemesi yer almaktadır.

Katılımcıların öğrencilerin aileleriyle ilgili en sık ifade edilen sorun otizm konusunda bilgilerinin olmaması ve ilgisiz olmalarıdır. Oysa, otizmlili öğrenciler için anlamlı, etkili eğitsel programların geliştirilmesi ve uygulanması, aile ile işbirliğini gerektirir (Alberta, Learning, 2003). Delmolino & Harris (2012) de en anlamlı ve yarar sağlanan otizm müdahalelerin ebeveynlerin öğretim yöntemlerinde eğitildiğinde ve çocuğun eğitimine katıldığında görüldüğünü göstermiştir. Yücel (2006) de bağımsız otistik çocuklar eğitim merkezi hakkında uzaktan eğitime dayalı aile eğitim programının, ailelerin OÇEM hakkındaki bilgi düzeylerini geliştirmede etkili olduğunu ifade etmektedir. Aileler çocuklarına yeni becerileri kazandırırken nasıl çalışmalarını gerektiği ve davranış problemleri ile nasıl baş edebilecekleri hakkında eğitilmeden öğrenilen becerilerin kalıcılığının sağlanması ve genellenebilmesi mümkün değildir. Bunun yanı sıra, problem davranışlarla başa çıkmada uygulamaya konan müdahale yöntemlerinin hem okulda hem de evde tutarlı olarak sürdürülmesi gerekmektedir. Bu da aile katılımının önemini arttırmaktadır.

SONUÇ

Otistik çocuklar eğitim merkezleri öncelikle fiziksel ortamı otizmlili çocukların gereksinimleri göz önünde bulundurularak düzenlenmelidir. Bu merkezlere öğrenci alımı ve sınıflara yerleştirilmesinde merkezin uzmanları tarafından yapılacak ayrıntılı eğitsel değerlendirme sonuçları göz önünde bulundurulmalıdır. Bu merkezlerde çalışan öğretmenlere, otizm ve otizmlili çocukların eğitiminde kullanılan veri tabanlı ve bilimsel dayanaklı uygulamalar konusunda eğitim verilmelidir. Otizmlili bireylerin gereksinim duyduğu kapsamlı işlevsel beceri programı hazırlanmalıdır. Bireyselleştirilmiş eğitim planları ve öğretim programlarının hazırlanması ve uygulanması konusunda öğretmenlere eğitim verilmeli, bu merkezlerdeki eğitim destek servis hizmetleri ile desteklenmelidir. Otistik çocuklar eğitim merkezlerine eğitim gören otizmlili çocuğa sahip ailelere çocuklarına çeşitli beceri ve davranışları kazandırmak ve yasal hakları hakkında bilgilendirmek için eğitimler verilmeli, ailelerin gereksinim duyduğu psikolojik destek gerek alan uzmanları tarafından gerekse destek grupları tarafından sağlanması için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu çalışmada, tek bir otistik çocuklar eğitim merkezinde çalışan öğretmenlerin yaşadıkları sorunları belirlemeye çalışılmıştır bu merkezde görev yapan öğretmenlerin yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlarla sınırlıdır. Araştırma, veri toplama yöntemi olarak belirlenen görüşme yönteminin sınırlılıklarını taşımaktadır. Gelecekte yapılacak çalışmaların farklı otistik çocuklar eğitim merkezlerinde ve farklı illerde yürütülmesine gereksinim vardır. Bu çalışmada sadece bu

merkezde çalışan öğretmenlerin bu kurumlardaki sorunlara ilişkin algıları belirlenmesi hedeflenmiştir. Oysaki, bu merkezlerde yöneticilik yapan idarecilerin ve bu merkezlere çocuklarını eğitime gönderen ailelerin bakış açılarını belirlenmesine de gereksinim duyulmaktadır. Ayrıca, kullanılan öğretim yöntemleri ile ilgili sorunların belirlenmemesi bir sınırlılıktır ve bu konuda araştırmaların yapılmasına gereksinim vardır.

KAYNAKÇA

Alberta Learning (2003). *Teaching Students with Autism Spectrum Disorders*. Canada: Alberta Learning Cataloguing in Publication.

American Psychiatric Association [APA] (2013) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5 th Ed., text version). Washington, DC: Author.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research for Education an Introduction to Theory and Methods*. Pearson/Allyn and Bacon.

Browder, D. M. & Spooner, F. (2011). *Teaching Students with Moderate and Severe Disabilities*. NY: The Guilford Press.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cipani, E. C & Spooner, F. (1994). *Curricular and Instructional Approaches for Persons with Severe Disabilities*. NJ: Allyn and Bacon.

Connecticut State Department of Education Division of Teaching and Learning Programs and Services Bureau of Special Education (2005). *Guidelines for identification and education of children and youth with autism*. <http://www.state.ct.us/sde/> adresinden 13.Eylül.2013 tarihinde edinilmiştir.

Delmolino, L. & Harris, S.L. (2012). Matching children on the autism spectrum to classrooms: a guide for parents and professionals. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 42: p.1197-1204.

Gibb, G. S. & Dyches, T. T. (2007). *Guide to Writing Quality Individualized Education Programs*. Pearson Allyn & Bacon, (2.nd. Ed.) M.A:

Eaves, L. C., & Ho, H. (1997). School placement and academic achievement in children with autistic spectrum disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 9, 277-291.

Farmer, J., & Reupert, A. (2013). Understanding autism and understanding my child with autism: An evaluation of a group parent education program in rural Australia. *The Austrailian Journal of Rural Health*, 21, 20-27.

Heward, (2013). *Exceptional Children: An İntroduction To Special Education* (10th. Ed.) Upper Saddle River, NJ: Merril/Prentice Hall.

Howard, J. S., Sparkman, C. R., Cohen, H. G., Green, G., & Stanislaw, H. (2005). A comparison of intensive behavior analytic and eclectic treatments for young children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 26, 359-383.

İrtenk, T. (2011). *Otistik Çocuk Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinin Mimari Tasarım Açısından İncelenmesi*. Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Anabilim Dalı Mimari Tasarım Programı Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Johnson, C. P. & Myers, S.M. (2007). Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders. *Pediatrics*. 120(5), 1183-1215.

Kırcaali-İftar, G. (2007). *Otizm Spektrum Bozukluğu*. İstanbul: Daktylos.

Kırcaali-İftar, G. (2013). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin-İftar (Ed.) *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* (2. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.

Kurt, O. (2013). Otizm spektrum bozukluğu ve bilimsel dayanaklı uygulamalar. E. Tekin-İftar (Ed.) *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* (2. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.

Kurt, J. & Mastergeorge, A. M. (2010). Individual education plan goals and services for adolescents with autism: Impact of age and educational settings. *Journal of Special Education*, 44(3), 146-160.

Miller-Wilson (2014). *Different Levels of Autism*. [http://autism.lovetoknow.com/Different Levels of Autism](http://autism.lovetoknow.com/Different_Levels_of_Autism) adresinden 11.2.2014 adresinden tarihinde edinilmiştir.

Magyar, C.I. (2011). *Developing and Evaluating Educational Programs for Students with Autism* New York: Springer.

Mostafa, M. (2008). An architecture for autism: concepts of design intervention for the autistic user. *International Journal of Architectural Research*, 2(1)189-211.

NAC (National Autism Center) (2009). Evidence-based practice and autism in the schools: A guide to providing appropriate interventions to students with autism spectrum disorders. Randolph, MA: National Autism Center.

National Institute of Mental Health (2014) *Autism Spectrum Disorders (Pervasive Developmental Disorders)*. <http://www.nimh.nih.gov/publicat/autism.cfm>. adresinden 11.2.2014 tarihinde edinilmiştir.

National Research Council. (2001). Educating children with autism. Committee on educational interventions with autism. Division of behavioral and social science and education. Washington DC: National Academy Press.

NPDC (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders) (2012). [<http://autismpdc.fpg.unc.edu>]

New Jersey Department of Education (2004) *Autism Program Quality Indicators: A Self-Review and Quality Improvement Guide for Programs Serving Young Students with Autism Spectrum Disorders*. <http://www.nj.gov/education/specialed/info/autism.pdf> adresinden 21.1.2014 tarihinde edinilmiştir.

Nguyen, A. (2011). *Environment and Surroundings: How to Make Them Autism Friendly*. Autism South Africa and The National Autistic Society.

Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi Yönergesi (2004). Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi Aralık 2004/2567.

Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) I. ve II. Kademe Programı (2013) Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara.

Palko, S. & Lynch, C. (2009) Setting up the classroom. In V.G. Spencer & C.G. Simpson (Eds.), *Teaching Children with Autism in the General Classroom: Strategies for Effective Inclusion and Instruction in the General Education Classroom* (pp.29-44). Prufrock Press Inc., TX: Waco.

Paron-Wildes, A. J. (2008). Sensory Stimulation and Autistic Children. *Implications*, 6(4).1-5.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3rd Ed. California: Sage Publication

Revees, H. (2012). *Human Perception and The Built: A Proposed Autism Life Learning Center for Durban*. Thesis (Master of Architecture to the School of Built Environment and Development Studies) (University of Kwazulu-Natal

Ruble, L. A., McGrew, J., Dalrymple, N., & Jung, L. A. (2010). Examining the quality of IEPs for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 40, 1459-1470.

Scheuermann, B., Webber, J., Boutot, E. A., & Goodwin, M. Problems with personnel preparation in autism disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 18.(3) 197-206.

Scott, I. (2009). Designing learning spaces for children on the autism spectrum. *Good Autism Practice (GAP)*, 10(1), 36-51.

Smith, T., Groen, A. D., & Wynne, J. W. (2000). Randomized trial of intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. *American Journal on Mental Retardation*, 105, 269-285.

Snell, M. E. & Brown, F. (2011). *Instruction of Students with Severe Disabilities*. (7th Edition). NJ: Pearson.

Sucuoğlu, B. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların değerlendirilmesi. E. Tekin-İftar (Ed.) *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* (2. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.

Tohum Otizm (2014) <http://www.tohumotizm.org.tr/proje/ocem-kaliteli-egitim> adresinden 13.2.2014 tarihinde edinilmiştir.

Virginia Department of Education, Office of Special Education and Student Services (2010). *Guidelines for Educating Studekst with Autism Spectrum Disorders*. http://www.doe.virginia.gov/special_ed/disabilities/autism/technical_asst_documents/autism_guidelines.pdf adresinden 2.1.2014 tarihinde edinilmiştir.

Westling, D.L. & Fox, L. (2009). *Teaching Students with Severe Disabilities*. 4 th Edition. NJ: Pearson Merrill.

White, S. W., Scahill, L., Klin, A., Koenig, K., & Volkmar, F. R. (2007). Educational placements and service use patterns of individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1403-1412.

Wilczynski, S. M., Menusek, K., Hunter, M. & Mudgal, D. (2007). Individualized education programs for youth with autism spectrum disorders. *Psychology in Schools*, 44(7), 653-666.

Yücel, G. (2006). *Bağımsız Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi Hakkında Uzaktan Eğitime Dayalı Aile Eğitim Programının Etkililiği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ek 1. Görüşme soruları

Görüşme Soruları
1) Sizce bu kurumdaki en büyük ve önemli sorun nedir?
<i>Yerleştirme</i>
2) Öğrencilerden kaynaklanan ne tür sorunlarla karşılaşmaktasınız?
3) Okulda öğrenim görmekte olan öğrencilerin yaş aralığı
a) hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
b) Bu ne gibi sorunlara yol açmaktadır?
4) Okulda öğrenim görmekte olan öğrencilerin özelliklerin okula uygunluğu
a) hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
b) Bu ne gibi sorunlara yol açmaktadır?
<i>Öğretmen</i>
5) Bir öğretmen olarak siz otistik çocuklarla çalışırken ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?
6) Mesleki bilginizin yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
<i>Kapsamlı Eğitim Programı</i>
7) Okulda uygulanmakta olan eğitim programı hakkında ne düşünüyorsunuz?
8) Eğitim programından kaynaklanan sorunlar nelerdir?
<i>Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları</i>
9) BEP hazırlanması ve uygulanması sırasında ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?
<i>Fiziki koşullar</i>
10) Okulun fiziki koşullarının otistik çocuklara uygunluğu hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
11) Örgün eğitim ve mesleki eğitim sınıflarının aynı okul içinde yer alması hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
<i>Aile</i>
12) Okulda ailelerden kaynaklanan ne tür sorunlarla karşılaşmaktasınız?
13) Öğretmen-aile işbirliği
a) için neler yapıyorsunuz?
b) Bu süreçte yaşanan zorluklar nelerdir?
14) Tüm konuştuğumuz sorunları göz önünde bulundurduğumuzda, sizce öncelikle üzerinde durulması gereken sorun nedir?