

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN
ÖĞRENCİLERİN DİL GELİŞİMLERİNİ DESTEKLEMELİK AMACIYLA
KULLANDIKLARI YÖNTEMLER**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Alper GÜLAY

Ankara, Ekim, 2017

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU
OLAN ÖĞRENCİLERİN DİL GELİŞİMLERİNİ DESTEKLEMELERİ AMACIYLA
KULLANDIKLARI YÖNTEMLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Alper GÜLAY

Danışman: Prof. Dr. Funda ACARLAR

Ankara, Ekim, 2017

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

Alper G¼LAY'ın hazırladığı "zel Eğitim ğretmenlerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan ğrencilerinin Dil Gelişimlerini Desteklemek Amacıyla Kullandıkları Yöntemler" başlıklı bu çalışma, j¼rimiz tarafından zel Eğitim Anabilim Dalı, zel Eğitim Programı'nda Y¼ksek Lisans Tezi Olarak Kabul Edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Funda ACARLAR (Danışman)

¼ye: Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU

¼ye: Yrd. Doç. Dr. Pınar şAFAK

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim – ğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından/...../20..... tarihinde uygun gr¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca/...../20..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail G¼VEN
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

ETİK BİLDİRİM

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.



Alper GÜLAY

ÖNSÖZ

Dil gelişiminin hızlı olduğu okul öncesi dönemde normal gelişim gösteren akranlarına göre dezavantajlı durumdaki otizm spektrum bozukluğu olan çocukların desteklenmesi kritik öneme sahiptir. Bu konuda ülkemizde araştırma sayısı azdır. Öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklemeye yönelik kullandıkları yöntem ve yaptıkları çalışmaların neler olduğunun tespiti gelecekte yapılacak araştırmalara yol gösterebilir. Ayrıca öğretmenlerin düşüncelerinin belirlenmesi eğitim programlarının oluşturulması ve müdahale yöntemlerinin geliştirilmesi noktasında önemli olabilir.

Bu çalışma otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi öğrencilerinin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesine ilişkin mevcut durumun tespitini amaçlamaktadır. Öğretmenlerin görüş ve önerilerinin ortaya koyulmasının alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma sürecinde her aşamada sabırla bana rehberlik ve danışmanlık yapan, değerli bilgileriyle yol gösteren, her soruma sabırla cevap veren tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Funda ACARLAR'a,

Görüşme sorularımın oluşturulmasında görüş ve önerilerine başvurduğum değerli hocalarım Prof. Dr. Tevhide KARGIN, Doç. Dr. Berrin BAYDIK, Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU, Yrd. Doç. Dr. Asiye Şengül AVŞAR ve Öğr. Gör. Meral Çilem ÖKCÜN AKÇAMUŞ'a,

Tecrübelerini, fikir ve düşüncelerini benimle paylaşan Arş. Gör. Cebail TURNA'ya ve Arş. Gör. Ceyhun SERVİ'ye, düzenleme ve teknik konularda ki destekleri için Arş. Gör. Hakan İSLAMOĞLU'na, her aşamada yardımlarını esirgemeyen sevgili oda arkadaşım Arş. Gör. Hasan BAĞ'a,

Yüksek lisans eğitimim boyunca Ankara'ya her geldiğimde beni misafir eden ve değerli fikirlerini benden esirgemeyen M.E.B. Uzm. Yrd. Metin ÇATAR'a,

Yaşamımın her anında yanımda olduklarını bildiğim aileme,

Benden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve bu zorlu süreçte her zaman yanımda olan sevgili eşim Sedef Selin GÜLAY'a,

Bu çalışmanın tamamlanmasında vermiş oldukları destekler için en içten duygularıyla teşekkürlerimi sunarım.

Alper GÜLAY

ÖZET

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİLERİN DİL GELİŞİMLERİNİ DESTEKLEMELERİN AMACIYLA KULLANDIKLARI YÖNTEMLER

Alper GÜLAY

Yüksek Lisans, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Funda ACARLAR

Ekim 2017, xiv + 140 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, Ankara ilinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde okul öncesi dönemdeki otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklemek amacıyla hangi yöntemleri kullandıkları ve hangi çalışmalarını yaptıklarına ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır ve uzman görüşü alınarak hazırlanan görüşme sorularının anlaşılabilirliğinin test edilmesinin yanı sıra araştırmacının tecrübe kazanması için pilot görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde en az iki en fazla altı yıl OSB olan okul öncesi çocuklarla çalışmış, üniversitelerin özel eğitim bölümü zihin engelliler öğretmenliği programından mezun olmuş 15 öğretmen katılmıştır. Katılımcılar ile yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Elde edilen ses kayıtlarının dökümü yapılarak Nvivo 10 programıyla analizi yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak araştırmanın bulguları oluşturulmuştur.

Bulgular araştırmaya katılan öğretmenlerin OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklerken %68'inin doğal öğretim yöntemini, %32'sinin doğrudan öğretim yöntemini kullandıklarını göstermektedir. Öğretmen ifadelerinin %70'i kullandıkları yöntem etkili olduğu için bu yöntemi seçtiklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler öğrencilerin dil gelişimini desteklerken oyuncak, resimli kartlar, video, bilgisayar, tablet ve telefon uygulamaları, kitaplar ve gerçek nesnelere kullandıklarını belirtmişlerdir. Problem davranışlar, ekolali, öğretmenlerin yeterlikle ilgili kaygıları ve seslendirme sınırlılıklarının öğretmenlerin dil gelişimini desteklerken en sık yaşadıkları güçlükler olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenler yaşadıkları güçlüklerle yönelik çözüm önerilerinde en fazla (%23) aile ile işbirliği yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcı ifadelerinin %76'sı OSB olan öğrencilerinin istek belirtme-yardım isteme amacıyla, %24'ü ise sosyal amaçla dilin kullanıldığını göstermektedir. Öğrencilerin dili sosyal amaçlı kullanımına yönelik yapılan çalışmalar en fazla, akranları ile bir araya getirmek ve sohbet etmek olmuştur.

Dil öğrenimini kolaylaştırmak ve hızlandırmak için öğretmenlerin çoğu model olma yöntemini (%67) kullanmaktadır. Model olma yönteminden farklı olarak öğretmenler doğru sorular sorma (%21), bekleme süreli öğretim (%8) ve fırsat öğretimi (%4) yöntemlerini de kullanmaktadır. Katılımcılar sesbilgisi, biçimbirim bilgisi ve sözdizimi becerilerinin desteklenmesinde en fazla model olma yöntemini kullanmaktadır ancak katılımcıların üçte biri biçimbirim bilgisini desteklemeye yönelik çalışma yapmamaktadır. Ayrıca az sayıdaki katılımcı ses bilgisi, sözcük dağarcığı ve sözdizimine yönelik çalışma yapmamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece üçte birinin öğrencilerinin dil gelişimini desteklemek için çevresel düzenleme yaptıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular ışığında alanyazında bulunan çalışmalar birlikte değerlendirilerek tartışılmıştır. OSB olan okul öncesi dönemdeki çocukların dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Otizm, dil ve iletişim gelişimi, öğretmen görüşleri, okul öncesi

ABSTRACT**THE METHODS THAT SPECIAL EDUCATION TEACHERS USE TO SUPPORT
LANGUAGE DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM
DISORDER**

Alper GÜLAY

Master thesis, Special Education Major

Thesis Advisor: Prof. Dr. Funda ACARLAR

October 2017, xiv + 140 Sayfa

The aim of this research is to determine the opinions of the teachers, working with pre-school children who have Autism Spectrum Disorder (ASD) at special education and rehabilitation centers in Ankara, related to which methods and practices they use to support language development.

In this research, case study pattern which is a qualitative research method has been used. Semi-structured interview technique was used to collect data. The data collected from the interviews was analysed using content analysis. Interview questions were prepared by the researcher and reformulated after expert opinions. After that pilot interviews were conducted for the researcher to gain experience as well as to test the comprehensibility of interview questions. The participants of the study were 15 teachers who had at least two, at most six years experience with ASD children at special education and rehabilitation centers. All of these 15 teachers had bachelor's degree of teacher of mentally handicapped program in special education department. Interviews were recorded by using tape recorder. The voice recordings were transcribed and then analyzed on Nvivo 10 program. After validity and reliability procedures, the findings of the study are formed.

The findings indicate that 68% of the participants use naturalistic teaching approach whereas 32% of them use direct instruction approach to support language development of children with ASD. 70% of teachers expressed that they prefer the method they use, because of its effectiveness. The participants of the study state that they use toys, flashcards, video, computer, tablet and applications of smart phones,

books and authentic materials while supporting the language development of preschool children with ASD. It was determined that problematic behaviours, echolalia, teachers' concerns about competence and limitations in the performance of vocalization are the most frequently encountered difficulties. Teachers have emphasized the importance of the need to cooperate with the family the most (% 23) in proposing solutions for the difficulties they have experienced. 76% of participant expressed that children with ASD use language to ask for help, request or demand something while 24% of the children use language for social purposes. Among the studies conducted for the pupils' social use of language, the most intensive way the teachers use is to bring them together with their peers and to have a chat.

Most teachers use the modelling method (67%) to facilitate and make fast language learning. Other than modelling method, teachers use the right questioning (21%), time delay teaching (8%) and incidental teaching (4%) methods. Participants use modelling method the most for the support of phonetics, morphological information and syntactic skills, but one-third of participants do not make any study to support morphological information. Moreover, it has been concluded that a small number of participant do not work on phonetics, vocabulary and syntax. Among the findings obtained are that only one-third of the teachers participating the research make environmental adjustments to support the language development of children.

Finally, the findings from the teachers' views have been discussed and evaluated together with the studies in the literature. In addition, suggestions for supporting language and communications skills of pre-school children with ASD have been presented.

Key words: autism, language and communication development, teacher opinions, pre-school

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	ii
ETİK BİLDİRİM.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLO DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
BÖLÜM 1.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. İletişim ve Dil.....	1
1.2. Normal Gelişim Gösteren Çocuklarda Dil Gelişimi.....	2
1.2.1. Dil Öncesi Dönem.....	3
1.2.2. Konuşma Dönemi.....	3
1.3. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Dil Gelişimi.....	5
1.4. Otizm Spektrum Bozukluğunda İletişim ve Dil Becerilerini Destekleyen Eğitim Yaklaşımları.....	8
1.4.1. Doğrudan Öğretim Yöntemi.....	8
1.4.2. Doğal Öğretim Yöntemi.....	10
1.4.2.1. Model Olma.....	11
1.4.2.1.1. Kendi kendine konuşma, paralel konuşma ve sözcük bombardımanı.....	11
1.4.2.1.2. Genişletme.....	12
1.4.2.1.2.1. Cümleleri düzenleme.....	12
1.4.2.1.3. Bekleme süreli öğretim.....	13
1.4.2.2. Fırsat Öğretimi.....	13
1.4.3. Karma Yaklaşım Yöntemleri.....	13
1.5. Öğretmen-Çocuk Etkileşiminin Dil Gelişimindeki Rolü.....	16
1.6. Problem Durumu.....	19
1.7. Amaç.....	22
1.8. Önem.....	23
1.9. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	24

BÖLÜM 2	26
2. YÖNTEM.....	26
2.1. Araştırma Modeli	26
2.2. Çalışma Grubu	27
2.3. Verilerin Toplanması	29
2.3.1. Bilgi Formu	30
2.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	30
2.3.3. Görüşmelerin Yapılması.....	31
2.3.4. Görüşmelerin Çeviriyazıya Dönüştürülmesi	33
2.4. Verilerin Analizi	33
2.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	34
BÖLÜM 3	36
3. BULGULAR.....	36
3.1. Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB Olan Öğrencilerinin Dil Gelişimini Desteklemek Amacıyla Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Görüşleri	41
3.1.1. Öğretmenlerin OSB Olan Okul Öncesi Öğrencilerin Dil Gelişimlerini Desteklemekte Kullandıkları Yöntemler.....	41
3.1.2. Öğretmenlerin OSB olan Öğrencilerinin Dil Gelişimini Desteklemek Amacıyla Kullandıkları Yöntemleri Seçme Nedenleri	43
3.1.3. Öğrencilerin Bireysel Farklılıklarının Öğretmenlerin Yöntem Seçimini Etkileme Durumu	46
3.1.4. Öğrencilerin Bireysel Farklılıkları Yöntem Seçimini Etkiler.....	47
3.1.5. Öğrencilerin Bireysel Farklılıkları Yöntem Seçimini Etkilemez	49
3.2. Öğretmenlerin OSB Olan Öğrencilerinin Dil Gelişimini Desteklerken Kullandıkları Materyal ve Teknolojiler	49
3.3. Öğretmenlerin Dil Gelişimini Desteklemekte Yaşadıkları Güçlükler ve Bu Güçlüklere Yönelik Çözüm Önerileri.....	53
3.3.1. Öğretmenlerin Dil Gelişimini Desteklerken Yaşadıkları Güçlükler	53
3.3.2. Öğretmenlerin Yaşadıkları Güçlüklere Yönelik Çözüm Önerileri.....	58
3.4. OSB Olan Okul Öncesi Öğrencilerinin Dili Kullanma Amaçları.....	62
3.4.1. Öğretmenle İletişime Geçme Amacıyla Dili Kullanma	62
3.5. Öğretmenlerin Dilin Sosyal Amaçlı Kullanımına Yönelik Çalışmaları	64
3.6. Öğretmenlerin OSB Olan Öğrencileriyle Etkileşimlerinde Dil Öğrenimini Kolaylaştırmak/Hızlandırmak için Kullandıkları Yöntemler	67

3.7. Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB olan Öğrencilerinin Dil Gelişimlerini Desteklemek Amacıyla Kullandıkları Yöntemlerin Dilin Bileşenlerine Göre İncelenmesi	71
3.7.1. Öğretmelerin Ses Bilgisini Destekleme Çalışmaları	72
3.7.2. Öğretmelerin Biçimbirim Bilgisini Destekleme Çalışmaları	75
3.7.3. Öğretmelerin Sözdizimi Kurallarını Destekleme Çalışmaları.....	78
3.7.4. Öğretmelerin Sözcük Dağarcığını Destekleme Çalışmaları.....	81
3.7.5. Öğretmelerin Kullanımbilgisini (Pragmatik) Destekleme Durumları	85
3.8. Öğretmenlerin Öğrencilerinin Dil Gelişimlerini Desteklemek Amacıyla Yaptıkları Çevresel Düzenlemeler	88
BÖLÜM 4.....	90
4. TARTIŞMA	90
5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	103
5.1. Sonuç	103
5.2. Öneriler	104
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	104
5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	104
KAYNAKÇA	106
EKLER	125
Ek - A. İzin Dilekçesi	125
Ek - B. İzin Belgesi	126
Ek - C. Bilgi Formu	127
Ek-D. Katılımcıların Görüşlerine Yönelik Tablolar.....	128
Ek - E. Görüşme Soruları	138
Ek - F. İzin Belgesi (Öğretmen)	140

TABLO DİZİNİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri.....	28
Tablo 2. Pilot çalışma ile ilgili bilgiler.....	31
Tablo 3. Görüşmeler ile ilgili bilgiler.....	32
Tablo 4. Öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin dil gelişimlerini desteklemekte kullandıkları yöntemler	128
Tablo 5. OSB olan okul öncesi öğrencilerin dil gelişimlerini desteklemekte amacıyla kullanılan yöntemleri seçme nedenleri	128
Tablo 6. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının öğretmenin yöntem seçimini etkileme durumu.....	129
Tablo 7. Öğretmenlerin OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklemek amacıyla yöntemleri kullanırken yararlandıkları materyal ve teknolojiler.....	129
Tablo 8. Öğretmenlerin OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklerken yaşadıkları güçlükler	130
Tablo 9. Öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerle yönelik çözüm önerileri.....	131
Tablo 10. OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerin öğretmenlerle iletişime geçme amacıyla dili kullanma nedenleri	131
Tablo 11. OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerin dilin sosyal amaçlı kullanımına yönelik çalışmalar	132
Tablo 12. OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrenciler ile öğretmenlerin etkileşimleri sırasında dili öğrenmelerini kolaylaştırmak ve hızlandırmak amacıyla kullandıkları yöntemler	132
Tablo 13. OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerin ses bilgisini desteklemek amacıyla öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ve yaptıkları çalışmalar	133
Tablo 14. OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerin ses bilgisini desteklemek amacıyla herhangi bir çalışma yapmama nedenleri.....	133

Tablo 15. OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerin biçimbirim bilgisini desteklemek amacıyla öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ve yaptıkları çalışmalar.....	134
Tablo 16. Öğretmenlerin OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerin biçimbirim bilgisini desteklemek amacıyla bir çalışma yapmama nedenleri	134
Tablo 17. OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerin sözdizim kurallarını desteklemek amacıyla öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ve yaptıkları çalışmalar.....	135
Tablo 18. Öğretmenlerin OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerin sözdizim kurallarını desteklemek amacıyla bir çalışma yapmama nedenleri	135
Tablo 19. OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerin sözcük dağarcığını desteklemek amacıyla öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ve yaptıkları çalışmalar.....	136
Tablo 20. Öğretmenlerin OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerin sözcük dağarcığını desteklemek amacıyla bir çalışma yapmama nedenleri.....	136
Tablo 21. OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerin Kullanımbilgisini desteklemek amacıyla öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ve yaptıkları çalışmalar.....	137
Tablo 22. OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerin dil gelişimlerini desteklemek amacıyla yapılan çevresel düzenlemeler	137

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Öğretmenlerin OSB olan okul öncesi öğrencilerin dil gelişimlerini desteklemekte kullandıkları yöntemler	42
Şekil 2. Öğretmenlerin OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklemek amacıyla kullandıkları yöntemleri seçme nedenleri	44
Şekil 3. Öğretmenlerin OSB olan okul öncesi öğrencilerin dil gelişimlerini desteklemek amacıyla kullandıkları yöntemlerin seçmelerinde öğrencilerin bireysel farklılıklardan etkilenme durumu	46
Şekil 4. Öğretmenlerin OSB olan okul öncesi öğrencilerin dil gelişimlerini desteklemek amacıyla yöntemleri kullanırken yararlandıkları materyal ve teknolojiler.....	50
Şekil 5. Öğretmenlerin OSB olan okul öncesi öğrencilerin dil gelişimlerini desteklerken yaşadıkları güçlükler	54
Şekil 6. Öğretmenlerin OSB olan okul öncesi öğrencilerin dil gelişimlerini desteklemek konusunda yaşadıkları güçlüklerle yönelik çözüm önerileri	58
Şekil 7.OSB olan okul öncesi öğrencilerin öğretmenlerle iletişime geçme amaçları	63
Şekil 8.OSB olan okul öncesi öğrencilerin dili sosyal amaçlı olarak kullanmaları için öğretmenlerin yaptıkları	65
Şekil 9. Öğretmenlerin OSB olan öğrencileriyle etkileşimlerinde dil öğrenimini kolaylaştırmak/hızlandırmak için kullandıkları yöntemler	68
Şekil 10. Öğretmenlerin Ses Bilgisini Desteklemek için Kullandıkları Yöntemler ve Yaptıkları Çalışmalar	72
Şekil 11.Öğretmenlerin Biçimbirim Bilgisini Desteklemek için Kullandıkları Yöntemler ve Yaptıkları Çalışmalar.....	76
Şekil 12.Öğretmenlerin Sözdizimi Kurallarını Destekleme Çalışmaları.....	79
Şekil 13.Öğretmenlerin Sözcük Dağarcığını Destekleme Çalışmaları.....	82
Şekil 14. Öğretmenlerin Kullanımbilgisini Desteklemek için Yaptıkları Çalışmalar	85
Şekil 15. Öğretmenlerin Öğrencilerinin Dil Gelişimlerini Desteklemek Amacıyla Yaptıkları Çevresel Düzenlemeler	88

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

İletişim ve dil becerilerindeki güçlükler otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanı ölçütlerinden biridir ve bu engel türüne sahip bireyler çoğunlukla bu durumdan olumsuz etkilenmektedirler. Normal gelişim gösteren bireyler iletişim ve dil becerilerinin kazanımında güçlükler yaşamazken, OSB olan bireyler erken çocukluk döneminden itibaren dilin tüm bileşenlerinin gelişiminde gecikme ve güçlük yaşamaktadırlar (Williams ve Marra, 2011; Bayraktar, 2007). İletişim ve dil becerilerinde güçlükler yaşayan öğrenci okulda sınıf aktiviteleri, sosyal etkileşim, akranları ile bilgi alış verişi gibi noktalarda da güçlükler yaşamaktadır. İletişim, eğitimin ve öğretimin temel taşıdır (Turnbull, Turnbull, Wehmeyer ve Shogren, 2013). Okul öncesi dönemde öğrenci ve öğretmen etkileşimi, öğrencilerin dil gelişimi için oldukça önemlidir. Öğretmenler iletişimi derinleştirerek anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını, anlamı bilinen kelimelerin farklı kullanım yollarını öğrenmesi için öğrencilere yardımcı olurlar (Dickinson ve Tabors, 2001). Öğretmenler, öğrencileri ile etkileşimlerinde bazı yöntemler kullanmaktadır. Dil gelişiminin desteklenmesi amacıyla okul öncesi dönemde öğretmenlerin öğrencileri ile etkileşimlerinde kullandıkları yöntemler çocukların dil gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır (Girolametto ve Weitzman, 2002; Justice, Cottone, Mashburn ve Rimm-Kaufman, 2008).

1.1. İletişim ve Dil

İletişim, bireyin amacına yönelik uygun bir araç kullanarak, hedefteki bireyde kendi tasarladığı düşünceleri canlandırma çabasıdır. İletişim, belirli bir ihtiyacı karşılamak için yapılmaktadır. Kişi düşüncelerini beyninden bir başka kişinin beynine direkt olarak aktaramamaktadır. Bu nedenle planlanan düşünceleri karşıdaki kişiye kodlar yardımıyla aktarmak gerekmektedir. Duyu organlarımız ile oluşturduğumuz bu kodlar, karşımızdaki kişide aktarmak istediğimiz düşünce ile aynı ya da benzer düşünceleri oluşturmalıdır (Topbaş, 2011). İletişim bir süreçtir ve bu sürecin temel unsurları kaynak, kodlama, mesaj, kanal, kodun çözümlenmesi, alıcı ve geri bildirimdir. Kaynak, iletişimi başlatan ve mesajı oluşturan kişidir. Kodlama, kaynağın anlamlı mesajlar oluşturarak iletişim kurmasına yardımcı olan mesajın algılanmasını ve anlaşılmasını etkileyen basamaktır. Mesaj ise kaynak tarafından aktarılmak istenilenlerin kodlanmış halidir. Mesajın alıcıya ulaşmasını sağlayan yollara kanal adı verilmektedir. Kodun

çözümlemesi, ortak bir araç kullanılarak kodlanmış şekilde alınan mesajın içeriğinin çözümlenerek anlamlandırılmasıdır. Alıcı, mesajın hedefinde olan tek bir kişi olabileceği gibi grup da olabilir. Geri bildirim, iletişimin yönünün tersine döndüğü, alıcının kaynak, kaynağın ise alıcı olduğu süreçtir. Geri bildirim iletişimi tek yönlü olmaktan çıkararak çift yönlü bir süreç olmasını sağlamaktadır (Dominick, 2005). İnsanlar iletişim kurmak için sözel ve sözel olmayan iletişim yollarını kullanırlar. Jestler, vücudun duruşu, yüz ifadeleri, göz kontağı kurmak, başın ve vücudun hareketleri gibi sözel olmayan iletişim araçları bulunmaktadır (Owens, 2015). Sözel iletişim, duygu ve düşüncelerin ortak bir araç olarak kullanılarak aktarılmasıdır. Ortak bir araç olan dil kullanılarak yapılan sözlü iletişim en eski ve en etkili iletişim şeklidir (Aziz, 2010). Dil, simgesel kodlardan oluşan ve kurallı bir iletişim aracıdır. İnsanlar iletişimde bu ortak aracı kullanarak kültürün aktarılmasını da sağlamaktadırlar. İstek, duygu, düşünce ve tecrübelerin yanı sıra yaşantıların aktarılması, geçmiş ve gelecekte söz etme, bilinmeyen keşfedilmesi, kendini keşfetme ve düşlerin yorumlanması dil sayesinde mümkün olabilmektedir. Ayrıca toplumsal kişiliğin oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Dilin sınırlı birimleriyle sonsuz ifadeler oluşturan insanlar, dilin bu yaratıcı özelliğinin kullanılmasıyla farklı anlamları iletebilmektedirler (Topbaş, 2011).

1.2.Normal Gelişim Gösteren Çocuklarda Dil Gelişimi

Normal gelişim gösteren çocukların yetişkinlerin eriştikleri dil düzeyine ulaşmaları oldukça hızlıdır. Ancak bu durum ani değildir ve bazı süreçlere bağlıdır. Değişik dillerdeki çocukların dil gelişimleri gözlemlendiğinde dil gelişim basamaklarının benzer ve evrensel olduğu görülmektedir (Fromkin, Rodman ve Hyams, 2013; Meisel, 2011). Çocuklar bildiklerinin tümünü ifade edemeseler de yaşamlarının ilk yılında dil gelişimleri hızlıdır. İlk kelimeleri söyledikleri dönemde çocuklar ifade ettiklerinden daha fazla kelimeyi anlamaktadırlar (Bowe, 2007).

Çocuklar, dil gibi karmaşık bir sistemi hızla geliştirmektedirler. Dilin kazanılması, dil öncesi dönem ve konuşma dönemleri sonunda mümkün olmaktadır.

1.2.1. Dil Öncesi Dönem

Dil öncesi dönem, ağlama, gııldama (cooing), mırıldanma (babbling), mırıldanmanın tekrarı (lalling), ses-sözcükler (vocables) dönemlerini içermektedir (Owens, 2015).

Ağlama (0-2 ay) ilk ses olarak bilinçsizce ve solunuma bağlı refleks olarak ortaya çıkmaktadır. Yenidoğan acıktığında, korktuğunda, gereksinimlerinin giderilmesinde çevresinde bulunanların ağlamaya verdikleri tepkileri keşfetmesiyle birlikte ağlamayı kasıtlı olarak iletişim aracı olarak kullanır. Ayrıca ağlama ve emme gibi biyolojik fonksiyonlar sırasında ortaya çıkan sesler daha sonra konuşma sesleri üretilmesinin temelini oluşturmaktadır (Hoff, 2009). Gııldama döneminde, (2-4 ay) bebekler tesadüfen çıkardıkları “a, u, o” ünlü seslerini uzatarak kullanmaktadırlar. Bu dönemde “s, k, g” gibi sesler de çıkarabilen bebek, hoşuna giden veya gitmeyen durumları belirtmek amacıyla sesleri çıkarmaktadırlar (Dönmez Baykoç, 2000). Mırıldanma döneminde (4-6 ay) bebek “ba-ba-ba” ya da “ma-ma-ma” gibi sesli ve sessiz harfleri birleştirir. Mırıldanmanın tekrarı döneminde (6-9 ay) ailelerin bebeklerinin gerçek sözcükler söylediğini sandığı bu dönemde çıkarılan “da da da, ma ma ma, ba ba ba” gibi ünlü-ünsüz sesleri içeren hece tekrarları görülmektedir. Ancak çıkarılan bu sesleri gerçek ilk sözcükler olarak nitelendirilecek veri bulunmamaktadır. Seslerin kullanımıyla mırıldanmaya (babıldamaya) devam eden bebek yalnızken bu seslerle oynar. Çevresinde bulunan yetişkinlerin sohbetlerini dinliyor gibi görünür ve bazı durumlarda güler tepki verir (Bredenkamp, 2015). Normal gelişim gösteren çocuklar yaklaşık sekizinci aydan itibaren amaçlı iletişim kurmaya başlamaktadırlar. Bakma ve jestleri amaçlı iletişim aracı olarak seslerle birlikte kullanırlar. Ses sözcükler döneminde (9-12 ay) bebekler, yetişkinlerin konuşmalarını bilinçli olarak taklit ederek anlaşılmayan ancak konuşuyormuş gibi mırıldanmalar üretmeye başlarlar. Bu tür konuşmaya “jargon” adı verilmektedir. Bu dönemde bebek, işaret etmeye ve jestleri kullanmaya başlar. El sallamakta ve öpücük sesleri çıkarabilmektedir. Bilinçli olarak yetişkini dinlemektedirler (Machado, 2012).

1.2.2. Konuşma Dönemi

Konuşma dönemi, tek sözcük dönemi, iki sözcük dönemi ve dil bilgisi kurallarına uygun konuşma dönemleri olarak gruplandırılmaktadır (Owens, 2015).

Tek sözcük dönemi (12-18 ay) konuşma için kritik öneme sahiptir. Bu dönemde çocuk tek kelime ile karmaşık duygularını ifade etmeye çalışır. Konuşmanın başlangıcı olarak kabul edilen bu dönemde kelime bilgisi hızla gelişmektedir. Günlük kelimelerden oluşan bir ile üç kelime kullanarak çocuklar ile anlaşılabilir (Tümkiye, 2008). İki sözcük döneminde (18-24 ay) iki ya da daha fazla kelimeyi bir araya getirerek anlamlı mesajlar kurmaya başlarlar. Telegrafik konuşma olarak da adlandırılan bu konuşma şeklinde ekler ya da bağlaçlar kullanılmadan kelimeler bir araya getirilmektedir. Sözdiziminin (sentaks) kullanılması ilk defa bu dönemde olmaktadır. Çocuk daha karmaşık duygu ve düşüncelerini kısa cümlelerle ifade etmeye çalışır. Bazen kelime kullanımında hatalar yapabilmektedirler. Sözcük dağarcığında hızlı bir büyüme yaşanmaktadır (Trawick-Smith, 2013). Dil bilgisi kurallarına uygun konuşma döneminde (24-60 ay) dil gelişmektedir. Çocuğun oyun oynarken kendi kendine konuşması, başkalarının sözlerini kendi sözleri gibi tekrar etmesi gibi durumlar da görülür. Üç veya daha fazla kelime içeren cümleler temel dil bilgisi kuralları öğrenilerek kurulmaya başlamaktadır. Şimdiki zaman, geçmiş zaman ve gelecek zaman kullanımları gelişmektedir (Kürkçüoğlu, 2010).

İlk sözcüklerini yaklaşık 12 ay civarında kullanan çocukların 18-24 ay arasında kelime haznelerinde büyük bir gelişim olur ve sözcükleri birleştirme başlar. İki ve üç yaşları arasında üç ve dört kelimelik cümleler kullanılmaya başlamaktadır. Kelime hazineleri yaklaşık olarak 200 kelimeye ulaşmakla birlikte sıfat ve zarfların kullanımı da bu aralığa denk gelmektedir (McAfee ve Leong, 2011). Normal gelişim gösteren çocuklar 3 ya da 4 yaşlarına geldiklerinde dilin önemli unsurlarını edinmiş olurlar (Tager-Flusberg ve Sullivan, 1998). Üç altı yaşları arasında çocukların kelime hazneleri 1000 kelime civarındadır, gramer yapısına uygun cümleler kurulur ve sohbetler başlatılmaktadır (McAfee ve Leong, 2011).

Okul öncesi dönemde çocukların dil gelişimi arasında önemli bireysel farklılıklar bulunmaktadır (Hart ve Risley, 1999). Bazı çocuklarda dil gelişimi süreçleri normal akışında devam ederken bazı çocuklarda daha yavaş ve sınırlı olabilmektedir. Bu durum dil gelişiminde gecikme olarak ifade edilmektedir (Grizzle ve Simms, 2005). Gelişim yetersizliği olan çocukların da dil gelişiminde gecikme ve güçlüklerle sıklıkla karşılaşmaktadır. Dil kazanım hızını vücut organlarındaki bozukluklar ve gelişimsel yetersizlikler etkileyebilmektedir. Yarık dudak veya damak, Down sendromuna bağlı yapısal anomaliler, serabral palsi gibi fiziksel yetersizlikler çocukların öğrenme hızını

etkileyebilmektedir. Çeşitli yetersizlik gruplarında olduğu gibi OSB olan çocuklarda da dil becerilerinde farklı düzeylerde güçlükler yaşanmaktadır (Howard, Williams, Miller ve Aiken, 2013).

1.3.Otizm Spektrum Bozukluğu ve Dil Gelişimi

OSB, psikiyatrik tanı kategorisi olarak ilk defa Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) tarafından 1980 yılında yayımlanmış olan DSM III (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) kılavuzunda, yaygın gelişimsel bozukluk başlığı altında yer bulmuş ve bebeklik otizmi olarak adlandırılmıştır. Revize edilen DSM-III-R 1987 yılında yayımlanmış ve bir önceki kılavuzda bebeklik otizmi olarak belirtilen terimin tanımlanmasına ilişkin 16 kriter yayımlanarak otistik bozukluk ismini almıştır (Siegel, Vukicevic, Elliott ve Kraemer, 1989). APA tarafından 2013 yılında yayımlanan DSM-V' de OSB'nin özellikleri,

“toplumsal yaklaşım ve karşılıklı konuşmamak, duygularını paylaşmamak, iletişim başlatmamak, toplumsal-duygusal karşılık eksikliği ile birlikte göz iletişimi ve beden dilinde olağan dışlıklar, sözel ifadeler ile iletişim davranışında eksiklikler bulunmasına ve yine arkadaş edinmekte güçlük, ilişki kurma ve sürdürmede eksiklikler”

şeklinde açıklanmıştır (DSM-V). DSM- IV'de yaygın gelişimsel bozukluk (YGB) altında bulunan otistik bozukluk, Asperger sendromu, çocukluk dezintegratif bozukluğu (ÇDB) ve başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk (YGB-BTA) tanı kategorileri, OSB tanısı altında birleştirilmiştir. Daha önce bu tanı kategorisinde bulunan Rett Sendromu genetik altyapısı sebebiyle OSB'ye dahil edilmemiştir (Özkaya, 2013; DSM-V).

DSM-V tanı ölçütlerine göre otizm hafif, orta ve ağır olarak sınıflandırılmıştır. Bu düzeyler şu şekilde açıklanmıştır. Hafif düzeyde olan bireyler destek görmediğinde toplumsal etkileşim başlatmakta güçlük, toplumsal etkileşimlerde görünür bozukluklar, iletişim kurmakta başarısız tepkiler vermek gibi aksaklıklara neden olmaktadır. Orta düzeyde olan bireylerde, sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerinde ağır eksiklikler görülmektedir. İletişim kurma girişimlerine çok az tepki ya da olağan dışı tepkiler vermektedirler şeklinde açıklanmıştır. Üçüncü ve son düzey ağır olarak sınıflandırılanlar ise sözel ve sözel olmayan toplumsal iletişim becerilerindeki ağır eksikliklere dikkat çekmektedir.

OSB, 3 yaşından önce başlar ve bu yetersizlikten etkilenen çocukların % 90'ından fazlası için hayat boyu sürmektedir (Smith, 1999). Dünya Sağlık Örgütü'nün Ocak 2016 verilerine göre dünyada 160 çocuktan biri otizm spektrum bozukluğuna sahiptir. Bu verilere karşın, orta ve düşük gelirli ülkelerdeki sayılar tam olarak bilinmemektedir (World Health Organization, Autism Spectrum Disorder, January, 2016). Erkeklerde OSB'nin görülme sıklığı kızlara göre yaklaşık olarak dört kat daha fazladır. Ancak kızlarda, OSB daha ağır olarak görülmektedir (Volkmar, Szatmari ve Sapparrow, 1993).

OSB'nin nedenleri nörobiyolojik, ailesel ve çevresel özellikler olarak incelenmekte, ancak bu nedenlerin hangisinin ne oranda bu engel türünün ortaya çıkması ile ilişkili olduğuna dair bir bulgu bulunmamaktadır (Kırcaali-İftar, 2012). Lubetsky (2011), son yıllarda teknolojinin de gelişmesi ile birlikte OSB olgularını %15 - %20 oranında genetik ve kromozomal anomalilere bağlamaktadır. Ayrıca, alkol ve madde bağımlılığı, depresyon, şizofreni gibi psikiyatrik durumların varlığı %35 oranında OSB tanısı almış bireylerin ailelerinde rastlanan bir durumdur (Yosunkaya, 2013). OSB'nin ortaya çıkmasını açıklamaya yönelik olarak nörobiyolojik ve çevre temelli araştırmalar bulunmakla birlikte, birden fazla genin bulunması, kalıtsal etkiler ve merkezi sinir sistemi ile beyin yapısında farklılıklar bulunduğu dair araştırma bulguları da bulunmaktadır. Çevresel nedenlerin (aşı, çeşitli toksinler ve bazı besinler v.b.) OSB'ye yol açtığına dair henüz bir bilimsel dayanak mevcut değildir. Sosyo-ekonomik düzey ve ailelerin çocukla ilişkisinin niteliğinin de OSB nedenlerinden olmadığı araştırmalarla ortaya konmuştur. Beyin gelişimini olumsuz yönde etkileyen karmaşık bir genetik bozukluk olduğunu, son yıllardaki araştırmalar ortaya koymaktadır (Güleç Aslan, 2013). OSB olan bireylerin bazı olumsuz özelliklere sahip olabildiği görülmektedir. Eşyalara zarar vermek, öfke nöbeti, stereotip davranışlar, başkalarına yönelik saldırganlık ve hatta kendilerine zarar vermek gibi davranış sorunları sergilemektedirler. Bu davranışlar problem davranışlar olarak adlandırılır ve OSB olan bireylerin tipik özellikleri olarak görülmektedir (Hallahan, Kauffman ve Pullen, 2011; Horner, Carr, Strain ve Todd, 2002). Birçok kişide, geç uykuya dalma, uyku süresinin kısa olması ve uyur gezerlik gibi uyku problemleri görülmektedir (Hoffman, Sweeney, Gilliam ve Lopez-Wagner, 2006). Sözsüz iletişimin öğeleri olan göz kontağı kurmak, yüz ifadelerinin kullanımı, vücut duruşu, beden dili ve jestlerin kullanımında yetersizlikleri bulunmaktadır (Filipek ve ark., 1999). OSB olan bireylerin çoğu iletişim kurmaya isteksizdirler. Bu yetersizliğe sahip bireylerin yaklaşık olarak yarısı ifade edici dil

becerilerinden yoksundurlar. İfade edici dil becerilerine sahip olan bireylerin ise bu becerileri sınırlıdır (Hallahan ve ark., 2011).

Dil öncesi gelişim dönemlerinde OSB olan çocuklar bazı güçlükler yaşamaktadırlar. Ortak dikkat, dikkatin sosyal ortamdaki kişiler, nesnelere ve olaylar arasında koordine edilebilmesi becerisidir (Mundy, Sigman, Ungerer ve Sherman, 1986). Ortak dikkat becerisi okul öncesi dönemde OSB olan çocukları, normal gelişim gösteren çocuklardan ayıran bir beceridir (Bacon, Fein, Morris, Waterhouse ve Allen, 1998). Ortak dikkat OSB olan çocukların eş zamanlı ve gelecekteki dil becerilerinin tahmin edilmesinde kullanılabilir (Dawson ve ark., 2004). OSB olan çocuklar normal gelişim gösteren çocuklara göre yetişkinlerin yüz ifadelerine daha az ilgi göstermektedirler (Bacon ve ark., 1998). Hatta yetişkinlik döneminde bile karmaşık duyguların tanınması, duyguların düzenlenmesi ve ifade edilmesinde, başkalarıyla göz kontağı kurmakta problemler yaşamaktadırlar (Samson, Huber ve Gross, 2012).

OSB olan çocukların dil becerileri farklılıklar içermektedir ve heterojen bir yapıya sahiptir (Kjelgaard ve Tager-Flusberg, 2001). OSB olan çocuklarda dilin tüm boyutlarının farklı düzeylerde olduğunu gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır. OSB'nin erken tanılanmasındaki güçlükler nedeniyle erken dönem dil gelişim aşamalarından biri olan fonolojik gelişimin incelenmesini amaçlayan araştırma sayısı sınırlıdır (Turan ve Kaysılı, 2005). Rapin, Dunn, Allen, Stevens ve Fein (2009) bazı OSB olan bireylerde fonolojik eksiklikler görülebilirken bazı bireylerde görülmediğini belirtmişlerdir. OSB olan çocuklarda sözdizim gelişiminde güçlük görülmektedir ve kelimeleri birleştirerek anlamlı ifadeler üretmekte zorlanmaktadırlar (Pierce ve Bartolucci, 1977). OSB olan çocukların morfolojik açıdan yaşadıkları güçlükler dildeki bozukluğun bir göstergesi olmayabilir. Bu durum diller arasındaki farklılıklardan kaynaklanabilir (Norbury ve Sparks, 2013). OSB olan çocuklarda semantik ile ilgili yapılan çalışmalarda farklı sonuçlara rastlanılmaktadır. Ayrıca zihinsel durum bildiren bazı fiilleri (bilmek, düşünmek, hatırlamak gibi) anlamakta zorluk yaşamaktadırlar (Eigsti, Marchena, Schuh ve Kelley, 2011). Anlamsal olarak birbirleriyle ilişkili kelimeleri, ilişkili olmayan kelimelere göre daha iyi hatırlamaktadırlar (Ramondo ve Milech, 1984).

Prozodi, dilin anlamlandırılmasında önemli rol oynamaktadır. Prozodinin uygun kullanımı ifade edilmek istenileni desteklerken, uygun kullanılmaması durumunda ifade

edilmek istenilen dışında bir anlama neden olabilmektedir. OSB olan bireyler dilin prozodik kullanımında zorluklar yaşamaktadırlar (Shriberg, Paul, McSweeny, Klin, Cohen ve Volkmar, 2001). Sıra almak, konuşmaya uygun biçimde başlamak, konuşmayı sürdürmek ve bitirmek pragmatik açıdan güçlük yaşayan OSB olan çocukların özelliklerindedir. Dili sosyal amaçlı kullanmayı genellikle gereksinimlerin karşılanması ve kendiliğinden konuşma şeklinde kullanmak istemektedirler (Ege, 2006).

OSB olan bireylerde bir cümle, sözcük grubu ya da bir kelimenin tekrar edilmesi durumu görülmektedir. Bu duruma “*ekolali*” denilmektedir. Otizmli bireyin olaydan bir ya da birkaç saat sonra duyduğu cümle, sözcük veya kelimeyi tekrar etmesi durumuna ise “*gecikmiş ekolali*” denilmektedir. Gecikmiş ekolali günler ya da haftalar sonra dahi oluşabilmektedir (Şahbaz, 2016). Dil ve iletişimde gecikmeler yaşayan OSB olan çocuklar farklı özelliklere sahiptirler ve bu nedenle müdahaleye ihtiyaç duymaktadırlar. Dil sisteminin karmaşıklığı, dil ve iletişimin diğer gelişim alanları ile ilişkisi erken müdahaleyi önemli kılmaktadır (Kaiser ve Roberts, 2011). Erken müdahaleyle birlikte OSB olan çocuklar normal eğitim sınıflarında yer alabilmektedir ve %25’i aldıkları bu tanıdan kurtulabilmektedir (Cohen, Amerine-Dickens ve Smith, 2006). Bu nedenlerle, OSB olan çocukların dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi, verilecek destek sırasında kullanılacak yöntemler, yöntemlerin özellikleri önem kazanmaktadır.

1.4. Otizm Spektrum Bozukluğunda İletişim ve Dil Becerilerini Destekleyen Eğitim Yaklaşımları

OSB olan çocukların dil ve iletişim becerilerinin gelişimlerini desteklemek için alanyazında farklı yöntemler bulunmaktadır. Bu yöntemler doğrudan öğretim yöntemi, doğal öğretim yöntemi ve karma öğretim yöntemleridir (Kim, Paul, Tager-Flusberg ve Lord, 2014). Bu bölümde OSB olan çocukların dil ve iletişim becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla kullanılan yöntemlere ve özelliklerine yer verilmiştir.

1.4.1. Doğrudan Öğretim Yöntemi

Doğrudan öğretim yönteminin, OSB olan bireylerin eğitimlerinde etkili bir yöntem olduğu birçok araştırmayla kanıtlanmıştır. Bu yöntemin temelinde, çevresel olayların çocukların öğrenme hızı ve kalitesini etkileyen bir fonksiyon olarak kullanılmasının yanı sıra eğitmenlerin öğretim ile ilgili tüm ayrıntıları kontrol etme ve öğrencilerin öğrenme düzeylerine göre düzenleme imkanları sunmaktadır (Mayville ve Mulick,

2011). Öğretmenler tarafından kolaylıkla uygulanabilen bu müdahale yöntemi, özel gereksinimli öğrencileri de kapsayan çok sayıda öğrenci için etkili bir yöntemdir (Kaiser ve Trent, 2008; Watkins ve Slocum, 2004). Davranışçı yaklaşım temelli olan doğrudan öğretim yöntemi öğretmen merkezlidir ve güdüleme, model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama aşamalarını içermektedir (Adams ve Carnine, 2003; Güzel, 1998).

Doğrudan öğretim yönteminin güdüleme sürecinde, öğretmen ilk olarak neden bu konuyu öğrenmeleri gerektiğini açıklar ve sonrasında yeni konunun geçmiş derslerde öğrendikleri konularla ilişkisini açıklar ya da hayat tecrübeleriyle ilişkilendirir. Öğrencilere neyi öğrenmeye ihtiyaç duyduklarını ve neden öğrenmeleri gerektiğini açıklayarak öğrencileri ders sürecine hazırlar. Doğrudan öğretim yönteminde, öğretim sırasında ilk başta öğretmen ön planda iken öğretimin ilerlemesi ile birlikte sorumluluk zamanla öğrenciye geçmektedir. Bu süreçte, öğrenciye kazandırılması hedeflenen becerinin nasıl gerçekleşeceği gösterilir. Daha sonra beceriyi öğrenci kendisi yapar. Modelin son basamakları rehberli ve bağımsız uygulamalarından oluşturmaktadır. Rehberli uygulamalarda, öğrenciler öğretmen tarafından gösterilen ve açıklanan problemle ilgili kendi sıralarında çalışırlar. Öğretmen, öğrencileri kontrol ederek hataları düzeltmelerine yardımcı olur. Rehberli uygulamalarda başarılı olan öğrenciler uygulamayı sınıfta ya da evlerinde tek başına yapmaya teşvik edilirler (Adams ve Carnine, 2003; Dağseven Emecen, 2008). Öğretmen, bazı cümle yapıları ve kelimeleri tekrar eder. Öğretmenin model olduğu cümle ve kelimelere öğrencinin vereceği cevaplara yönelik aktiviteler yapılır. Bu aktiviteler daha öncesinden öğretmen tarafından planlanır ve kontrol altına alınır. Genellikle çocuğun doğru şekilde nasıl cevap vermesi gerektiği ile ilgili eğitsel uyarılar ve cesaretlendirmelere yer verilir. Çocuğa aktivite öncesi ve sonrası pekiştirme verilerek motivasyonun artırılması amaçlanır. Örneğin, kıyafetleri isimlendirme çalışması yapılırken öğrencinin doğru cevaplar vermesi üzerine ödül olarak kazandığı etiketleri albümüne yapıştırmasına izin verilir (Paul ve Norbury, 2012). Doğrudan öğretim yöntemi, öğretmenler tarafından kolaylıkla uygulanabilir, geniş kapsamlı ve erişimi kolay bir müdahale yöntemidir. Ayrıca farklı engellere sahip öğrencilerin gelişimlerinde etkilidir (Watkins ve Slocum, 2003).

Shillingsburg, Bowen, Peterman ve Gayman (2015) OSB olan çocukların dil gelişimi üzerinde doğrudan öğretim yönteminin etkisini incelemiştir. İlgili çalışmada 4-12 yaş aralığında (m=7.9) OSB olan 18 çocuğa doğrudan öğretim yöntemi ile üç aylık

sürede toplamda 36-40 saatlik bir müdahale uygulanmıştır. Müdahale sonunda 2. ay, 4. ay, 6. ay ve 8. aylarda yapılan izleme ölçümleri ile araştırmacılar, doğrudan öğretim yönteminin 4-12 yaş aralığındaki OSB olan çocukların dil gelişimlerine önemli katkılar sağladığını belirtmişlerdir.

Flores, Schweck ve Hingon (2016) okul öncesi dönemdeki OSB olan ve gelişim yetersizliği bulunan çocukların üzerinde doğrudan öğretim yönteminin etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın katılımcılarını üç gelişim yetersizliği ve bir OSB olan her biri dört yaşında olan okul öncesi öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarından elde edilen bilgilere göre iletişim kurmakta problemler yaşadıkları görülmüştür. Çalışma yaklaşık olarak 15 hafta sürmüştür. Müdahale programı 12 hafta boyunca haftada üç gün seanslar şeklinde sürdürülmüştür. Araştırmada kullanılan eğitim materyalleri kitaplardan ve bazı eğitsel nesnelere oluşmaktadır. Çalışma sonucunda, her öğrenci için yürütülen müdahale programının etki boyutunun güçlü olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmadaki tüm öğrencilerin, tüm davranış alanlarında ilerleme gösterdiği ve eğitim bittikten sonra da gelişimlerinin devam ettiği anlaşılmıştır. Öğrencilerin dil becerileri değerlendirmeye alındığında önemli ölçüde gelişme gösterdikleri sonucuna varılmıştır.

1.4.2. Doğal Öğretim Yöntemi

Doğal bağlamların kullanılarak dil ve iletişim becerilerinin öğretilmesi amaçlanan doğal öğretim yönteminde, doğal çevrenin iletişimi cesaretlendirmesinin yanı sıra bireyin çevresindeki kişilerin iletişimi kolaylaştırması gerekmektedir (Erbaş, 2005). Çocuğun çevresinde bulunan kişilerle günlük aktivitelerde iletişim kurması doğal dil öğretim yönteminin amaçlarındandır. Öğretim yöntemlerinin isimleri farklılaşsa da ortak özellikleri bulunmaktadır. Çocuğun iletişimi kurmaya gösterdiği çabalar desteklenir ve konuşmaya teşvik edilir. Çocukların ilgileri ve sergiledikleri davranışlara öğretmenlerin verdiği cevaplarla devam eder. Güncel konulara ilişkin aktivitelere katılımları sağlanan çocuklar takip edilerek desteklenir (Sandall, Hemmeter, Smith ve McLean, 2005). Öğretim sırasında ilginç malzemelerin kullanılması, doğal iletişim imkanlarının kullanımı, bazı çevresel düzenlemelerin yapılması, öğrencinin o anda ilgilerinin değerlendirilerek doğal pekiştiricilerin kullanımı doğal öğretim yönteminin çocukların dil ve iletişim becerilerine katkıda bulunduğu ortak özelliklerdir (Erbaş, 2005).

Doğal öğretim yönteminde derste kullanılan nesnelere veya etkinlikler sayesinde karşılıklı paylaşımlar için fırsatlar yaratılır. Bu fırsatlar sayesinde öncelikle basit etkileşimler oluşur. Bu durum ileride kurulması hedeflenen karmaşık etkileşimlere temel oluşturur (Bottema-Beutel, Yoder, Woynaroski ve Sandbank, 2014). Çocuğun başkalarıyla etkileşimlerde bulunması ile kazandığı deneyimler zamanla artmakta ve daha sonra ki etkileşim fırsatlarını değerlendirmesi için motivasyonunu arttırmaktadır. Doğal öğretim yöntemi çocuk ve yetişkin arasındaki etkileşimin daha etkili olmasını sağlar ve iletişim becerilerini arttırmaktadır (Koegel, Koegel ve Carter, 1999; Yoder ve Warren, 2002).

Çocuklara doğal ortamlardan faydalanılarak dil gelişimlerinin desteklenmesi için çeşitli müdahaleler geliştirilmiştir. Doğal öğretim yöntemleri; model olma, bekleme süreli öğretim, fırsat öğretimi olarak sıralanabilir (McCormick, 2003).

1.4.2.1. Model Olma

Öğrencilerin dil becerilerini kazanmasında örnek dil girdileri sunulması ve çevresi ile etkileşimlerinin desteklenmesi önemlidir. Öğretmenlerin veya çevrede bulunanların uygun modeli sağlayarak çocukların dil kullanım girişimlerinin arttırılması sağlanır. Bu girişimler sözel ve sözel olmayan iletişim girişimleri olabilir. Öğretmenlerin bu girişimleri izleyerek uygun yöntemleri kullanması dil becerilerinin pekiştirilmesini sağlar. Ayrıca kendi kendine konuşma, paralel konuşma, sözcük bombardımanı, genişletme ve bekleme süreli öğretim çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesinde belirlenen hedeflere göre seçilen model olma stratejileridir (Diken, 2013).

1.4.2.1.1. Kendi kendine konuşma, paralel konuşma ve sözcük bombardımanı

Kendi kendine konuşmada, aktiviteler sırasında öğretmen o anda yaptıklarını çocuğun düzeyine uygun basit kelimeler veya cümleler ile ifade eder. Böylece yapılan eylem ve sözcükler arasındaki bağ yansıtılmaya çalışılır. Kendi kendine konuşmada, çocuktan herhangi bir cevap beklenilmez. Paralel konuşmada ise, çocuğun yaptığı eylemlerin neler olduğu çocuğun düzeyine uygun olarak öğretmen tarafından söylenir. Böylece çocuk o anda yaptığı eylemleri öğretmenin sözleri ile bağdaştırarak anlamlandırır. Hem kendi kendine konuşmada hem de paralel konuşmada amaç, yapılanlar ile sözcükler arasında bağ kurmaktır. Yapılandırılmış ortamlarda konuşmak

istemeyen çocuklarda yararlı olan bu yöntemlerde kendiliğinden durumların öğretmen tarafından değerlendirilmesi gerekmektedir (Paul ve Norbury, 2012).

Sözcük bombardımanı, öğretmen ve ailenin belirledikleri hedef sözcükleri ortaya çıkan doğal durumları değerlendirerek dilsel girdi olarak öğrenciye sunmaları olarak ifade edilebilir. Hem evde aile tarafından, hem de okulda öğretmenin seçilen hedef sözcüklere yönelik dilsel girdiler sunmasıyla öğrencinin bir süre sonra bu sözcükleri üretmesi amaçlanmaktadır (Diken, 2013).

1.4.2.1.2. Genişletme

Çocuğun sözel iletişiminin bir kısmına veya tamamına bir veya iki kelime daha ekleyerek daha gelişmiş bir dil modeli sunulmasıdır (Scherer ve Olswang, 1984). Genişletme yöntemi kullanan öğretmen, çocuktan ekleme yapılarak sunulan cümleyi tekrar etmesini beklemeyiz.

1.4.2.1.2.1. Cümleleri düzenleme

Cümleleri düzenleme, çocuğun sözlerinin farklı bir şeklini veya aynı cümlenin ayrıntılı olarak tekrar sunulmasıdır. Genişletme yöntemine benzeyen bu yöntemde çocuğun sözleri daha ayrıntılı olarak düzenlenir (Paul ve Norbury, 2012). Proctor-Williams, Fey ve Loeb (2001) dil yetersizliği olan öğrenciler ile yaptığı çalışmada dil bilgisinin biçimlendirilmesinde cümlelerin düzenlenmesinin etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Doğrudan öğretim yöntemi ve doğal öğretim yönteminin avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Doğrudan öğretim yönteminde öğretmen güdümündeki eğitim, önceden belirlenen plan doğrultusunda devam etmektedir. Doğrudan öğretim yöntemi, öğretmen merkezlidir ve dil öğretim ortamının neredeyse tüm kontrolü öğretmendedir. Doğal öğretim yöntemi ve karma öğretim yaklaşımına göre daha az doğaldır. Eğitim ortamında yüksek başarılar sağlansa da öğretilenlerin doğal ortamlara genellenmesinde zorluk yaşanmaktadır. Çocuk doğal ortamında ihtiyaç duyduğu anda önceden öğrendiği yapıyı kullanmak için genellemede zorluk çekebilmektedir. Doğal öğretim yöntemi ise öğrenci merkezlidir. Öğretmenin amacı çocuğun başlattığı iletişimden faydalanarak anlamlı, basit dil uyarınları sağlamaktır. Bu noktada önemli olan noktalar çocuğun davranış girişiminde bulunmasını beklemek, öğrencinin başlattığı iletişim girişimini tanımlayarak yorumlamak ve iletişimsel bir çerçevede cevap vermektir (Diken, 2013).

1.4.2.1.3. Bekleme süreli öğretim

OSB olan çocuklar iletişim başlatmada güçlükler yaşamaktadırlar. Herhangi bir yardım almadan öğrencinin kendini ifade edebilmesi, iletişim başlatabilmesi önemlidir. Bekleme süreli öğretim, çocuğun iletişim başlatmasını sağlamak amacıyla öğretmen tarafından sözel bir destek sunulmayarak tepki vermesini bir süre beklemektir (Charlop, Schreibman ve Thibodeau, 1985). Bekleme süreli öğretim genellikle bir uyarının ortama sokulmasıyla başlamaktadır. Uyarın sayesinde çocuğun iletişimi başlatan kişi olması teşvik edilmektedir (Halle, Marshall ve Spradlin, 1979). Bekleme süreli öğretim doğal, kendiliğinden oluşan konuşmanın gerçekleşmesini sağlamayı ve bu durumun genellenmesini amaçlamaktadır (Halle, Baer ve Spradlin, 1981).

1.4.2.2. Fırsat Öğretimi

Hart ve Risley (1975) fırsat öğretimini doğal olarak ortaya çıkan durumları yetişkinin dil ve iletişim becerisini sistematik olarak desteklemek amacıyla kullanılması olarak tanımlamışlardır. Çocukların ilgilerini çekecek oyuncak ve etkinliklerin önceden düzenlenmesi gereklidir. Çocuklar etkinliğin belirli bölümlerinde veya bir ögeyi işaret etmesiyle ya da istemesi ile iletişim başlatır. Öğretmen başlatılan bu iletişimi destekleyerek istenilen ögeye veya etkinliğe öğrencinin ulaşmasını sağlar (McGee, Morrier ve Daly, 1999). Fırsat öğretimi, öğretmen merkezli yaklaşımlardan bazı farklılıklar taşımaktadır. Bunlar; a) tempoyu öğretmenin ayarladığı, belirli aralıklarla öğrenciye cevap fırsatı sunulmasıdır. Fırsat öğretiminde ise iletişimi istek ve jestlerle çocuk başlatmaktadır, b) doğal oluşan uyarıların en aza indirgenecek şekilde düzenlenen öğretim yöntemlerinin aksine oluşan fırsatlar bağlamında gerçekleşmektedir, c) öğretimde kullanılan uyarılar öğretmenler tarafından değil çocuk tarafından seçilmektedir. Ortaya çıkan bu uyarılar öğretmen tarafından değerlendirilerek öğrencinin dil ve iletişim gelişimleri desteklenir (McGee, Krantz ve McClannahan, 1985).

1.4.3. Karma Yaklaşım Yöntemleri

Doğal bağlama dayalı dil öğretimi (Milieu Teaching), çevresel düzenlemeleri ve karşılıklı iletişimi içeren karma öğretim yaklaşımıdır. Hem davranışsal hem de çocuk merkezli yaklaşımların özelliklerini içeren bir yaklaşım olarak tanımlanabilir. Bu yöntemin önemli bileşenleri şu şekildedir; a) çocuğun iletişimle ilgili etkinliklere

katılmasını sağlamak için çevresel düzenlemeler yapmak, b) model olarak yeni dil yapılarının kazandırılmaya çalışılması ve sosyal etkileşimi güçlendirmek için karşılıklı etkileşime dayalı teknikler kullanmak, c) yeni dil yapılarının kullanılması için model olmak ve çocuğu teşvik etmek (Hancock ve Kaiser, 2002).

Karma yaklaşım yöntemleri doğal öğretim yöntemlerine ait müdahaleleri kullanmaktadırlar. Ancak öğrenmenin ve genellenmenin daha başarılı olabilmesi için öğretmenlerin kontrol ettikleri durumları içermektedir. Müdahale için belirlenen amaçlar sadece bir tane veya küçük bir basamak olarak hedeflenir. Hedeflenen davranışların doğal şekilde meydana gelmesini sağlamak için öğretmen uygun aktiviteler ve materyalleri seçer. Öğrencinin iletişim girişimlerine bağlı olarak öğretmen hedef amaca uygun sözcükler ve davranışları üretir (Paul ve Norbury, 2012).

Doğal bağlama dayalı dil öğretimi (DBDDÖ), çocukların dil becerilerini güçlendirmek için doğal ortamda gerçekleştirilen bir müdahale yaklaşımıdır (Hancock, Ledbetter-Cho, Howell ve Lang, 2016). Doğal öğretim yöntemi ve doğrudan öğretim yöntemini birleştiren bu yaklaşımda, öğretmen tarafından çocuğun iletişim başlatması ve iletişimi sürdürmesi desteklenir hem de öğretmen daha önceden belirlenen programda bulunan amaçları kullanmasını sağlayacak şekilde düzenlemeler yapar. Çocuğun dili ihtiyaçlarını gidermek için bir araç olarak kullanması amaçlanmaktadır. Çevresel düzenlemeler yapılarak bu durum desteklenir (Diken, 2013). Öğretmenler çocuğun dikkatini çekmek için nesnelere ve olaylar hakkında konuşurlar. Çocuğun iletişim girişimleri sırasında öğretmenler model olur, taklit eder ve konuşmayı genişletirler. Anlaşılmayan kelimeleri ya da çocuktan istenilene tekrar ederler ve açıklarlar. Çocuğun dikkatini ifadelerdeki önemli noktalara çekmek için farklı ses tonlamaları kullanırlar (Bernstein ve Seiger-Gardner, 2009).

Öğretmen merkezli ve çocuk merkezli yaklaşımların ortak kullanımı ile meydana gelen karma öğretim yöntemi model olma, fırsat öğretimi, bekleme süreli öğretim ve tepki isteme tekniklerinden oluşmaktadır (Kaiser ve Trent, 2008; Alpert ve Kaiser, 1992; Hart ve Risley, 1968).

Model olma, karma öğretimin tüm aşamalarında kullanılmaktadır. Öğretmen, etkinlikler sırasında çocuğu gözleyerek taklit etmesi için dil düzeyine uygun ifadeler sunar. Çocuğun sunulan ifadeleri taklit etmesinden sonra öğretmen pekiştirir sunar ve çocuğu ödüllendirir (Diken, 2013).

Fırsat öğretimi tekniğinde öğretmen çocuğun ilgisini çekebilecek ve isteyebileceği nesnelere görebileceği ancak ulaşamayacağı yere koyar. O nesneyi işaret ederek sözel veya sözel olmayan bir şekilde iletişimi başlatır. Burada amaç ipuçları kullanılarak çocuktan istenilen cevabı almaktır. Hedeflenen davranışın gerçekleşmesiyle birlikte çocuğa istediği nesne verilir. Çocuğun istenilen ifadeyi kuramaması durumunda öğretmen nesneyi çocuğa verir ancak bir sonraki seansta daha etkili olabilecek farklı ipuçları kullanır (Roth ve Paul, 2002).

Bekleme süreli öğretim iletişim başlatmakta güçlük yaşayan çocukların yardım almaksızın kendini ifade edebilmesi, iletişim başlatabilmesi amacıyla öğretmenin sözel destek sunmak için bir süre bekleyerek çocuğun tepki vermesini beklemektir. Çocuğun kendiliğinden konuşmasını ve bunun genellenmesini kolaylaştırmayı amaçlamaktadır (Halle, Baer ve Spradlin, 1981).

Fırsat öğretimi ile benzerlikler taşıyan tepki isteme model olma tekniğinde yetişkin istekte bulunarak veya soru sorarak çocuğun tepkide bulunmasını amaçlamaktadır (Toğram ve Erbaş, 2010). Çocuğun verdiği cevap uygun ise sözel pekiştiriciler kullanılır veya istenilen nesne verilir. Verilen cevabın uygun olmaması durumunda ise tesadüfi öğretimde olduğu gibi hatırlatıcı ifadeler kullanılır (Roth ve Paul, 2002). Bu tekniğin amacı en az yardımla doğru tepkiler verilmesine yardımcı olmaktır (Hart ve Risley, 1974).

Olive ve arkadaşları (2007) OSB olan üç çocuğun istekte bulunma becerilerine ilişkin iletişim becerilerini DBDDÖ yöntemi kullanarak arttırmayı amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın katılımcıları OSB olan 45, 48 ve 66 aylık üç çocuk ve öğretmenleridir. Çalışma boyunca her çocuğun sınıfından tercih edilen materyaller kullanılmıştır. Araştırma boyunca öğrencilerin sınıflarında beş dakikalık oyunlar yürütülmüştür. Bu çalışma için özel olarak bir kodlama cetveli oluşturulmuştur. Çalışma öncesinde öğretmenlere önceki çalışmalardan örnekler gösterilmiş ve kodlama süreci ile ilgili bilgiler verilmiştir. Her oturum sonunda öğretmenler, o seansta gösterilen davranışın sıklığına ilişkin kodlar oluşturarak veriler toplamışlardır. Çalışmanın sonucunda, OSB olan çocukların iletişim becerilerini iyileştirmekte DBDDÖ yönteminin kullanılmasının etkili olduğu görülmüştür. Her üç çocukta oyunlar sırasında ricada bulunurken sözel iletişim kullanmayı öğrenmişlerdir. Ayrıca üç çocuğun da oyun sırasında herhangi bir şeyi isterken rica cümleleri kurma sıklığı artmıştır.

Hancock ve Kaiser (2002) okul öncesi OSB olan çocukların sosyal iletişim becerilerine eğitilmiş kişiler tarafından yürütülen DBDDÖ yönteminin etkisini incelemiştir. Araştırmada müdahale sonunda çocukların sosyal iletişim becerileri, belirlenen dil hedeflerinin kullanımı, bu hedeflerin devamlılığı ve edinimi gibi konularda değerlendirmeler yapılmıştır. Çalışmaya en az altı aylık dil gelişiminde gecikme yaşayan, 2,5-5 yaş aralığındaki dört OSB olan çocuk ve anneleri katılmışlardır. Müdahale programını üç araştırmacı yürütmüştür. Elde edilen verilere göre 24 müdahale oturumu sonucunda çocukların dil becerilerini kullanmada gelişmeler gösterdiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca karmaşık ve çeşitli dil yapılarını kullanmalarında artış olduğu görülmüştür. Dört çocuktan üçünün edindikleri bu becerileri evde anneleriyle konuşmalarında kullandıkları gözlemlenmiştir. Müdahale çalışmaları sonucunda hem aile memnuniyeti hem de çocukların ortaya koydukları beceriler oldukça yüksek olmuştur.

1.5. Öğretmen-Çocuk Etkileşiminin Dil Gelişimindeki Rolü

Okul öncesi dönemden başlayarak öğretmenlerin çocuklarla etkileşim kurma yollarının çocukların dil gelişiminde etkili olduğu bilinmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin arasındaki iletişim fırsatları sınıf rutinleri ve ders etkinlikleri sırasında sık sık ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler yönergeler verme, bir konunun tartışılması veya davranışları yönetmek gibi nedenlerle öğrenci ile iletişim kurmaktadır. Çocuklar ise öğretmenlerine veya sınıf arkadaşlarına tepki vermek, istekte bulunmak ve bilgi-duygu paylaşımı için iletişim kurmaktadır. Öğretmenler, çocukların günlük etkinliklere katılımı sırasında iletişim becerilerini geliştirmek için fırsatlar elde ederler (Roberts, Bailey ve Nychka, 1991). Temel stratejiler çocukla iletişim, etkinlikler hakkında yorum yapılması ve çocuklara soru sorulması, iletişimsel girişimleri yanıtlamak, çocuklara yanıtlamaları için zaman vermek, model olmak ve çocuğun ifadelerinin genişletilmesidir. Çocukla iletişim, öğrencinin ilgisinin bir iletişim girişimi olarak kabul edilerek öğretmen tarafından etkileşime çekilmesi çabasıdır. Öğretmenin, çocukların yaptıkları hakkında konuşarak duygularını ifade etmeye teşvik etmesi için açık uçlu sorular sorması ve yorumlar kullanması bir diğer strateji çeşididir. Öğretmen iletişim girişimlerini yanıtlayarak çocuğa talep edilen şeyleri sağlar ve bu yolla iletişimin ne kadar önemli olduğunun öğrenilmesini destekler. Zaman vermek amacıyla öğretmen konuşmasından sonra beş saniye bekler ve çocuğa bakarak çocuğun cevap vermesini teşvik etmek için sözel ya da jestler kullanarak çocuğu konuşması için teşvik eder.

Yanıt verilmemesi durumunda konuşma tekrarlanır. Model olunurken nesnelere, olaylar ve insanlar arasındaki ilişkiler tanımlanır. Genişletme, çocuğun konuşması sırasında atlanılmış sözcüklerin öğretmen tarafından eklenerek tekrar dile getirilmesi, yapısal olarak daha karmaşık ifadelerin kullanımı ve yeni bilgilerin eklenmesini içermektedir (McCormick, 2003).

Öğretmenlerin çocuklarla etkileşimini ve dolayısıyla çocukların dil becerilerini desteklemek amacıyla yürütülen çalışmalardan birisi Girolametto, Weitzman ve Greenberg (2006) tarafından yapılan dil becerilerinin güçlendirilmesi, okul öncesi öğretmenleri ve erken çocukluk öğretmenleri için hizmet içi eğitim başlıklı çalışmadır. Bu çalışmada, öğretmenlere yönelik olarak Weitzman ve Greenberg (2002) tarafından geliştirilen “Dili Öğrenmek ve Dili Sevmek” (Learning Language and Loving It-LLLI) eğitim modeli hizmet içi eğitim olarak verilmiştir. Çalışmanın amaçları çocuklar ve okul öncesi öğretmenleri arasındaki iletişimin doğasını tanımlamak, öğretmenlerin sosyal ve dil becerilerini arttırmak için verilen hizmet içi eğitimin ana hatları ile belirtilmesi, hizmet içi eğitimin hem çocuklar hem de öğretmenler üzerindeki etkisini belirlemektir. Hizmet içi eğitim ile birlikte verilen “Dili Öğrenmek ve Dili Sevmek” (LLLI), dili öğrenmeyi kolaylaştırmak, akran iletişimini güçlendirmek, okuma yazma gelişimini kolaylaştırmak, öğretmenlere çocuk merkezli stratejilerin yanı sıra, iletişime teşvik eden stratejileri ve dilde model olma stratejilerinin öğretilmesini içermektedir. Verilen hizmet içi eğitim programlarının etkili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin akran iletişimini desteklemek için ve dilin kullanıma olanak sağlamak için kullandıkları stratejilerin bu eğitim sayesinde iyileştiği, güçlendiği görülmüştür. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların daha fazla kelime kullanmaya başladıkları ve akran iletişiminin arttığı görülmüştür.

Piasta ve arkadaşları (2012) çocukların konuşmaya teşvik edilmesi olarak tanımlanan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisinde kullandıkları konuşmayı güçlendirme ve dili geliştirme stratejilerinin mesleki gelişimlerine etkisini incelemiştir. İki gruptan oluşan 49 okul öncesi öğretmeni çalışmaya katılmış, bunların 25’i uygulama grubu geriye kalan 24 öğretmen ise karşılaştırma grubu olarak rastgele seçilmiştir. Öğretmenlere mesleki gelişim eğitimleri verilmiş ancak uygulama grubunda bulunan öğretmenlere verilen eğitim daha çok etkileri araştırılmak istenilen iletişimi güçlendirme ve dili geliştirme stratejilerini içermiştir. Araştırma sonucunda, uygulama grubunda bulunan öğretmenlerin karşılaştırma grubundaki öğretmenlere göre bu

stratejileri yıl boyunca belirgin bir şekilde daha fazla kullandıkları bulunmuştur. Ayrıca, bu öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların iletişim ve dil becerileri diğer çocuklara göre daha fazla gelişim göstermiş, dili daha üst seviyede kullanmaya başlamışlardır. Bulgular, mesleki gelişim eğitiminin öğretmenlerin dil gelişimini destekleyen stratejileri kullanımları üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışmalar öğretmenlerin çocuklarla etkileşim ve dil kullanımı becerilerinin desteklenmesinin sadece öğretmenlerin becerilerini desteklemekle kalmayıp çocukların dil gelişimine de katkıda bulunduğunu göstermektedir. Cabell, Justice, McGinty, DeCoster ve Forston (2015) okul öncesi sınıflarındaki öğretmenler ile çocuklar arasındaki konuşmaların, çocukların kelime gelişimlerine katkılarını inceledikleri çalışmanın sonucunda öğretmenlerin dil gelişimini destekleyen stratejileri kullanım sıklığı ile çocukların kullandıkları kelime gelişimi arasında bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Bu durum okul öncesi eğitimi süresince yetişkinlerin çocukların düzeyine uygun ve destekleyici dil kullanımına, uygun dil modellerine daha fazla maruz kalan öğrencilerin daha fazla kelime öğrendiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin stratejileri etkili kullanması öğrencilerin kelime dağarcığının gelişmesinde etkili olmaktadır.

Gönen ve arkadaşları (2010) okul öncesi öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Türkçe dil etkinlikleri için günlük programlarında yarım saate kadar süre ayırdıklarını, öğretmenlerin dil etkinliklerinin çocukların dil gelişimlerini desteklemekte etkili olduklarını düşündüklerinden yer verdiklerini, öğretmenlerin dil etkinlikleri için çok fazla hazırlık yapmayarak, sınıf ortamlarında bulunan araçlar ve hazırlık gerektirmeyen etkinlikleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Irvin, Boyd, Odom (2015) yaptıkları çalışmada, öğretmen çocuk etkileşiminin sosyal becerilerde güçlükler yaşayan otizmli çocukların gelişimiyle ilgili olduğunu belirtmektedirler. Araştırmada okul öncesi sınıflarında OSB olan çocukların maruz kaldığı öğretmen konuşmalarının miktarı ve türleri ile çocukların özellikleri, etkinlik alanı ve yetişkin konuşması ile aralarındaki ilişki durumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 73 otizmli öğrenci ve 33 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. OSB olan öğrencilere yöneltilen öğretmen konuşmasının bazı türleri ve miktarlarının çocukların sosyal açıdan davranışlarını etkilediğini belirtmişlerdir. Sınıflarda çocukların sayısı öğretmenlerin sayısından fazla olduğundan, öğretmenlerin çocuklarla bireysel olarak iletişim kurması zor olabilmektedir. Ayrıca, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki

iletişimin, ortamın ve çocukların özelliklerinden de etkilendiğini ortaya koymuştur. Öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılarken OSB olan öğrencilere daha çok odaklanmaktadır. Öğretmenlerin öğrenciler ile iletişim türlerini çocukların yaşı, otizmin şiddeti gibi öğeler etkilemektedir.

Toğram ve Maviş (2009) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların okul hayatı ve derslerinin engellerinden kaynaklı olarak olumsuz etkileneceğini belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerin dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların okuldaki sosyal yaşantıları, akranları ile ilişkilerinin ve sınıf içi davranışlarını incelemek için yöneltilen maddelerin çoğunda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum sınıflarında bulunan özel gereksinimli veya konuşma bozukluğuna sahip öğrencilere yardım ve yönlendirmede kısıtlı olduklarından kaynaklanabilir. Öğretmen yetiştirme programlarının, öğrencilerinin sahip olabileceği işitme, konuşma ve zihinsel yetersizliklere dair dersler içermesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Toğram ve Erbaş (2010) dil konuşma terapistiği yüksek lisans programına kayıtlı iki öğrenci ile gelişim geriliği olan çocuklarla çalışmakta olan bir öğretmene tepki isteme modelini öğretmek amacıyla hazırlanan programın konuşma sorunu olan öğrencilere hedef sözcükleri öğretmedeki etkililiğini incelemişlerdir. Tepki isteme tekniğinin araştırmaya katılan katılımcıların tümünde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında OSB olan öğrencileri ile etkileşimleri sırasında, iletişim ve dil gelişimini desteklemek amaçlı yöntemlerin kullanılmasına dair mevcut durumun ortaya koyulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin bilgilerinin ve bilgilerini uygulamalarında kullanımlarının incelenmesi iletişim ve dil gelişiminin desteklenmesine yönelik müdahale çalışmalarına yol göstermesinin yanı sıra, öğretmen yetiştirme programlarında bu stratejilerin kullanımını arttıracak düzenlemelere gidilmesi sağlanarak okul öncesi dönemde OSB olan çocukların iletişim ve dil gelişimleri daha fazla desteklenebilecektir.

1.6. Problem Durumu

OSB tanı ölçütlerinden biri olan iletişim ve dil gelişiminde yaşanan güçlükler, OSB olan çocuklarda gelişim sürecinde dezavantaja neden olmaktadır. Bu nedenle OSB olan

çocukların iletişim ve dil gelişiminin hızlı olduğu okul öncesi dönemde desteklenmeleri önem taşımaktadır.

OSB olan çocuklar dil ve iletişim becerileri bakımından farklılıklar içermektedirler ve heterojen bir yapıya sahiptirler (Kjelgaard ve Tager-Flusberg, 2001). Dil ve iletişim becerilerinin kazanılmasında farklı özelliklere sahip olan bu bireyler dil ve iletişim gelişim alanları ile ilgili olarak erken müdahalelere ve desteklere ihtiyaç duymaktadırlar (Kaiser ve Roberts, 2011).

İletişim ve dil becerilerinin edinilmesi diğer insanlarla ilişki kurma, bağımsız olarak yaşamı devam ettirme, bilgi edinme ve toplum tarafından kabul görmede önemli rol oynamaktadır. OSB olan bireylere iletişim becerilerinin kazandırılması, özel tekniklerle yoğun ve sistematik olarak desteklenerek mümkün olmaktadır (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012). İnsanların ihtiyaçlarını gidermesi, yeni şeyler öğrenmesi, duyguları ve düşüncelerini ifade edebilmesi, içinde yaşadığı toplumun bir parçası olabilmesi için diğer insanlar ile iletişim kurması gerekmektedir. Birey yeterli düzeyde sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerine sahip olamaması durumunda diğer insanlar ve içinde yaşadığı toplum ile bağlar kurmada güçlükler yaşamasına neden olacaktır. İnsanın sosyal bir varlık olduğu düşünüldüğünde dil ve iletişim becerilerine yeterli düzeyde sahip olunmasının önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

Ülkemizde OSB olan öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesini konu alan sınırlı sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Güzel-Özmen (2005) Çevrenin Yapılandırılmasına Dayalı Dil Öğretim Yöntemi'nin (ÇYDÖY) bir OSB olan 8 yaş 9 aylık olan erkek çocuktaki etkisini araştırmıştır. Çalışma iki ay sürmüştür. Ev ortamında gerçekleştirilen çalışma ilk üç hafta, haftada üç gün ve ikişer saat, sonraki beş hafta ise haftada beş gün ikişer saat olarak planlanmıştır. ÇYDÖY'nin uygulanmasında bir uygulamacı ve davranışların değerlendirilmesinde bir uygulamacı olmak üzere toplamda iki uygulamacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı ÇYDÖY'nin uygulanmasında çocuğun ilgisini değerlendirerek model olma, model olduktan sonra tepki isteme, istenilen tepki alındığında dil seviyesini destekleyici ve geliştirici geri bildirimler verme, çocuğun ilgisini çekebilmek için sözlü ve sözsüz iletişimin ortaya çıkması amacıyla çocuğun tepkisi istenilen düzeyde olmadığı durumlarda geciktirme tekniklerini kullanma, çocuğun ilgisine yönelik olarak fırsat öğretiminin kullanılması ve yine çocuğun uygun tepkileri verdiğiğinde ilgilendiği veya adını söylediği nesnenin kendisine

verilmesi gibi doğal pekiştiriciler kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde; model olma, tepki isteme, geciktirme ve fırsat öğretimi tekniklerinin, söz öncesi iletişim davranışlarının, anlam bilgisi gelişiminin, çocuğun dili kullanmasında etkili olduğuna ve tek sözcük döneminde olan çocuğun konuşma seslerinin çeşitlenmesinde etkili olduğunu görülmektedir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin dil gelişimlerini desteklemeleri, desteklemede kullandıkları yöntemlerin türü, sıklığı ve çeşitliliğinin dil ve iletişim gelişiminde etkili olduğu anlaşılmaktadır (Roberts, Bailey ve Nychka, 1991; McCormick, 2003; Girolametto, Weitzman ve Greenberg, 2006; Weitzman ve Greenberg, 2002; Piasta ve arkadaşları, 2012; Cabell, Justice, McGinty, DeCoster ve Forston, 2015; Irvin, Boyd, Odom, 2015; Toğram ve Maviş, 2009).

Özel eğitim öğretmenlerinin okul öncesi dönemde OSB olan çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesinde kullandıkları yöntemler ve stratejiler, akranları ile aynı ya da akranlarına yakın dil becerilerine sahip olmaları açısından önemlidir. Bu konu ile ilgili alanyazında sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Buna karşın öğretmenlerin OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerin dil ve iletişim becerilerini desteklerken hangi yöntemleri kullandıklarına yönelik bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Tüm bu bilgiler değerlendirildiğinde, araştırmanın problemini OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerin iletişim ve dil gelişimlerini desteklemek amacıyla öğretmenler tarafından kullanılan yöntemlerin incelenmesi oluşturmaktadır.

1.7. Amaç

Bu çalışmanın genel amacı, özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencileriyle etkileşimlerinde dil ve iletişim gelişimini desteklemek amacıyla kullandıkları yöntemlerin ve stratejilerin incelenmesidir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır.

1. Özel eğitim öğretmenlerinin okul öncesi dönemdeki OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklemek amacıyla kullandıkları yöntemler/stratejiler nelerdir?
2. OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerin bireysel farklılıkları özel eğitim öğretmenlerinin dil gelişimini desteklemek amacıyla kullandıkları yöntem seçimini etkilemekte midir?
3. Özel eğitim öğretmenleri OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin dil gelişimini desteklemek amacıyla ne gibi materyal ve teknolojilerden yararlanmaktadırlar?
4. Özel eğitim öğretmenleri OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin dil gelişimini desteklerken ne gibi güçlüklerle karşılaşmaktadırlar ve bu güçlüklerle yönelik çözüm önerileri nelerdir?
5. OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrenciler dili hangi amaçlarla kullanmaktadırlar?
6. Özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin dil gelişimini desteklemek amacıyla kullandıkları yöntemler/stratejiler dilin bileşenlerine göre farklılık göstermekte midir?

1.8. Önem

OSB olan bireylerin %60 - %70'i dil becerilerinin iletişim amacıyla kullanılması ve konuştuklarının anlaşılmasında önemli güçlükler yaşamaktadırlar. Bu öğrenciler genelde sözel dil becerisine sahip değildirler veya yetersizdirler (Fombonne, 2005). OSB olan bireyler sosyal iletişimi başlatma, sürdürme, duyguların paylaşımı, dil bileşenlerinin öğrenilmesinde güçlük gibi sözel iletişimin yanı sıra göz kontağı kurma, vücut dilini kullanamama, yüz ifadesi ve jestlerin kullanılamaması gibi sözel olmayan iletişim davranışlarını da gerçekleştirmekte güçlüklerle karşılaşmaktadır. Gelişim düzeylerine uygun olarak akranları ile iletişim kurmakta zorlanmaktadırlar. Dil ve iletişim becerileri açısından OSB olan bireyler kendi içlerinde farklılıklar göstermektedirler. Heterojen ve kendi içerisinde dil ve iletişim becerilerinde farklılıklar gösteren bu engele sahip okul öncesi dönemdeki öğrencilerin özellikle öğretmenleri, tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Bu çalışma OSB olan çocuklar ve öğretmenlerin yöntemlere ilişkin durumlarının ortaya koyulması açısından önem taşımaktadır.

Çocuğun yaşamında yer alan bireylerin çocuk ile etkileşim kurma şekilleri dil becerisinin kazanılmasında etkili olmaktadır. Çocuğun yaşamında yer alan bireylerin iletişim ve dil becerilerini desteklemesi, çocukların özellikle OSB gibi iletişim ve dil becerileri açısından bir dezavantaj yaratacak engel türüne sahip olmaları durumunda daha da ön plana çıkmaktadır. Ailenin yanı sıra okul öncesi eğitim öğretmenleri de çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesinde önemli rol oynamaktadır. İletişim ve dil gelişiminde güçlük yaşayan çocukların desteklenmesi, normal gelişim gösteren çocuklara göre yaşadıkları bu dezavantajlı durumun giderilmesi veya etkisinin azaltılması noktasında önem kazanmaktadır.

Öğretmenlerin dil ve iletişim becerilerini etkili şekilde desteklemeleri, öğrencilerin becerilerini kazanmasında ve kazanılan becerilerin geliştirilmesinde öneme sahiptir (Piasta ve arkadaşları 2012). OSB olan öğrencilerin dil gelişimlerinin desteklenmesinde önemli bir öge olan öğretmenlerin kullanacakları yöntemler ve yapacakları çalışmalara ilişkin yeterli bilginin yanı sıra bu bilgileri etkin olarak kullanmaları gerekmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin iletişim ve dil gelişimlerini desteklemek amacıyla kullandıkları yöntemlerin neler olduğu ve bu yöntemlerin kullanımındaki mevcut durumun ortaya koyulması noktasında bu çalışma

gelecekte yapılacak çalışmaların ilk basamağı niteliğinde olacaktır. Öğretmenlerin yöntemler hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi ve mevcut durumun ortaya koyulması ileride yapılacak müdahale çalışmaları için önemli bir basamak olacaktır. Mevcut durumun ortaya koyulması özel eğitim öğretmenlerine yönelik seminer, hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi ve eğitim programlarının yeniden düzenlenmesinde katkılar sağlayacaktır. Ülkemizde bu alanda yapılmış araştırmaların sınırlı sayıda olduğu göz önüne alındığında bu durum önem kazanmaktadır. Sonuç olarak bu çalışmanın OSB olan öğrencilerin iletişim ve dil gelişiminin desteklenmesine yönelik müdahale çalışmalarına yol göstermesi açısından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.9. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma Ankara ili sınırları içinde çalışmanın yürütüldüğü okullar ve öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın verileri, veri toplama aracı olarak belirlenen yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile sınırlıdır.

1.10. Tanımlar

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): Karşılıklı sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde sınırlı, tekrarlayan ve kalıplaşmış davranışlara neden olan nörobiyolojik gelişimsel bir bozukluk (Lubetsky, 2011).

Doğal öğretim yöntemi: Özel gereksinimli çocukların erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenme fırsatlarının doğal ortamlarda, günlük etkinlik, rutin ve geçişler sırasında sağlanmasını amaçlayan öğretim yöntemleri (Rakap, 2017).

Doğrudan öğretim yöntemi : Davranışçı yaklaşım temelli, güdüleme, model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama aşamalarını içeren öğretim yöntemi (Güzel, 1998).

Karma öğretim yöntemi: Davranışsal öğretim yöntemleri ile doğrudan öğretim yöntemlerinin birlikte kullanılabilirdiği her iki yaklaşımın özelliklerini barındıran öğretim yöntemi.

BÖLÜM 2

2. YÖNTEM

Özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencileriyle etkileşimlerinde kullandıkları dil gelişimini destekleme amaçlı stratejilerin/yöntemlerin incelenmesini amaçlayan araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve veri analizine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencileriyle etkileşimlerinde, dil gelişimini desteklemek amacıyla kullandıkları yöntemlerin ve stratejilerin incelenmesini amaçlayan nitel bir çalışmadır.

Nitel araştırmalar, psikolojik ölçümler ve sosyal olaylar hakkında nicel araştırmalara göre daha detaylı bilgi sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2008). Ancak nitel araştırmanın herkes tarafından kabul gören bir tanımının yapılması güçtür. Bunun nedeni, nitel araştırmaların farklı disiplinlerle yakından ilişkili olması ve bu disiplinlere bağlı kavramlar, araştırma desenleri ve analiz tekniklerini içinde barındırmasıdır. Genel olarak nitel araştırmalar; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde betimlendiği süreç olarak tanımlanabilir (Patton, 2005). Bu süreçte; olgu bilim, kültür analizi, kuram oluşturma, durum çalışması ve eylem araştırması gibi desenler tercih edilmektedir (Yıldırım, Şimşek, 2011).

Bu çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencileriyle etkileşimlerinde dil gelişimini desteklemek amacıyla kullandıkları yöntem ve stratejilerin belirlenmesi amaçlandığından “durum çalışması” deseni kullanılmıştır. Bir araştırmacının gerçek bağlam içinde tek bir fenomeni araştırdığı, zaman ve etkinliklerle sınırlandırılmış ve belirli bir süre boyunca birden fazla kanıt veya veri toplama yöntemi kullanılarak ayrıntılı bilgi topladığı yöntemdir (Yin, 1989; Gillham, 2000). Robson (1993) durum çalışmasının gözlem ya da görüşme gibi bir yöntemden ziyade strateji ya da yaklaşım olduğunu vurgulamaktadır. Seçilecek durum bir araştırmacının ilgilendiği birey, grup, ortam, kurum ya da kuruluş, bir program, olay, roller ve ilişkiler olabilir (Wellington, 2000; Stake, 1995; Gillham, 2000).

Denscombe (2014) durum çalışmasının karakteristik özellikleri şu şekilde sıralamıştır;

1. Çalışma genişliği yerine çalışma derinliği önemlidir.
2. Genelden ziyade özele odaklanılmaktadır.
3. Çıktılar veya nihai ürünler yerine ilişkiler ve süreçler ön plandadır.
4. İzole edilmiş faktörlerden ziyade bütünsel bir bakış açısı hakimdir.
5. Yapay durumlar yerine doğal durumlar tercih edilmektedir.
6. Bir araştırma yöntemi yerine çoklu yöntemler kullanılır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, çalışmaya hız ve pratiklik kazandırır ve uygulama açısından ekonomik olduğu için tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda, çalışmada Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapmakta olan 15 özel eğitim öğretmeni çalışma grubuna dahil edilmiştir. Katılımcıların seçimi bazı ön koşullara dikkate alınarak yapılmıştır. Bu ön koşullar aşağıda verilmiştir:

1. Üniversitelerin özel eğitim bölümü Zihin engelliler öğretmenliği (ZEÖ) programından mezun olmak.
2. OSB olan iki-altı yaş aralığındaki öğrencilerle çalışmış ya da çalışıyor olmak.
3. En az iki yıl en fazla altı yıl tecrübeye sahip olmak.
4. Halen bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapıyor olmak.

Çalışma grubuna dahil edilen öğretmenlerin en fazla altı yıl tecrübe ile sınırlandırılmasındaki amaç, öğretmenlerin görev süresinin tükenmişlikte önemli bir değişken olduğudur. Öğretmenlerin görev süresi arttıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşma azalmaktadır (Karahana ve Balat, 2011). Çalışma grubuna dahil edilen öğretmenlerin tecrübelerinin en az iki yıl ile sınırlandırılmasında ise mesleki tecrübelerinin belli bir düzeyin üzerinde olması amaçlanmıştır.

Tablo 1’de çalışmaya katılan öğretmenlerin özellikleri yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Katılımcı	Yaş	Tecrübe (Yıl)	Öğrenci Sayısı
K1	29	5	20
K2	28	6	25
K3	26	2	15
K4	31	5	10
K5	26	2	8
K6	26	2	15
K7	38	4	5
K8	28	6	4
K9	32	5	Bilmiyor
K10	32	5	10
K11	33	6	Bilmiyor
K12	26	2	36
K13	26	2	26
K14	28	5	Bilmiyor
K15	35	2	Bilmiyor
Ortalama	29.6	3.9	15.8

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların yaş ortalamaları 29.6 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca katılımcıların tecrübelerinin ortalaması 3.9 yıldır. Katılımcılardan dördü bu güne kadar çalıştığı OSB olan çocuk sayısını bilmediğini belirtirken, diğer 11 katılımcının çalıştığı çocukların sayı ortalaması 15.8’ dir.

Çalışma grubu belirlenirken, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü’nün internet sitesinden Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri’nin, adres ve telefon numaraları edinilmiştir (<https://ookgm.meb.gov.tr/>). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü’ne yapılmak istenilen araştırmanın içeriğinin yanı sıra Çankaya ilçesinde bulunan 61 özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin listesi de eklenilerek araştırma yapmak için izin alınması amacıyla dilekçe verilmiştir. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü’nün araştırmanın yapılabilmesi amacıyla gerekli

izinlerin verilmesi için Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü'ne resmi yazı (EK-A) iletilmiş ve gerekli izin alınmıştır (EK-B).

Araştırmanın yapılması için gerekli izinler alındıktan sonra daha önceden belirlenen 61 özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden 27'si ile telefon yoluyla veya ziyaret edilerek araştırma için önkoşulları sağlayan öğretmen olup olmadığı sorulmuştur. Araştırma için önkoşul şartları sağlayan öğretmenlerin olduğu kurumlara görüşme yapılmak istenildiği belirtilmiştir. Bazı kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenler araştırmaya katılmak istemediklerini belirtmişlerdir. Ziyaret edilen veya telefon yoluyla görüşme yapılan 27 özel eğitim kurumundan 12'sinde görev yapan ve araştırma ön koşullarını sağlayan, araştırmaya katılmak için gönüllü olan 15 öğretmenle verilerin toplanılmasına karar verilmiştir. Araştırmacı, görüşme yapmak amacıyla gittiği kurumların müdürleri ile yüz yüze görüşerek araştırmaya ve katılımcılarda aranan ön koşullara yönelik bilgiler vermiştir.

Araştırmaya katılacak öğretmenlerin belirlenebilmesi için oluşturulan önkoşullara uygun olan öğretmenler belirlenmiştir. Araştırmaya katılacak öğretmenlere ön koşulları sağlayıp sağlamadığı sorulmuş, görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kaydedileceği, bu kayıtların araştırmacı ve güvenilirlik çalışmasını yapacak kişinin haricinde bir başka kişinin dinlemeyeceği ve katılmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiştir. Önkoşulları sağlayan ve araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerden görüşme yapmak üzere randevu talep edilmiştir. Yapılan görüşmelerden sonra her bir katılımcıya gerçek isimleri yerine bir kod verilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Nitel araştırmalarda veriler; görüşme, gözlem ve doküman incelemesi gibi tekniklerle toplanabilmektedir (Wiersma, 1995). Bu araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan okul öncesi öğrencilerinin dil gelişimini desteklemek amacıyla kullandıkları yöntemlere ilişkin bilgi yüz yüze görüşmeler yoluyla elde edildiğinden, görüşme tekniğinin kullanımı tercih edilmiştir. Görüşme tekniğinde kişilerin iç dünyasına girerek bilgi, tavır ve inançlarının ortaya koymak amaçlanmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2007; Patton, 2010).

Araştırmanın verileri Bilgi Formu ve Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ait bilgiler aşağıda verilmiştir.

2.3.1. Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından, çalışmaya katılan öğretmenlerin ad-soyadları, doğum tarihleri, mezun oldukları lisans programı, öğretmenlik tecrübeleri ve şimdiye kadar çalışmış oldukları OSB olan okul öncesi öğrencilerinin sayısının belirlenmesi amacıyla bir bilgi formu hazırlanmıştır. Oluşturulan bu bilgi formu görüşmeye başlamadan önce katılımcılara verilerek yanıtlamaları istenmiştir. Bilgi formu EK-C'de yer almaktadır.

Çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerden sözlü olarak izin alındıktan sonra, araştırmacı tarafından hazırlanan ve EK-F'da yer alan izin belgesi, araştırmacı ve katılımcılar tarafından okunarak imzalanmıştır.

2.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının oluşturulması için öncelikle alanyazın incelenmiştir (Girolametto ve Weitzman, 2002; Roberts, Bailey ve Nychka, 1991; Justice, Mashburn, Hamre ve Pianta, 2008; Girolametto, Weitzman ve Greenberg, 2006; Warren ve arkadaşları, 1993; Seol ve arkadaşları, 2014; Özmen-Güzel, 2005; Pianta ve arkadaşları, 2008). Daha sonra araştırmanın amacına uygun olarak görüşme soruları oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular ile ilgili olarak dörtözel eğitim alan uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Görüşme sorularının amaca uygunluk, anlaşılabilirlik ve ölçmeye uygunluklarının birden beşe kadar puanlanarak değerlendirilmesi ve her soru için varsa önerilerinin belirtilmesi istenmiştir. Uzman görüşlerinin incelenmesi sonrasında iki soru birleştirilmiş ve bir soru olarak düzenlenmiştir. Oluşturulan soruların amaca uygunluğu ve anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi amacıyla özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapmakta olan üç zihin engelliler öğretmeni ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma amacıyla yapılan görüşmeler araştırmanın katılımcılarından oluşmamaktadır ve tabloda P1, P2, P3 olarak belirtilmiştir. Pilot görüşme yapılan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Pilot çalışma ile ilgili bilgiler

Sayı	Katılımcı	Mezun Olduğu Bölüm	Tecrübesi	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi
1	P1	Zihin Eng.Öğrt.	2 Yıl	17.03.2017	18 dk. 33 sn.
2	P2	Zihin Eng. Öğrt.	1 Yıl	17.03.2017	19 dk. 18 sn.
3	P3	Zihin Eng. Öğrt.	1 Yıl	17.03.2017	12 dk. 11 sn.

Uzman görüşleri sonrasında düzenlenen ve yapılan pilot çalışma sonucunda yapılacak araştırmanın amacına uygun olduğuna karar verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları EK-E’de sunulmuştur.

2.3.3. Görüşmelerin Yapılması

Görüşmelerin tamamı özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde (RM) bulunan sınıflar ve katılımcının kendini rahatlıkla ifade edebileceği ses kaydı alınması için uygun ortamlarda yapılmıştır. Görüşmeye başlamadan önce, öğretmenlerin demografik bilgilerinin edinilmesi amacıyla hazırlanan Bilgi Formunun (EK-C) yanıtlanması istenilmiştir. Sözlü izin alındıktan sonra araştırmacı ve katılımcılar tarafından İzin Belgesi imzalanmıştır (EK-F). Görüşme sırasında katılımcıların anlayamadığı veya anlamakta zorlandığı sorular araştırmacı tarafından farklı kelimeler ile yeniden düzenlenerek tekrar sormuştur. Yapılan tüm görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayda alınmıştır.

Tablo 3. Görüşmeler ile ilgili bilgiler

Sayı	Katılımcı	Görüşme Süresi	Görüşme Tarihi	Görüşme Yeri
1	K1	19 dk 01 sn	29.03.2017	RM
2	K2	16 dk 46 sn	28.03.2017	RM
3	K3	18 dk 21 sn	27.03.2017	RM
4	K4	19 dk 25 sn	25.03.2017	RM
5	K5	17 dk 44 sn	24.03.2017	RM
6	K6	14 dk 43 sn	29.03.2017	RM
7	K7	17 dk 02 sn	29.03.2017	RM
8	K8	18 dk 36 sn	29.03.2017	RM
9	K9	30 dk 19 sn	27.03.2017	RM
10	K10	16 dk 34 sn	29.03.2017	RM
11	K11	13 dk 53 sn	24.03.2017	RM
12	K12	19 dk 00 sn	30.03.2017	RM
13	K13	15 dk 11 sn	28.03.2017	RM
14	K14	15 dk 24 sn	24.03.2017	RM
15	K15	20 dk 06 sn	27.03.2017	RM

Tablo 3 incelendiğinde görüşmelerden en kısa olanının 13 dakika 53 saniye, en uzun süreli olanının ise 30 dakika 19 saniye sürdüğü görülmektedir. Görüşmelerin toplam süresi 4 saat 32 dakika 6 saniye olurken her bir katılımcı için ortalama görüşme süresi ise 18 dakika 16 saniye olarak hesaplanmıştır. Görüşmelerin tamamı öğretmenin görev yaptığı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yapılmıştır. Görüşmeler 24.03.2017 ile 30.03.2017 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

2.3.4. Görüşmelerin Çeviriyazıya Dönüştürülmesi

Görüşme tekniği kullanılarak yapılan nitel çalışmalarda ses kayıtları olarak tutulan görüşmeler analizlerin yapılabilmesi için yazılı metinler haline getirilmesi gerekmektedir. Araştırmacı tarafından yansız olarak ve hiçbir ekleme çıkarma yapılmaksızın görüşmelere ait ses kayıtları Microsoft Office Word 2010 programında yazılı metinler haline getirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Görüşme verilerinin analizleri yapılırken içerik analizi veya betimsel analiz kullanılmaktadır (Strauss ve Corbin, 1990). İçerik analizinin amacı, elde edilen verilerden kavramlar oluşturmak ve kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya koyulmasıdır. Bunun yanı sıra betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derinlemesine bir işleme tabi tutulur. İçerik analizi modelinde, betimsel analiz modeline göre fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucunda ortaya koyulabilir. Bu çalışmada verilerin kavramsallaştırılarak birbirleri ile ilişkilendirilmesi amaçlandığından içerik analizi yönteminin kullanılması tercih edilmiştir. İçerik analizinin ilk aşaması, verilerin kodlanmasıdır. Nitel çalışmalarda verilerin analizi verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada yapılır. Verilerde sözcük, cümle ve paragraf gibi araştırma sorularının amacına uygun bölümlerin inceleme, kavramsallaştırma, karşılaştırma ve ilişkilendirmeyi sağlayacak şekilde isimlendirmeye kodlama denir. Oluşturulan her anlamlı bölüme ise kavram adı verilmektedir. Yine kavramların birbirleriyle ilişkileri ortaya koyularak belirli bir tema altında gruplandırılmasına kategori veya tema adı verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Verilerin analizi elle yapıldığında zaman zaman araştırmacılar zorluklar ile karşılaşmaktadırlar. Bilgisayar programları yardımıyla araştırmacılar verilerin kodlanmasında etkili ve verimli bir şekilde kullanabilirler. Bu çalışmada verilerin kodlanmasında Nvivo 10 programı kullanılmıştır. Yazıya dökülen görüşme verileri, Office 2010 Microsoft Word formatından Nvivo 10 programına aktarılmıştır. Daha sonra katılımcı görüşleri araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda detaylı bir şekilde incelenerek, kodlama işlemine başlanılmıştır. Kodlamalar, her bir katılımcının tüm sorulara verdiği yanıtların sırasıyla incelenmesiyle yapılmıştır. Bu yolla, bir

katılımcının tüm araştırma soruları ile ilgili görüşleri incelenmeden diğer bir katılımcının cevaplarının incelenmesine geçilmemiştir. Böylece herhangi bir veri kaybının önüne geçilmesi planlanmıştır. Görüşmelerde kavramlar ilgili tema ve alt temalarda değerlendirilmektedir (Cansız Aktaş, 2015). Görüşmelerin çeviriyazıya dönüştürülmesinden sonra sorulara verilen cevaplar araştırmacı tarafından okunmuş, ortak kavramların tespiti yapılmıştır. Ortak kavramların tespitinden sonra bir araya getirilerek araştırmanın amacına uygun tema ve alt temalar oluşturulmuştur.

Oluşturulan tema ve alt temalar araştırmanın amacına uygun olarak yapılan analizlerin anlaşılabilirliğini arttırmak amacıyla modeller yardımıyla bulgular bölümünde sunulmuştur. Ayrıca frekans ve yüzdeler tablolar yardımıyla sunulmuştur.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Miles ve Huberman'a göre (1994), nitel araştırmaların niteliği inanırılık, tutarlılık, aktarılabilirlik ve doğrulanabilirlik gibi ölçütlere bağlıdır. Bu çalışmada, araştırmanın inanırılığının sağlanması amacıyla katılımcıların belirlenmesi, katılımcıların özellikleri açıkça belirtilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın her süreci açıkça belirtilmiştir. Verilerin ortaya koyulması için görüşmelerden elde edilen katılımcı ifadeleri örneklerle birlikte sunulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın tutarlılığının sağlanması için hazırlanan görüşme soruları ve araştırma yönteminin uyumlu olmasına dikkat edilmiştir. Yapılan pilot çalışmalar görüşme sorularının açık ve anlaşılabilirliği test edilmiştir. Görüşmelerin sessiz ve katılımcıların kendini rahatlıkla ifade edebileceği bir ortamda yapılmasına dikkat edilerek veri kaybının giderilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcıları etkileyecek yorumlar yapılmamasına özen gösterilmiştir. Veri analizi yapılırken kodlama güvenirliliğini belirlemek için dokuz katılımcıya ait ifadelerin özel eğitim bölümünde doktora öğrencisi olan farklı bir araştırmacı tarafından da kodlanması sağlanmıştır. Kodlama güvenirliliği çalışmasında ortaya çıkan görüş ayrılığı ve görüş birliği değerleri ile kodların uyum değeri 0.82 (güvenirlik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) olarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Kodlama çalışmasını yapan her iki araştırmacı bir araya gelmiş ve görüş ayrılığı yaşanan kodlamalar ile ilgili olarak uzlaşmaya varmışlardır.

Nitel araştırmalarda genelleme gibi bir kaygı olmamalıdır (Yüksel, Mil ve Bilim, 2007). Aktarılabilirlik özelliğinin sağlanması amacıyla araştırmanın her süreci açık ve

detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bu durum, yapılan çalışmanın başka ortam ve zamanlarda tekrar edilme olanağı sağlamaktadır.

Çalışmanın doğrulanabilirlik özelliğinin sağlanması amacıyla tema ve alt temalara dönüştürülen verilerin geriye dönük olarak doğrulamaları yapılmıştır. Verilerin kodlanması sırasında aşırı yorumlamalar yapılmamasına dikkat edilmiş, gerçeklik boyutu noktasında ise, ortaya konulan bulgular örnek görüşme ifadeleri ile desteklenmiştir.



BÖLÜM 3

3. BULGULAR

Bu araştırmanın genel amacı, özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencileriyle etkileşimlerinde kullandıkları dil gelişimini destekleme amaçlı yöntemlerin ve stratejilerin incelenmesidir. Bu amaca ilişkin olarak araştırmanın bulgularını, katılımcıların ifadelerinden elde edilen yedi tema ve bu temaları oluşturan alt temalar meydana getirmektedir.

Oluşturulan tema ve alt temalar şu şekildedir;

1. Özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklemek amacıyla kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşleri
 - a. Öğretmenlerin OSB olan okul öncesi öğrencilerin dil gelişimlerini desteklemekte kullandıkları yöntemler
 - i. Doğal öğretim yöntemi
 - ii. Doğrudan öğretim yöntemi
 - b. Öğretmenlerin OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklemek amacıyla kullandıkları yöntemleri seçme nedenleri
 - i. Materyal doğrultusunda yöntem seçimi
 - ii. Yöntemin etkili olması
 - iii. Öğretmenin yönetime aşına olması
 - c. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının öğretmenlerin yöntem seçimini etkileme durumu
 - i. Öğrencilerin bireysel farklılıkları yöntem seçimini etkiler
 1. Eğitim programını çocuğa göre seçmek
 2. Başka yetersizlikten etkilenme
 3. Cinsiyet
 4. Bilişsel gelişim durumu
 - ii. Öğrencilerin bireysel farklılıkları yöntem seçimini etkilemez
 1. Eğitim programının her öğrenci için aynı olması
2. Öğretmenlerin OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklerken kullandıkları materyal ve teknolojiler
 - a. Oyuncak

- b. Resimli kartlar
 - c. Bilgisayar, tablet ve telefon uygulamaları
 - d. Video
 - e. Kitaplar
 - f. Gerçek nesnelere
3. Öğretmenlerin dil gelişimini desteklemekte yaşadıkları güçlükler ve bu güçlüklerle yönelik çözüm önerileri
- a. Öğretmenlerin dil gelişimini desteklerken yaşadıkları güçlükler
 - i. Problem davranışlar
 - ii. Ekolali
 - iii. Seslendirme sınırlılıkları
 - iv. Yeterlilik ile ilgili kaygı
 - v. Söz önce iletişim becerilerinde güçlük
 - vi. Ailenin destek vermemesi
 - vii. Genellemede yaşanan güçlükler
 - viii. Artikülasyon
 - ix. Dikkat süresinin kısa olması
 - x. Derse hazırlık ve materyal hazırlamakta güçlük
 - b. Öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerle yönelik çözüm önerileri
 - i. Aile ile işbirliği yapmak
 - ii. Dil konuşma terapistlerinden yardım almak
 - iii. Ders saatinin arttırılması
 - iv. Uygulamalı eğitim almak
 - v. Problem davranışların azaltılmasına yönelik çalışmalar yapmak
 - vi. Çocuğun anaokuluna devam etmesi
 - vii. Dil kullanımının genellenmesine yönelik çalışmalar yapmak
 - viii. Dil öncesi becerilerin desteklenmesi
 - ix. Pekiştireç kullanımı
 - x. Yapılandırılmış ortam hazırlamak
 - xi. Seminer
4. OSB olan okul öncesi öğrencilerin dili kullanma amaçları

- a. Öğretmenle iletişime geçmek amacıyla dili kullanma
 - i. İstek belirtme-yardım istemek ve taleplerin karşılanması amacıyla kullanım
 - ii. Sosyal amaçlı kullanım
 - b. Öğretmenlerin dilin sosyal amaçlı kullanımına yönelik çalışmaları
 - i. Akranları ile bir araya getirmek
 - ii. Sohbet etmek
 - iii. Genelleme amacıyla diğer kurumlar ve öğretmenlerle işbirliği yapmak
 - iv. Sohbet etmek
5. Öğretmenlerin OSB olan öğrencileriyle etkileşimlerinde dil öğrenimini kolaylaştırmak/hızlandırmak için kullandıkları yöntemler
- a. Model olma
 - i. Genişletmeler kullanarak model olma
 - 1. Düzeltme yaparak genişletme
 - 2. Sözcük ekleme ile genişletme
 - ii. Talep etme model olma
 - iii. Yanıt beklemeden model olma
 - 1. Kendi kendine konuşmak
 - 2. Sözcük bombardımanı
 - b. Doğru sorular sormak
 - c. Bekleme süreli öğretim
 - d. Fırsat öğretimi
6. Özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklemek amacıyla kullandıkları yöntemlerin dilin bileşenlerine göre incelenmesi
- a. Öğretmenlerin ses bilgisini destekleme çalışmaları
 - i. Ses bilgisini desteklemek amacıyla kullanılan yöntemler
 - 1. Dil egzersizleri
 - 2. Model olma
 - a. Genişletme yaparak model olma
 - b. Yanıt beklemeden model olma

- i. Sözcük bombardımanı
 - c. Talep etme model olma
- ii. Ses bilgisini destekleme çalışması yapmama nedenleri
 - 1. Dil konuşma terapistine yönlendirme
 - 2. Yeterli bilgiye sahip olmama
- b. Öğretmenlerin biçimbirim bilgisini destekleme çalışmaları
 - i. Desteklemek amacıyla kullanılan yöntemler
 - 1. Model olma
 - a. Talep etme model olma
 - b. Düzeltme yer değiştirme yaparak genişletme
 - 2. Soru sormak
 - 3. Hikaye kitabı okumak
 - 4. Akranları ile bir araya getirmek
 - ii. Biçimbirim bilgisini nasıl desteklediğine ilişkin görüş belirtmeyen ifadeler
 - iii. Biçimbirim bilgisini desteklemeye yönelik çalışma yapmama nedenleri
 - 1. Çocuğun düzeyinin uygun olmaması
 - 2. Çocuğa fayda sağlamayacağına olan inanç
 - 3. Lisans ders içeriğinin yetersiz olması
 - iv. Biçimbirim bilgisini desteklenmesi için çalışma yapmadığına yönelik neden belirtmeyen ifadeler
- c. Öğretmenlerin sözdizimi kurallarını destekleme çalışmaları
 - i. Sözdizimini desteklemek amacıyla kullanılan yöntemler
 - 1. Model olma
 - a. Genişletme
 - b. Video ile model olma
 - 2. Hikaye kitabı okumak
 - 3. Akranları ile bir araya getirmek
 - ii. Sözdizimi kurallarını nasıl desteklediğine yönelik görüş belirtmeyen ifadeler
 - iii. Öğretmenlerin sözdizimi kurallarını desteklememe nedenleri

1. Öğrencinin düzeyi
2. Eğitim programının sabit içerikli olması
- iv. Sözdizimi kurallarını desteklemeye yönelik çalışma yapmadığına neden belirtmeyen ifadeler
- d. Öğretmenlerin sözcük dağarcığını destekleme çalışmaları
 - i. Sözcük dağarcığını desteklemek için öğretmenlerin kullandıkları yöntemler
 1. Eğitsel materyal kullanımı
 2. Model olma
 - a. Yanıt beklemeden model olma
 - i. Kendi kendine konuşma
 3. Oyun oynamak
 4. Gerçek nesnelere isimlendirme
 5. Video kullanımı
 - e. Öğretmenlerin kullanım bilgisini (pragmatik) destekleme durumları
 - i. Öğretmenlerin kullanım bilgisini desteklemeye yönelik yaptıkları çalışmalar
 1. Sohbet etmek
 2. Farklı kişiler ile sohbet etmesini desteklemek
 3. Model olma
 4. Aile ile işbirliği yapmak
 5. Video model yöntemi
7. Öğretmenlerin öğrencilerinin dil gelişimini desteklemek amacıyla yaptıkları çevresel düzenlemeler
 - a. Ulaşılabilir hale getirme
 - b. Sınırlı oranda verme

Araştırmanın temalarını, “özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklemek amacıyla kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşleri”, “öğretmenlerin OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklerken kullandıkları materyal ve teknolojiler”, “öğretmenlerin dil gelişimini desteklemekte yaşadıkları güçlükler ve bu güçlüklerle yönelik çözüm önerileri”, “OSB olan okul öncesi

öğrencilerin dili kullanma amaçları”, “öğretmenlerin OSB olan öğrencileriyle etkileşimlerinde dil öğrenimini kolaylaştırmak/hızlandırmak için kullandıkları stratejiler”, “özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklemek amacıyla kullandıkları yöntemlerin dilin bileşenlerine göre incelenmesi”, “öğretmenlerin öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklemek amacıyla yaptıkları çevresel düzenlemeler” oluşturmaktadır. Ayrıca katılımcı ifadelerine ilişkin betimleyici tablolar Ek 3’te verilmiştir.

Aşağıda katılımcılar ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

3.1. Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB Olan Öğrencilerinin Dil Gelişimini Desteklemek Amacıyla Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Görüşleri

Katılımcıların okul öncesi dönemdeki OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklemek amacıyla kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşleri üç ayrı alt tema altında toplanmıştır. Bunlar; “öğretmenlerin OSB olan okul öncesi öğrencilerinin dil gelişimini desteklemekte kullandıkları yöntemler”, “öğretmenlerin OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklemek amacıyla kullandıkları yöntemleri seçme nedenleri” ve “öğrencilerin bireysel farklılıklarının öğretmenlerin yöntem seçimine etkisi” şeklinde gruplandırılmıştır.

3.1.1. Öğretmenlerin OSB Olan Okul Öncesi Öğrencilerin Dil Gelişimlerini Desteklemekte Kullandıkları Yöntemler

Çalışmaya katılan öğretmenlerin OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklemekte kullandıkları yöntemler ile ilgili ifadeler “doğal öğretim yöntemi” ve “doğrudan öğretim yöntemi” alt temalarında toplanmıştır.

Öğretmenlerin OSB olan okul öncesi öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklemekte kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşlerinin dağılımı Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Öğretmenlerin OSB olan okul öncesi öğrencilerin dil gelişimlerini desteklemekte kullandıkları yöntemler

Katılımcıların, OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklemekte kullandıkları yöntemler ile ilgili ifadelerin 13’ü doğal öğretim yöntemini belirten ifadelerden oluşmaktadır. Doğal dil öğretimini kullanan öğretmenler, OSB olan öğrencilerin dil gelişimlerini oyun içerisinde veya günlük etkileşim bağlamlarında ortaya çıkan durumları değerlendirerek desteklediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan K2, “Ben genelde oyun ile çalışıyorum aslında. Altı yıldır bu işi yapıyorum. Altı yıldır küçük çocuklarda otizm olan çocuklarla genelde doğal şekilde oyun içinde öğrenmesine yönelik çalışıyorum.” ifadelerini kullanırken bir diğer katılımcı ise “Doğal dil öğretimini kullanıyorum” (K11) ifadesini kullanmıştır. Çocukların dil gelişimlerinin doğal ortamda desteklenmesinin etkili olduğuna inanan bir öğretmen “Doğal dil ile öğretmemizi istiyorlar. Etkili olduğunu düşünüyorum. Ben de doğal dil yöntemi ile çalışıyorum. Masa başı etkinlikleri şeklinde değil de çocuğun doğal ortamında” (K10) ifadesiyle bu düşüncesini belirtmiştir.

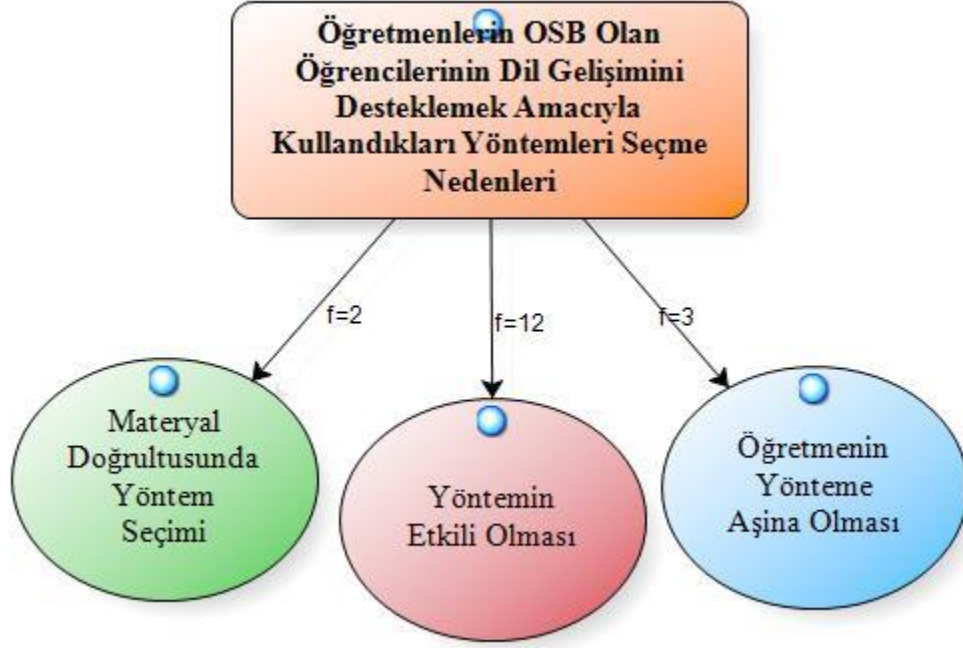
Katılımcıların, OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklemekte kullandıkları yöntemler ile ilgili ifadelerin altısı doğrudan öğretim yöntemini belirten ifadelerden oluşmaktadır. Doğrudan öğretim yöntemini çocukların dil gelişimlerini desteklemekte kullandığını belirten öğretmenler yapılandırılmış ortama ihtiyaç duyduklarını, ses taklitleri yaptırma, nesne ve eylemleri isimlendirme şeklinde

çalıştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan K6 bu durumu, “*Ses taklit kartlarımız var. Söyleme, taklit etme. Onun dışında duvar seslerimiz var. Kitaplarımız var. Kitaplarda işte eylemler var bunları adlandırma. Resimlerden Ayşe top oynuyor vesaire. Ses taklit şeklinde. Temelinde ses taklit var*” sözleriyle açıklarken bir başka katılımcı ise, “*En büyük sıkıntıyı dili desteklemekte yaşıyoruz. Hani çocukların yaşları küçük olduğu için gerçekten yapılandırılmış ortama ihtiyacımız oluyor. Genellikle bu yüzden davranışçı yaklaşımı kullanıyorum çocuklarda. Örnek verecek olursak ben küçük bir yer okuyorum hikaye kitabından. Örneğin, ‘Ayşe bugün okuldaymış, düşmüş dizini acıtmış. Arkadaşı yanına gelmiş’. Nasıl bir konuşmaları olur diye soruyorum. Ondan sonrasında tam bir bağımsızlık da beklemiyorum öğrenciden. Sen bunu söyleyeceksin, bunu söyleyeceksin diye sıra ile söyletiyoruz. Sonra bunu birkaç defa tekrarlattıktan sonra çocuklar kendileri söylemeye başlıyorlar*” (K4) sözleriyle açıklamıştır. Doğrudan öğretim yöntemini kullanan öğretmenlerden K15, genellikle daha kısa kelimelerden, cümlelerden başlayarak daha uzun kelimelere ve cümlelere yöneldiğini belirtmiştir. Katılımcı bunu “*İlk başlarda çocuğun tabii çıkardığı sesleri daha kolay çıkardığı sesleri ön plana alarak daha kısa kelimeleri mesela ‘ev’ daha iki kelimelik üç kelimelik sözcüklerden başlayarak. ‘ev’ yerine ‘eee’ demesi çok önemli değil ‘ev’ dememesi önemli değil ‘eee’ dediğini pekiştiriyoruz. Daha sonra ‘ev’ söylemesine kadar bu yolu devam ettiriyoruz. Yani anlatmaya çalıştığım şey kısa sözcüklerden başlayarak bu yöntemi kullanıyoruz*” sözleriyle ifade etmiştir.

3.1.2. Öğretmenlerin OSB olan Öğrencilerinin Dil Gelişimini Desteklemek Amacıyla Kullandıkları Yöntemleri Seçme Nedenleri

Katılımcı öğretmenlerin OSB olan okul öncesi öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklemekte kullandıkları yöntemi seçme nedenlerine ilişkin görüşleri, üç ayrı alt temada toplanmıştır. Bunlar; “yöntemin etkili olması”, “öğretmenin yöntemine aşina olması” ve “materyal doğrultusunda yöntem seçimi” şeklinde sıralanmıştır.

Katılımcıların, OSB olan okul öncesi öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklemekte kullandıkları yöntemleri seçme nedenlerine ilişkin görüşlerinin dağılımı şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2. Öğretmenlerin OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklemek amacıyla kullandıkları yöntemleri seçme nedenleri

Katılımcıların, OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklemekte kullandıkları yöntemleri seçme nedenleriyle ilgili ifadelerin 12'si yöntemin etkili oldukları için seçtiklerini belirten ifadelerden oluşmaktadır. Katılımcılardan K15, insanların duyduğu sesleri taklit ederek konuşmaya başladığını bu nedenle öğrencilerinin sesleri taklit ederek dili öğrenmelerini desteklediğini, bu yöntemin daha etkili olduğunu *“Çünkü biliyorsunuz yani, kelimeleri insanlar çocukken duydukları seslerden oluşur. İnsanın doğasında olan bir şey. Duyduğumuz sesleri taklit ederek konuşma başlıyor. O yüzden bu yöntem kelimelerden başlayarak çocuğun çıkardığı seslerden başlayarak bu yöntemi kullanmak daha çok etkileycidir”* sözleri ile açıklarken bir başka katılımcı *“Etkili olduğunu düşünüyorum”* (K10) şeklinde ifade etmiştir. Kullandığı yöntem ile daha net sonuçlar aldığını ve çocuğun ilerlemesini daha net görebildiğini belirten katılımcı K4 bunu *“Bir de çocuklarda hani o zinciri oluşturduğunuz zaman daha spesifik sonuçlar alıyorsunuz. Daha net sonuçlar alıyorsunuz. İlerlemelerini daha net görüyorsunuz o yüzden yani diğer metotların içinde genelde bunu kullanıyoruz”* ifadeleriyle belirtmiştir. Öğrencilerinin normal gelişim gösteren akranlarından farklı şekilde öğrendiğini bu yüzden doğrudan öğretim yöntemini kullandığını belirten katılımcı K1 bu görüşünü, *“Normal gelişimi düşündüğümde, normal gelişim gösteren birey bir annesini babasını taklit ederek birçok*

beceriyi doğal yollarla öğrenebiliyorlar. Ev ortamında annesini izleyerek ev işini aynı şeyleri bebeğine uygulayarak oyuncaklarına uygulayarak öğreniyorlar. Ama bizim çocuklarımız doğal yollarla öğrenemediği için yapılandırılmış şekilde çalışmamız gerekiyor. İlk aşamada bu olduğunu düşündüğüm için bu yöntem ile çalışıyorum” sözleri ile ifade etmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklemekte kullandıkları yöntemleri seçme nedenleriyle ilgili ifadelerinin üçü kullandıkları yöntemine aşina oldukları için seçtiklerini belirten ifadelerden oluşmaktadır. Katılımcılar, aldıkları eğitim nedeniyle bu yöntemleri seçtiklerini ayrıca görev yaptıkları kurumda uygulanan yöntemin kendi yöntemlerini seçmelerinde de bir etken olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerine yönelik üç ifade aşağıda verilmiştir.

“Benim ilk deneyimim ve kurum bunu uyguluyor. Bu şekilde olmasını istedi. Bana zaten önce bir danışman verdiler. Danışmanlar bunu bu şekilde uygulamamı istedi, bu şekilde gözlemledik. Zaten biz onların yaptıklarının aynısını yaptık” (K10).

“Bunların eğitimini aldığımız için bu yöntemi seçiyorum” (K12).

“Bildiğimiz yöntemler bunlar olduğu için” (K7).

Katılımcıların, OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklemekte kullandıkları yöntemleri seçme nedenleri ile ilgili ifadelerin ikisi materyal doğrultusunda yöntemleri seçtiklerini belirten ifadelerden oluşmaktadır. Katılımcılar görev yaptığı kurumlarda bulunan materyallerin yöntem seçimini etkilediğini belirtmişlerdir. Bu durumla ilgili katılımcıların görüşlerine yönelik iki ifade aşağıda verilmiştir.

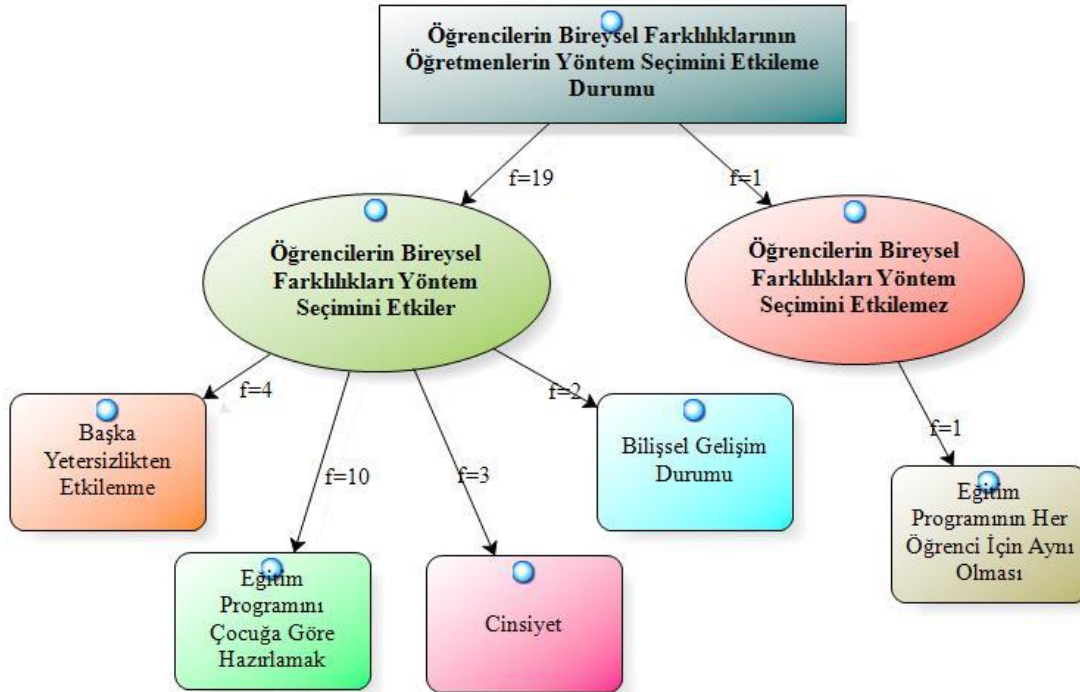
“Zaten hani var olan materyaller buna hizmet ediyor. Yani eylem kartları çoğunlukta. Var olan materyaller bize yardımcı olduğu için o nedenle bu yöntemi kullanıyoruz” (K12).

“Programımız ve materyallerimiz sabit, onun dışında herhangi bir şey kullanmıyoruz. Kitaplarımız var, kartlarımız var bir de duvar seslerimiz var bu dört temel şeyden yürütüyoruz. Duvar seslerimiz şöyle, üç duvara birden 10’a kadar sayılar, şekiller, üçgen kare vs. diğer duvarda da harflerimiz var. Bunları ders sırasında çocuğu masadan kaldırıp nefes alsın şeklinde hem ona bir etkinlik oluyor hem de bir nefes almış oluyor. Hem de sesleri çıkarmış oluyor” (K6).

3.1.3. Öğrencilerin Bireysel Farklılıklarının Öğretmenlerin Yöntem Seçimini Etkileme Durumu

Katılımcı öğretmenlerin OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklemek amacıyla kullandıkları yöntemleri seçerken öğrencilerin bireysel farklılıklarının bu seçimi etkilemesine ilişkin görüşleri “öğrencilerin bireysel farklılıklarının öğretmenlerin yöntem seçimini etkileme durumu” alt temasında toplanmıştır.

Katılımcıların, OSB olan okul öncesi öğrencilerinin bireysel farklılıklarının öğretmenlerin yöntem seçimini etkileme durumuna ilişkin görüşlerinin dağılımı Şekil 3’de yer almaktadır.



Şekil 3. Öğretmenlerin OSB olan okul öncesi öğrencilerin dil gelişimlerini desteklemek amacıyla kullandıkları yöntemlerin seçmelerinde öğrencilerin bireysel farklılıklardan etkilenme durumu

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 19’u OSB olan okul öncesi öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklemek amacıyla kullandıkları yöntem seçiminde, öğrencilerin bireysel farklılıklarının etkili olduğunu, sadece bir öğretmen ise öğrencilerin bireysel farklılıklarının yöntem seçimini etkilemediğini ifade etmiştir.

3.1.4. Öğrencilerin Bireysel Farklılıkları Yöntem Seçimini Etkiler

Öğretmenlerin bireysel farklılıkların yöntem seçiminde etkili olduğuna yönelik ifadeleri “başka yetersizlikten etkilenme”, “eğitim programını çocuğa göre hazırlamak”, “cinsiyet” ve “bilişsel gelişim durumu” alt temalarında toplanmıştır.

Katılımcıların, okul öncesi dönemdeki OSB olan öğrencilerinin bireysel farklılıklarının yöntem seçiminde etkili olduğuna yönelik ifadelerin 10’u “eğitim programını çocuğa göre hazırlamak” alt temasında toplanmıştır. Özel eğitimde bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamanın ve yöntem seçiminin de programa göre yapılması gerektiğini ifade eden K7, bunu “*Zaten özel eğitim hani başlı başına bir bireysel olarak yapılan bir şeydir. Onu çocuğa uygun bireyselleştirilmiş eğitim programı düzenlenir ve ona göre işte yöntem seçilir. Ona göre öğretim yapılır. Yani onun dışında ekstra söyleyebileceğim bir şey yok. Zaten her öğrenci farklıdır. Öğrenciye yönelik yöntem seçilir*” sözleri ile ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı K5, “*Hepsi birbirinden farklılık gösteriyor. Birbirlerinden farklı olduğu için de onlara özgün en uygun olacak yöntemler seçmek lazım. Çünkü birisinde olan yöntem öbüründe tutmuyor onda ayrı bir şey oluyor. O yüzden yöntemleri direkt etkiliyor.*” İfadelerini kullanarak bireyselleştirmenin yöntem seçimindeki etkisine dikkat çekmiştir. Öğrencinin konuşma becerisine sahip olup olmamasının da yöntem seçimini etkilediğini belirten K3, “*Konuşması olan bir çocukla konuşması olmayan çocuğu bir tutmuyoruz. Aynı yöntemi kullanmıyoruz çalışırken. Birinin iletişimi, nasıl diyeyim? Sözel iletişim kullanırken diğeri ile sözel olmayan iletişim yani gösterme düzeyinde çalışıyoruz diğeriyle söyleme düzeyinde çalışıyoruz*” ifadelerini kullanmıştır. Katılımcılardan K14 ise, problem davranışı olup olmamasının yöntem seçimini etkilediğini “*Ciddi anlamda davranış problemleri olan çocuklar var. Onlar için biraz daha böyle yapılandırılmış ortam, pekiştireç, itici uyaran gibi yöntemleri kullanırken davranış problemi olmayan çocuklarda daha böyle doğal ortam, daha serbestte uygun sözel pekiştireçler üzerinden gidiyoruz*” sözleriyle belirtmiştir.

Katılımcıların, okul öncesi dönemdeki OSB olan öğrencilerinin bireysel farklılıkların yöntem seçiminde etkili olduğuna yönelik ifadelerin dördü “başka yetersizlikten etkilenme” alt temasında toplanmıştır. OSB’ye ek olarak başka bir engel durumunun yöntem seçimini etkilediğini K11 “*Eğer çocuğun ikinci bir engel durumu varsa mesela bedensel engel durumu varsa ona göre atıyorum doğal öğretim değil de yapılandırılmış öğretimi seçiyoruz. Farklı materyal seçmek gibi çocuğun otizm artı*

engel durumuna göre değişebiliyor” sözleriyle, bir başka katılımcı olan K4 ise “Tabi, çocuk başka yetersizlikten etkilenmiş oluyor sadece otizm değil. Ona göre önlemler almamız gerekiyor. Yani mesela şöyle söyleyeyim. Hani çocukta işitme sorunu da olabiliyor. Ona göre dikkat etmemiz gerekiyor hani” sözleriyle ifade etmiştir.

Katılımcılar, okul öncesi dönemdeki OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklemek amacıyla kullandığı yöntemlerin seçiminde “cinsiyet” kodu ile ilgili olarak üç ifade belirtmişlerdir. Öğretmenler cinsiyetin bireysel farklılık olduğunu ve ders sırasında materyal ve etkinlikleri bu bireysel farklılığa göre seçmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu durumla ilgili katılımcıların görüşlerine yönelik üç ifade aşağıda verilmiştir.

“Cinsiyet bireysel farklılıktır. Bunlara göre materyal seçiyorum, yöntem seçiyorum” (K1).

“Çocuktan çocuğa fark var. Bir kere cinsiyet farkı var. Kız çocukları daha çok evcilik materyalleri ile oynamak istiyor. Bunu gözeterek ilk önce ne istediklerini bir anlayarak devam ediyorum” (K10).

“Bazı erkek çocukları inanılmaz derecede futbola düşkünlükleri oluyor mesela. Hadi bakalım bir ‘gol’ dedirtmek bile benim için artı bir durum olduğu için kız çocukları daha çok daha küçük kasları seven etkinlikleri çok sever. Küçük kas çalıştıracak olan uzun uzun uğraşacak şeyleri daha çok seviyorlar. Onlarda genelde daha çok onları tercih ediyoruz. Bebeğin tokalarını süslemektir, evcilik oynama esnasında kelime çıkartmaları kız çocuklarında daha etkiliyken erkek çocuklarında daha kaba becerileri daha çok seviyorlar. O esnada daha fazla kelime çıkarıyorlar”.
(K13).

“Bilişsel gelişim durumu” OSB olan öğrencilerinin bireysel farklılıklarının yöntem seçiminde etkili olmasına yönelik ortaya çıkan alt temalardan biri olmuştur. OSB olan öğrencilerinin bilişsel gelişimlerinin farklı olabileceğini belirten katılımcılar bunun dil gelişimini desteklemek için kullanacakları yöntemlerin seçiminde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumla ilgili katılımcıların görüşlerine yönelik iki ifade aşağıda verilmiştir.

“Tabi bireysel farklılıkta çocuğun bilişsel durumu da önemli. Ek yetersizlikten öte bilişsel durum önemlidir. Öğrenciyi değerlendirdikten sonra ona göre hareket ediyoruz” (K4).

“Mesela bir çocuğum geldi beş yaşında. Diğer çocuk da beş yaşında. İkisi de otizm spektrum bozukluğuna sahip ama nedir onun adı, bu çocukta bilişsel süreçler daha iyi. Eşleme yapabiliyor ya da taklit becerisi iyi. Taklit becerisi çok iyi olduğu için kırmızıyı etiketleyebiliyoruz mesela diğerinde yapamıyoruz. Bu da etkiliyor” (K12).

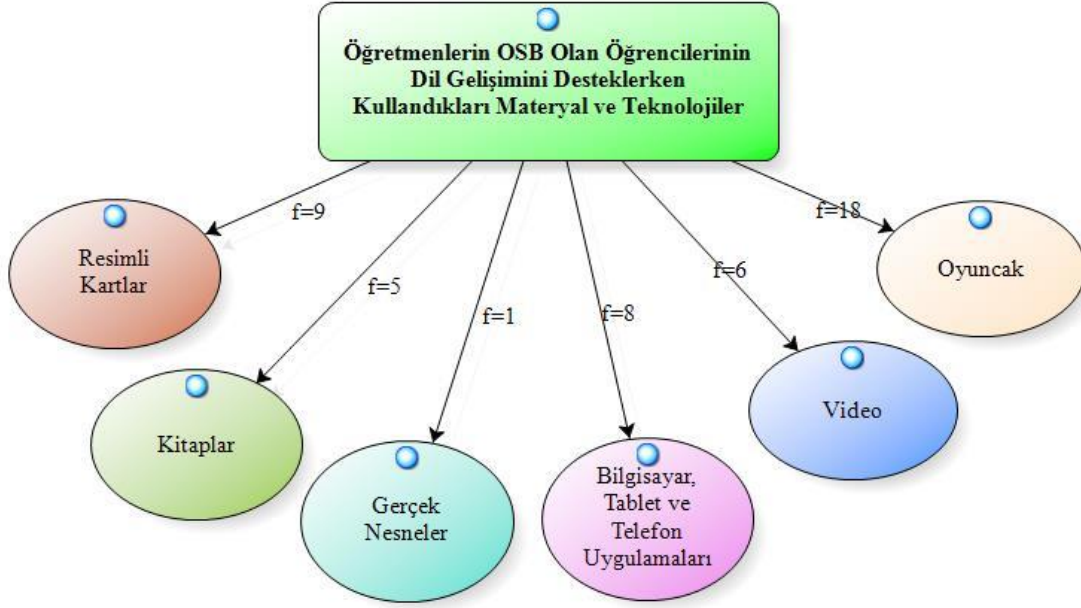
3.1.5. Öğrencilerin Bireysel Farklılıkları Yöntem Seçimini Etkilemez

Çalışmaya katılan öğretmenlerden sadece bir tanesi öğrencilerin bireysel farklılıklarının yöntem seçimini etkilemediğini belirtmiş ve buna yönelik ifadesi “eğitim programının her öğrenci için aynı olması” alt temasında gruplandırılmıştır. Öğretmen, OSB olan öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklemek için yöntem seçiminde bireysel farklılıkların etkisinin olmadığını, bunun nedeninin de kurumda kullanılan eğitim yönteminin her öğrenci için sabit olmasından kaynaklandığını *“Davranış değiştirme konusunda değişiyor ancak dil konusunda kesinlikle sabit yöntemimiz. Kurumumuzda kullandığımız eğitim yöntemi nedeniyle.”* (K6) sözleriyle ifade etmiştir.

3.2. Öğretmenlerin OSB Olan Öğrencilerinin Dil Gelişimini Desteklerken Kullandıkları Materyal ve Teknolojiler

Katılımcı öğretmenlerin OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklemek amacıyla seçtikleri yöntemi kullanırken materyal ve teknolojilerden yararlanmalarına ilişkin görüşleri “öğretmenlerin OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklerken kullandıkları materyal ve teknolojiler” teması altında toplanmıştır.

Katılımcıların, OSB olan okul öncesi öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklerken yararlandığı materyal ve teknolojilere ilişkin görüşlerinin dağılımı Şekil 4’te yer almaktadır



Şekil 4. Öğretmenlerin OSB olan okul öncesi öğrencilerin dil gelişimlerini desteklemek amacıyla yöntemleri kullanırken yararlandıkları materyal ve teknolojiler

Çalışmaya katılan öğretmenlerin OSB olan okul öncesi öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklemek amacıyla yararlandıkları materyaller ve teknolojilerle ilgili ifadeleri “oyuncak”, “resimli kartlar”, “video”, “bilgisayar, tablet ve telefon uygulamaları”, “kitaplar” ve “gerçek nesnelere” alt temalarında toplanmıştır.

Katılımcıların, OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklerken kullandıkları materyaller ve teknolojilerle ilgili ifadelerinden 18’i “oyuncak” alt temasında yer almaktadır. Katılımcı K4, ders sırasında kullanacağı oyuncak öğrencisinin seçmesini istediğini “*Erken çocukluk döneminde kullandığımız oyuncaklar genelde ona seçim hakkını verdiğim zaman bir şekilde dili onun içine kaynaştırabiliyorum. Herhangi bir oyuncak olabilir*” ifadeleriyle açıklarken, oyuncak seçiminde öğrencinin sevdiği ve daha çok ilgisini çekenleri tercih ettiğini belirten K1 bunu, “*Otizimli bir bireyde yani dikkatini çeken sevdiği bir oyuncakla etkinliğe başlamak onu bize çekmiş oluyor. Bizim için artı oluyor. Daha sonra müzikli sesli oyuncaklar. Bebek, bir kız çocuğuna bir oyuncak bebeği tercih ederim. Erkek çocuğa araba kullanırım*” ifadeleriyle açıklamıştır. Işıklı ve sesli uyaranlar veren oyuncaklara öğrencilerinin tepkiler verdiğini belirten bir başka öğretmen ise “*Düğmesi basılan pilli bir oyuncak ses çıkaran hani. Merhaba iyi günler diyen, ışıkla birlikte desteklenmiş bir oyuncak araba olabilir. Örneğin bir polis arabası olabilir. Koyduğum zaman ikimizin de dikkati aynı noktada*

birleşiyor ve bu durumda birbirimize tepkiler başlıyor” (K9) ifadelerini kullanmıştır. Okul öncesi dönemde öğrencilerin yaşları gereği en çok ilgilendiği materyallerin oyuncaklar olduğunu, bu nedenle en çok kullandıkları materyalin oyuncaklar olduğunu belirten katılımcı ise bu durumu, “Biz en çok oyuncaklar üzerinden gidiyoruz. Yani çocuk dedim ya az önce, karşıımızdaki kişi çocuk. Çocukların en sevdiği şeyler oyuncaklar. Biz de en çok onları eğlendirerek öğretmek üzerinden gidiyoruz. En çok kullandığımız şey oyuncaklar”(K14) sözleriyle ifade etmiştir. Müzik aletlerini kullanan katılımcı bunu şu şekilde ifade etmiştir; “Okul öncesi dönemde ilk başta oyuncakları tercih ediyorum. Müzik aletlerini, sesli oyuncakları tercih ediyorum. Bunlar daha çok dikkatlerini çekiyor” (K1). Öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklerken oyun hamuru da kullandığını belirten öğretmen K10 bunu “Kız çocukları için evcilik, erkek çocukları için tamir takımları, otopark, oyun hamurları gibi materyaller kullanıyorum” sözleriyle açıklamıştır.

Katılımcıların, OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklerken kullandıkları materyaller ve teknolojilerle ilgili ifadelerinden dokuzu “resimli kartlar” kullandıklarını belirten ifadelerden oluşmaktadır. Öğretmen K5, dil konuşma kartlarını kullandığını “Bu dil konuşma kartları dediğimiz şeyler var onları kullanıyoruz” sözleriyle belirtmiştir. Bir başka öğretmen ise alıcı ve ifade edici dili desteklemek amacıyla resimli nesne kartları ve olay sıralama kartlarını kullandığını “Alıcı ve ifade edici dilde sorun yaşayan çocuklar ile ilgili resimli kartlarım, nesne kartlarım ve olay sıralama kartlarım var. Özellikle bunların üzerinden gitmeye çalışıyorum. Gördüğü olayları bana anlatsın istiyorum” (K3) sözleriyle ifade etmiştir. Günlük rutinlerin oluşturulmasında resimli kartlardan yararlandığını belirten katılımcı ise bunu “Daha iyi düzeydeki çocuklar, biraz daha oyun dışına çıkabilen çocuklarda resimli kartlarını, nesne kartlarını kullanıyoruz. Onun dışında rutin kartlarını kullanıyoruz. Özellikle rutin oluşturmakta bunlar iyi oluyor. Günlük düzeni oluşturmakta kullanışlı oluyorlar”(K4) diyerek ifade etmiştir.

Katılımcıların, OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklerken kullandıkları materyaller ve teknolojilerle ilgili ifadelerinden altısı “video” alt temasında yer almaktadır. Videoları öğrencilerinin çok sevdiğini belirten öğretmen, desteklemek veya öğretmek istediği beceriye ilişkin videoları kullandığını “Videoları çok seviyorlar. Açıp mesela burnunu silen bir çocuğu izliyor, çocuk videoları var bunları izliyoruz. Sonra hadi biz de yapalım diyerek durdurarak yapıyoruz” (K9) sözleriyle belirtirken bir başka öğretmen ise bunu “Teknoloji olarak video izletiyoruz. Bir olayı anlatan mesela diş

fırçalama. Bir çocuğun günlük rutinini anlatan bir olayı. Sabah kalkar, dişlerini fırçalar. Video izlettirerek ona sorular sorarak. Şimdi çocuk ne yapıyor şeklinde” (K10) sözleriyle ifade etmiştir.

Katılımcıların, OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklerken kullandıkları materyaller ve teknolojilerle ilgili ifadelerinden sekizi “bilgisayar, tablet ve telefon uygulamaları” kullandıklarını belirten ifadelerden oluşmaktadır. Tablet ve telefon uygulamalarının çok yaygın olmadığını belirten katılımcı, eşleme becerileri ve nesne isimlerinin öğretimini uygulamalar yardımıyla desteklediğini “*Tohum Otizm Vakfı'nın uygulamalarını kullanabiliyoruz. Zaten çok fazla yaygın değil böyle şeyler. Bunun dışında istediğimiz rastgele oyunları değil de kendimiz istediğimiz amaçlı oyunları indirebiliyoruz, bunların üzerinden gidiyoruz. Daha çok eşleme, nesne isimleri, kavram becerilerinde uygulama üzerinden gidiyoruz*” (K14) sözleriyle ifade etmiştir. Tablet ve telefon uygulamalarının sesli ve görsel olarak uyardığı için kalıcılığının daha etkili olduğunu düşündüğünü belirten katılımcı K15 bu görüşünü “*Teknoloji olarak da tablet ve telefonlarda çeşitli etkinlikler yapıyoruz. Mesela kırmızıyı sesli olarak eşleme yaptığımız zaman tableten çıkan ses çocuğun hafızasında kalıp daha etkili olabilir*” sözleriyle belirtirken bir başka katılımcı, “*Özellikle taklit becerisi olmayan çocuklarda, telefonlarda bazı uygulamalar var. Bu akıllı telefonlarda kullandığımız uygulamalar var. Hayvan seslerinin taklidi, renklerin taklidi. Örnek vereyim size, kesinlikle hayvan seslerini taklit ederken ses çıkarmazken telefondaki uygulama üzerinden işte kendi üzerine basıyor ses çıkıyor, tekrar ediyor. Telefona karşı yapıyor bunu. Benimle kesinlikle yapmazken onunla yapıyor. Ama şuanda yavaş yavaş aile ile birlikte kullanılarak gayet güzel taklit yapabiliyor. Teknolojiyi bu şekilde kullanıyoruz*” (K3) sözleriyle belirtmiştir. Resimli kartlar yerine bilgisayarı kullandığını belirten öğretmen K12, “*Kartlardan ziyade görsellerle bilgisayardan destekleyerek kullanıyorum*” ifadelerini kullanırken çevresel seslerle ilgili çalışmalarında bilgisayarı kullandığını belirten katılımcı K11 ise, “*Çevresel sesleri taklitte bilgisayarı kullanıyorum*” ifadelerini kullanmıştır. Ailelerin bilgisayarda yapılan çalışmalara ön yargılı olduklarını, bilgisayar ile çalışma yapılmasının çocuğun iletişim becerilerini olumsuz etkilediğini düşündüklerini ifade etseler de yine de bilgisayarı eğitimde kullandığını belirten öğretmen bu durumu “*Bilgisayar, aslında ben kullanıyorum interaktif şeylere de karşı değilim ama aileler birazcık bu bilgisayar konusunda endişeli oluyor. Çok ön yargılı gelmiş oluyorlar. Çocuğun bilgisayarla çok fazla etkileşime girmesi, çok da kullanılması gibisinden böyle bir özel iletişim becerilerini etkilediklerini düşündükleri*

için otizmde en önemli şey bu. Bu yüzden bu konuda biraz şey yaşıyoruz.” (K4) sözleriyle belirtmiştir.

Katılımcıların, OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklerken kullandıkları materyaller ve teknolojilerle ilgili ifadelerinden beşi “kitaplar” alt temasında yer almaktadır. Kitapları çocuğun alıcı dil becerilerinin desteklenmesinde kullandığını belirten öğretmen *“Sonrasında işte dediğim gibi daha çok fazla ben ona kitap okuyarak model oluyorum” (K10) ifadelerini kullanmıştır. Bir başka katılımcı ise şekilli hikaye kitaplarından faydalandığını “Dokunsal kitaplarımız var, dokun hisset gibi onları kullanıyorum” (K8) sözleriyle belirtmiştir.*

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklerken kullandıkları materyaller ve teknolojilerle ilgili ifadelerinden bir tanesinde ise “gerçek nesnelere” kullanıldığını belirtmiştir. Gerçek nesnelere kullanan öğretmen bunu, *“Zaten oyun oynuyorsam normal oynadığımız oyunun içinde gerçek nesnelere kullanmaya çalışıyorum” (K11) sözleriyle ifade etmiştir.*

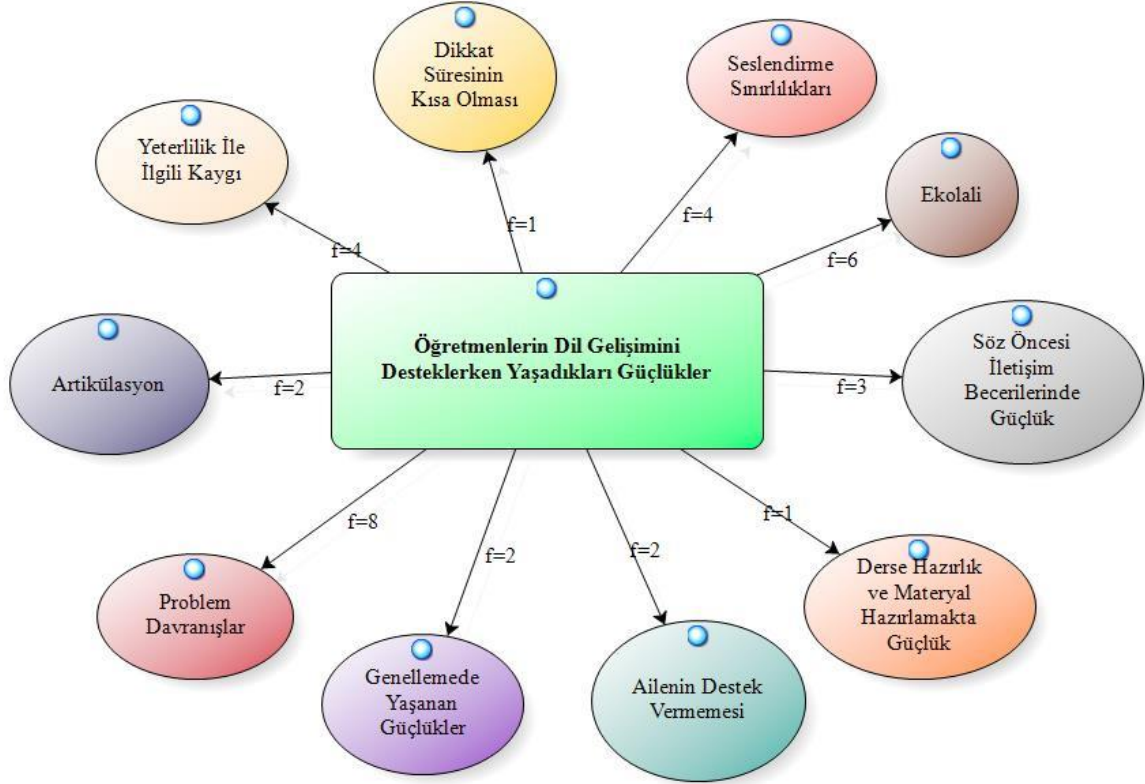
3.3. Öğretmenlerin Dil Gelişimini Desteklemekte Yaşadıkları Güçlükler ve Bu Güçlüklere Yönelik Çözüm Önerileri

Öğretmenlerin dil gelişimini desteklemekte yaşadıkları güçlükler ve bu güçlüklerle yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşleri, “öğretmenlerin dil gelişimini desteklerken yaşadıkları güçlükler” ve “öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerle yönelik çözüm önerileri” alt temalarında toplanmıştır.

3.3.1. Öğretmenlerin Dil Gelişimini Desteklerken Yaşadıkları Güçlükler

Katılımcıların OSB olan okul öncesi öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklerken yaşadıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri, 10 alt temada toplanmıştır. Bunlar; “problem davranışlar”, “ekolali”, “seslendirme sınırlılıkları”, “yeterlilik ile ilgili kaygı”, “söz öncesi iletişim becerilerinde güçlük”, “yönergeleri anlamakta güçlük”, “ailenin destek vermemesi”, “genellemede yaşanan güçlükler”, “artikülasyon”, “derse hazırlık ve materyal hazırlamakta yaşanan güçlükler”, “öğrencilerin dikkat süresinin kısa olması” şeklinde sıralanmıştır.

Katılımcıların, OSB olan okul öncesi öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklerken yaşadıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerinin dağılımı Şekil 5’de yer almaktadır.



Şekil 5. Öğretmenlerin OSB olan okul öncesi öğrencilerin dil gelişimlerini desteklerken yaşadıkları güçlükler

Katılımcıların, OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklerken yaşadıkları güçlüklerle ilgili ifadelerinden sekizi “problem davranışlar” alt temasında yer almaktadır. Öğrencilerinin problem davranışlarını söndürmeden dil gelişimlerini desteklemenin mümkün olmadığını ifade eden öğretmen bunu “*Önce davranış probleminin söndürülmesi gerekiyor. İşte bazen çocuk bize davranış problemleri ile geliyor küçük bile olsa. Davranış problemini söndürmeden herhangi bir eğitime başlamak aslında mümkün olmuyor. Ama işte bu davranış problemini söndürürken biz dili desteklemeye yavaş yavaş başlıyoruz*”(K1) sözleriyle ifade etmiştir. Başka bir katılımcı ise öğrencilerinin ses, koku, dokunmaya aşırı duyarlılığı olduğunu ve bu nedenle problem davranışlar ortaya çıktığını “*Kulak kapatma, kendini kilitleme ya da sese karşı aşırı duyarlılık. Dokunmaya karşı olabiliyor, kokuya karşı olabiliyor. Aşırı duyarlılıkları var zaten davranış sağaltımı yaptıktan sonra eğitime geçtiğimiz için özellikle kulak kapama ve sallanma konusunda çok sıkıntı yaşıyorum*” (K12) sözleriyle

belirtmiştir. Öğrencilerinin takıntılı hareketleri nedeniyle güçlükler yaşadığını belirten katılımcı ise, *“Bazen takıntılı hareketleri olabiliyor, bunlarda çok sorun yaşıyoruz”* (K13) ifadelerini kullanmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklerken yaşadıkları güçlüklerle ilgili ifadelerinden altısı “ekolali” ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Öğretmen, OSB olan öğrencilerinin genel olarak ders sırasında söyleneni tekrar etmesinin yaşadıkları bir güçlük olduğunu *“Çünkü otizmli çocukların genel sıkıntısı aslında ekolali ve böyle birazcık da nasıl diyeyim robot şeklinde konuşma tarzları var”* (K2) sözleri ile ifade ederken aynı güçlüğü yaşadığını başka bir öğretmen ise *“Şöyle söyleyeyim mesela çocuğa senin ismin ne dediğim zaman senin ismin ne diyor. Bunlarla karşılaşıyorum, ekolali diyorlar. Tekrarlama. Karşı taraf ne derse aynısını tekrarlıyor. ‘Benim adım Hülya, senin adın ne’ diyorum. ‘Benim adım Hülya, senin adın ne’ diyor”* (K8) diyerek ifade etmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklerken yaşadıkları güçlüklerle ilgili ifadelerinden dördü “yeterlilik ile ilgili kaygı” alt temasını içermektedir. Öğrencilerinin dil ve iletişim gelişimlerini desteklemekte eksiklikleri olduğunu belirten öğretmen *“Güçlük yaşadığım noktalar oluyor. Özel eğitimciler olarak bizim eksikliklerimiz var. Yani seslerin çıkartılma kısmı ile ilgili bazı eksiklikler yaşıyoruz”* (K14) sözleriyle ifade etmiştir. Üniversite eğitimleri sırasında akademik bilgilerle donatıldıklarını, ancak uygulamalı olarak verilen eğitimlerin yetersiz olduğunu ifade eden öğretmen *“Biz genelde üniversitede öğrenirken daha çok akademik bilgiler kısmından bunları tamamlıyoruz. Ancak uygulama yönünde o kadar şey yok. Bir rehabilitasyon merkezine falan gönderiyorlar. Bir stajdan falan geçiyoruz ama yeterli değil. Sadece akademik bilgi olarak kalıyor bunlar”*(K5) diyerek görüşünü belirtmiştir. Öğrencilerinin gelişimini takip eden başka bir öğretmen, öğrencisine bir sonraki basamakta yeterli olup olmayacağı ile ilgili kaygılarını *“Gerçekten acaba ne yapacağım, çocuk güzel ilerliyorsa ileri ki dönemde kaygılandığım oluyor, yeterli olamayabilirim diye”*(K1) sözleriyle ifade etmiştir.

Katılımcıların, OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklerken yaşadıkları güçlüklerle ilgili ifadelerinden dördü “seslendirme sınırlılıkları” alt temasında yer almaktadır. Öğretmen, yaşadığı en önemli güçlüğü ders etkinlikleri sırasında öğrencisinin ses çıkartmadığını belirtmiş ve bunu *“Dil çıktısı alamıyorum başta. En büyük yaşadığım güçlük bu. Oyuna katılsa da ortak dikkatte hareket etse de taklidi*

yapsa da ses taklitlerinde çıktı almakta çok güçlük çekiyorum”(K11) sözleriyle açıklamıştır. Bir başka öğretmen ise, öğrencisinin sesler çıkarttığını, konuşmak için çaba gösterdiğini buna rağmen konuşamadığını ifade etmiş ve bunu “*Bir öğrencim vardı, dil ve konuşma gelişimi ile ilgili sorunları vardı. Sesler çıkarıyordu konuşmak için çabalıyordu. Model olduktan sonra sen de söyle yönergesi de veriyoruz. Fakat ağzını açıyor ‘aaaa’ falan diyor sesi çıkaramıyor, ağzını açıyor söylemeye çalışıyor ama söyleyemiyor*”(K7) diyerek açıklamıştır.

Katılımcıların, OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklerken yaşadıkları güçlüklerle ilgili ifadelerinden üçü “söz öncesi iletişim becerilerinde güçlük” alt temasında yer almaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden K13, okul öncesi grubundaki öğrencileri ile sözlü olmayan iletişimlerde yaşadıkları güçlükleri “*Göz kontağı ve yüze bakma, taklit. Bu küçük yaş grubu için bunlar biraz üzerinde çok durup çalışılması gereken durumlar. Bunlarda sorun yaşıyorum*” sözleriyle belirtmiştir. Bir başka öğretmen ise öğrencileriyle ortak dikkat ile ilgili güçlükler yaşadığını “*Yani bir iletişim ile ilgili problemleri oldukları için bu çocukların hani ortak ilgi kurmakta çoğunlukla zorlanıyoruz. En büyük sıkıntı orada oluyor, tabi zaman gerekiyor bu işte*” (K4) diyerek ifade etmiştir.

Katılımcıların, OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklerken yaşadıkları güçlüklerle ilgili ifadelerinden ikisi “artikülasyon” ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Öğretmen, artikülasyon ile ilgili yaşadıkları güçlükler olduğunu ve bu durumu düzelterek öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklemekte zorlandığını “*Daha çok ben artikülasyon sıkıntıları olan çocuklarda güçlük çekiyorum. Onları düzeltme ile ilgili. Motor olarak o kelimeyi söylemekte oral motor anlamda zorlanan çocukları destek vermekte güçlük çekiyorum*” (K2) sözleriyle belirtmiştir. Bir başka katılımcı ise, öğrencilerinin ağız ve dudak yapısından kaynaklanan seslerin çıkarılması ya da düzgün çıkarılması ile ilgili yaşadığı güçlükleri “*Otizmlili çocukların en büyük sıkıntılarında biri iletişim zaten bildiğiniz gibi. O yüzden dil gelişimi bazen ağız yapısı, dudak yapısı, birtakım güçlükler çocuğun bazı sesleri çıkarmasını engelliyor. O yüzden bu konuda güçlükler yaşanıyor*” (K15) sözleriyle belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden, OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklerken yaşadıkları güçlüklerle ilgili ifadelerinden ikisi “genelleme” alt temasında yer almaktadır. Öğrencisinin ders etkinlikleri sırasında ifade edemediği kelimeleri günlük kullanımda ifade edemediğini belirtmiş ve bunu “*Çocuk kelimeyi çıkarsa bile*

sonrasında spontane kullanımında zorluk çekiyorum çocuğun. Sonra da spontane kullanıma dönüyorum. Bunun için baya bir çalışma ve efor sarf etmem gerekiyor” (K11) sözleri ile açıklamıştır. Ders etkinlikleri sırasında öğrenilenlerin farklı bağlamlarda genellenmesinde güçlükler yaşadığını ifade eden öğretmen “Ortama başka biri girdiği zaman genellemelerimiz çok zayıf. Bunlarda sorun yaşıyorum. Benimle yapıyor başka birine gittiği zaman yapmıyor. Bunlarda çok sorun yaşıyorum. Ortam genellemesi, kişi genellemesi, eylem genellemesi bile zaman alıyor. Bir muslukla çalıştığımız zaman diğer musluğa gittiğimizde yapmadığı oluyor. Genelde genellemede sorun yaşıyoruz” (K13) sözleriyle açıklamıştır.

Öğretmenlerin OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklerken yaşadıkları güçlüklerle ilgili ifadelerinden ikisi “ailenin destek olmaması” görüşünü içermektedir. Bu durumla ilgili katılımcılara ait ifadeler aşağıda verilmiştir.

“Burada yaşanan şeylerin evde tekrarlanmaması çok kritik olan bu dönemde güçlük yaşıyor. Kritik dönemde olduğu için veliler bunu desteklemediği zaman, evde ‘bı’ dediğinde suyun verilmesi benim öğretimimi bitiriyor. Çünkü bu çocuklar var olan yaşantısının çoğunu evinde geçirdiği için buraya geldiği zaman sıfırlanmış vaziyette geliyorlar” (K12).

“Aile işbirliği de önemli. Şimdi erken dönem olduğu için gerçekten bu işte biraz daha zaman gerekiyor. Bu tip sıkıntılarla karşılaşıyoruz genellikle”(K4).

OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklerken yaşadıkları güçlüklerle ilgili olarak “ders hazırlık ve materyal hazırlamakta güçlük” yaşandığına yönelik bir ifadeye rastlanılmıştır. Ders etkinlikleri için videolar hazırlamanın zahmetli olduğunu ifade eden öğretmen bu nedenle yaşadığı güçlüğü aşağıdaki şekilde açıklamıştır.

“Mesela bazı yöntemler var kendim de araştırıyorum ama bunları kullanamıyoruz. Mesela video temelli yöntemler var ama bu yöntemde hazırlamak çok zahmetli. Çok zaman alıyor. Ben bunları kullanmıyorum bu yüzden” şeklinde ifade etmiştir (K8).

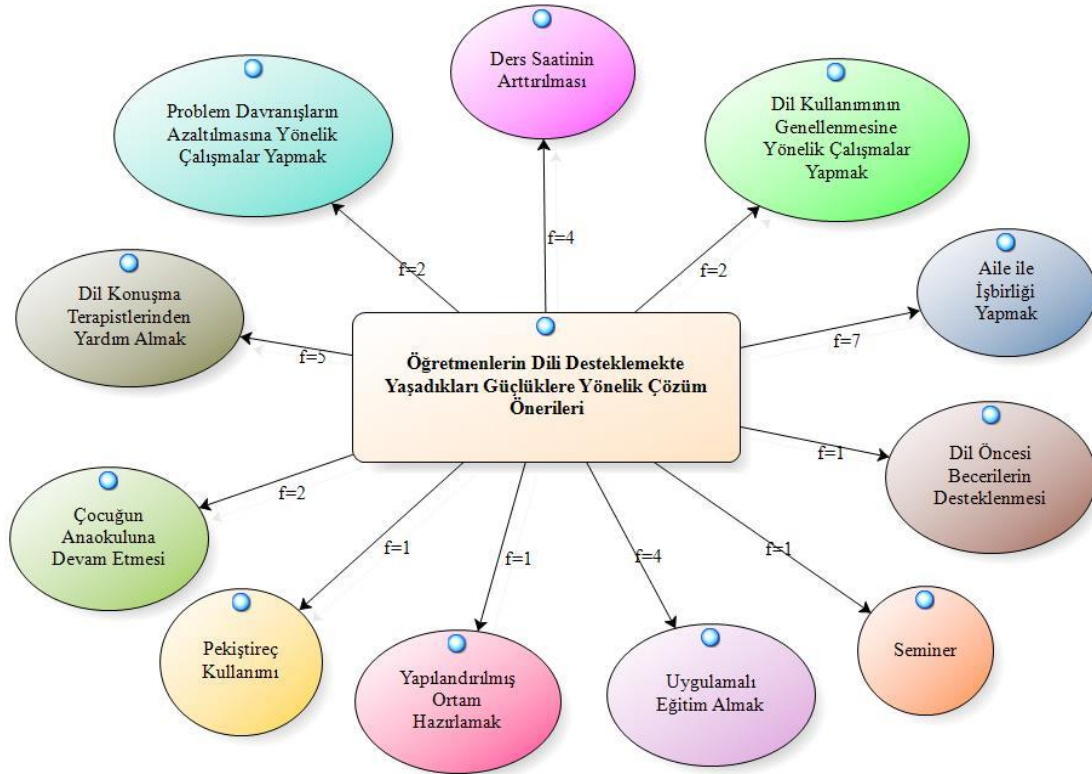
OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklerken yaşadıkları güçlüklerle ilgili olarak “dikkat sürelerinin kısa olması” görüşünü içeren bir ifadeye rastlanılmıştır. Öğrencilerinin dikkat sürelerinin kısa olduğunu ifade eden öğretmen bu nedenle yaşadığı güçlüğü aşağıdaki şekilde açıklamıştır.

“Okul öncesi OSB olan çocuklarda dikkat süremiz çok az olduğu için dikkati toparlamakta güçlük yaşıyoruz” (K12).

3.3.2. Öğretmenlerin Yaşadıkları Güçlüklere Yönelik Çözüm Önerileri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OSB olan okul öncesi öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklerken yaşadıkları güçlüklerle yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşleri 11 alt temada toplanmıştır. Bunlar, “aile ile işbirliği yapmak”, “dil konuşma terapistinden yardım almak”, “uygulamalı eğitim alınması”, “ders saatinin artırılması”, “problem davranışların azaltılmasına yönelik çalışmalar yapmak”, “çocuğun anaokuluna devam etmesi”, “dil kullanımının genellenmesine yönelik çalışmalar yapmak”, “seminer”, “yapılandırılmış ortam hazırlamak”, “pekiştireç kullanımı” ve “dil öncesi becerilerin desteklenmesi” şeklinde sıralanmıştır.

Öğretmenlerin OSB olan okul öncesi öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklemek konusunda yaşadıkları güçlüklerle yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşleri Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. Öğretmenlerin OSB olan okul öncesi öğrencilerin dil gelişimlerini desteklemek konusunda yaşadıkları güçlüklerle yönelik çözüm önerileri

Katılımcıların, OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklerken yaşadıkları güçlüklerle yönelik çözüm önerileri ilgili ifadelerinden yedisi “ailelerle işbirliği yapılmak” ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır. K14, yaşadıkları güçlüklerle yönelik olarak ailelerin desteğinin olması gerektiğini “*Yani yaşadığımız güçlüklerden kaynaklı olarak ailelerin desteklemesi lazım*” sözleriyle açıklamıştır. Öğrencisi ile çalışmalarını bir defter yardımı ile kayıt altında tuttuğunu ifade eden bir başka öğretmen ayrıca telefon aracılığıyla aileyle iletişim halinde olduklarını “*Ailelere yönelik ben kendi adıma konuşayım defter tutuyorum. Yaptıklarımızı birebir sıralıyorum. Velilerde numaralarımız var. Gerçekleştirdiği bir durum olduğunda anında çekip bunu evde de aynı şekilde yapmaları yönünde mesaj atıyoruz*”(K12) sözleri ile ifade etmiştir. OSB olan çocukların dil gelişiminde oyunun çok önemli olduğunu ifade eden öğretmen, ailelerin çocukları ile oyun oynamaları gerektiğini “*Genelde ailelere şey diyoruz, işte oyun dil gelişimi ile ilgili olarak çok önemli. Otizmliler çocuklar ve diğer tanımlı çocuklar için bol bol oyun oynamalarını söylüyoruz. Aile ile iletişim önemli*” (K7) sözleri ile açıklamıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklerken yaşadıkları güçlüklerle yönelik çözüm önerileri ilgili ifadelerinden beşi “dil konuşma terapistinden yardım alınmak” ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Her özel özel eğitim kurumunda dil ve konuşma terapistinin olması gerektiğini belirten öğretmen bu durumun bir eksiklik olduğunu “*Bence her kurumda dil ve konuşma terapistinin bulunması gerekiyor. Bizim kendimiz ile ilgili bir sıkıntı bu. Hem de genel bir sıkıntı. Dil konuşma terapistinin bulunması gerekiyor*” (K7) sözleriyle açıklamıştır. OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerin dil gelişimlerinin desteklenmesinde dil konuşma terapistlerinin daha tecrübeli olduklarını düşündüğünü ve bu çalışmalarını dil konuşma terapistlerinin yapması gerektiğini K15 “*Daha çok profesyonel olarak dil gelişim konuşma terapistlerinin işi olduğunu düşünüyorum. Çünkü onlarda yöntemler, ağza mesela lolipop sokarak bir şekilde sesleri çıkartıyorlar yani. Çeşit çeşit yöntemleri var. Yani dil konuşma terapistlerinin daha etkili olacağını düşünüyorum*” diyerek açıklamıştır. OSB olan öğrencilerinin dil ve iletişim becerilerinin gelişiminde dil konuşma terapistlerinden destek alınması gerektiğini belirten başka bir katılımcı bunu “*Ben açıkçası burada çok yersiz mi olacak bilmiyorum ama bu konuda dil terapistlerinden faydalanılması gerektiğini düşünüyorum*”(K2) sözleriyle belirtmiştir.

Katılımcıların, OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklerken yaşadıkları güçlüklerle yönelik çözüm önerileri ilgili ifadelerinden dördü “ders saatinin arttırılması”

ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Ülkemizde hizmet vermekte olan özel özel eğitim kurumlarına devam eden öğrencilere verilen ders saatinin az ve yetersiz olduğunu düşünen öğretmen bu durumu “*Rehabilitasyon kurumunun ülkemizdeki çalışmaları malum. Daha fazla süre olması çocuklarımızın faydasına olur*”(K9) sözleriyle ifade etmiştir. Bu konuda aynı düşüncede olan diğer katılımcı ise “*Çözüm önerilerimiz, mesela ben bir çocukla bir 45 dakika değil de bir günümü geçirebiliyor olsam. Bir 5 saatimi geçirebiliyor olsam. Ders saatleri yeterli olmuyor*”(K13) ifadeleri ile düşüncelerini aktarmıştır. Kurumlarda ki seans sayılarının az olduğunu düşünen öğretmen ise “*Ben burada en uygun doğal ortama yakın çalışıyorum ama 45 dakikalık seans çalışıyorum. Haftada bir ya da iki seans görebiliyorum. Bu az*”(K14) diyerek düşüncelerini aktarmıştır.

Katılımcıların, OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklerken yaşadıkları güçlüklerle yönelik çözüm önerileri ilgili ifadelerinden dördü “uygulamalı eğitim” alt temasında yer almaktadır. Katılımcı K7, üniversite eğitimleri sırasında dil gelişimine yönelik teorik bilgilerin öğretildiğini ancak uygulamalı olarak eğitim almadıklarını, iş hayatında yaşadıkları güçlüklerin bunlardan kaynaklandığını belirtmiştir. Bir diğer katılımcı ise bu durumu “*Üniversitede ben zihinsel engelliler öğretmenliği okudum. Bize lisans eğitiminde verilen eğitimler yüzeysel kalıyor, uygulamalı olarak eğitim verilmiyor. Ben bunu çocukla nasıl kullanırım diye kendim araştırmaya çalışıyorum*” (K8) ifadeleriyle açıklamıştır.

Öğretmenlerin, OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklerken yaşadıkları güçlüklerle yönelik çözüm önerileri ilgili ifadelerinden ikisi “problem davranışların azaltılmasına yönelik çalışmalar yapmak” ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Bu durumla ilgili katılımcı görüşlerine yönelik ifadeler aşağıda verilmiştir.

“*Önce çocuğun davranış eğitimi alması lazım. Bekleme, oturma, izleme, dinleme gibi becerileri kazanması ön becerileri kazanması sonrasında dil çalışmaya başlanması gerekiyor bence*”(K10).

“*Davranış sağaltımı yapılmadan dil öğretimi maalesef gerçekleştirilemiyoruz*”(K12).

“Çocuğun anaokuluna devam etmesi” alt teması da OSB olan çocukların dil gelişiminin desteklenmesine yönelik ortaya çıkan çözüm önerilerinden biri olmuştur. Bu konuda ifadeleri olan iki katılımcıdan K14, rehabilitasyon merkezinde ders saatlerinin dil gelişimini desteklemek noktasında yeterli olmadığını belirtmiş anaokulu ve kreşlerin

bu noktada önemine dikkat çekmiştir. Bir diğer katılımcı bu durumdaki görüşlerini *“Otizmlili çocuklarda çözüm önerisi olarak sadece öğretmen bazlı burada sınıfta kalmayıp daha çok bulunduğu doğal ortamda, özellikle kreş ve anasınıfında aynı yöntem ve modellerle, aynı yöntem ve uygulamalarla devam ettirilip sürekliliği sağlanırsa bence dil çıktısı ya da girdisi çok daha iyi olabilir”* (K11) sözleriyle ifade etmiştir.

Katılımcıların, OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklerken yaşadıkları güçlüklerle yönelik çözüm önerileri ilgili ifadelerinden ikisi *“dil kullanımının genellenmesi”* alt temasında toplanmıştır. Öğretmen, öğrencilerin anaokulu ve kreşe gitmelerinin çalışılan dil becerilerinin genellenmesinde etkili olacağını *“En büyük sorun, genelleme ile ilgili en çok orada sıkıntı yaşıyoruz. Ama bu kısmı kreşlerin desteklemesi gerekiyor, bu önemli”* (K14) sözleriyle ifade etmiştir. Bir başka öğretmen genelleme amacıyla kurumdaki, diğer öğretmenler ile de çalışmasını sağladığını *“Bir davranışı benimle çalıştıktan sonra yan sınıfa gittikten sonra diğer hocamla çalışmasını istiyorum. Ona söylemesini istiyorum. Bana yüzüme bakarak söyledikten sonra yan sınıftaki öğretmenine bakarak söylemesini istiyorum. Farklı ortam ve kişilerle çalışmalar yapılmalı. Ama tabii ki bu çok sınırlı oluyor”* (K13) şeklinde açıklamıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklerken yaşadıkları güçlüklerle yönelik çözüm önerileri ilgili ifadelerinden biri *“seminer”* alt temasında yer almıştır. Katılımcı, üniversitelerin desteği ile düzenlenecek olan seminerlerin öğretmenlerin eksiklerinin giderilmesinde yararlı olacağını *“Çözüm önerileri şöyle, bazı üniversitelerimizde seminerler olur, orada hocalarımızın yapmış olduğu seminerlerin bazı faydaları oldu bize. Çünkü birebir yanında bir çocuk getirerek uygulamalı olarak gösterdi. Daha kalıcı oluyor”*(K4) sözleriyle açıklamıştır.

Öğretmenlerin, OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklerken yaşadıkları güçlüklerle yönelik çözüm önerileri ilgili ifadelerinden biri ise *“pekiştirme kullanımı”* ile ilgili ifadeden oluşmaktadır. Katılımcı, yaptığı çalışmalara öğrencinin katılımını sağlamak amacıyla pekiştirme kullandığını *“Pekiştirme kullanıyoruz biz sınıfta. Her sınıfta krakerlerimiz var. O an yapmıyorsa pekiştirme yardımıyla. Pekiştirme kullanımını öneriyorum”*(K6) diyerek belirtmiştir.

Katılımcıların, OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklerken yaşadıkları güçlüklerle yönelik çözüm önerilerinden biri *“yapılandırılmış ortam hazırlamak”* ile ilgili ifadeden oluşmaktadır. Öğretmen, ders içeriğine uygun olarak önceden ortam

düzenlemesi yapılmasına ihtiyaç duyduğunu belirtmiş ve bunu “*Öncelikle hani dediğim gibi ortam ayarlamaları gerekiyor. Bunun için yapılandırılmış ortama ihtiyacımız oluyor*” (K4) diyerek açıklamıştır.

OSB olan öğrencilerin dil gelişimini desteklerken yaşadıkları güçlüklerle yönelik bir çözüm önerisi “dil öncesi becerilerin desteklenmesi” alt temasında yer almaktadır. Katılımcı, öğrencinin yaşı büyük de olsa dil öncesi beceriler olan göz kontağı ve ortak dikkati arttırmak amacıyla çalışmalar yaptığını “*Yaşadığımız güçlüklerle yönelik çözüm önerilerim, söz öncesi iletişim bilgileri üzerinde durmaya çalışıyoruz. Yaş grubu büyük dahi olsa konuşması olmayan çocuklarda daha çok iletişimi arttırmaya yönelik göz kontağı ve ortak dikkati arttırmaya yönelik. Bunlar olmadan iletişimimiz olmuyor.*” (K3) şeklinde ifade etmiştir.

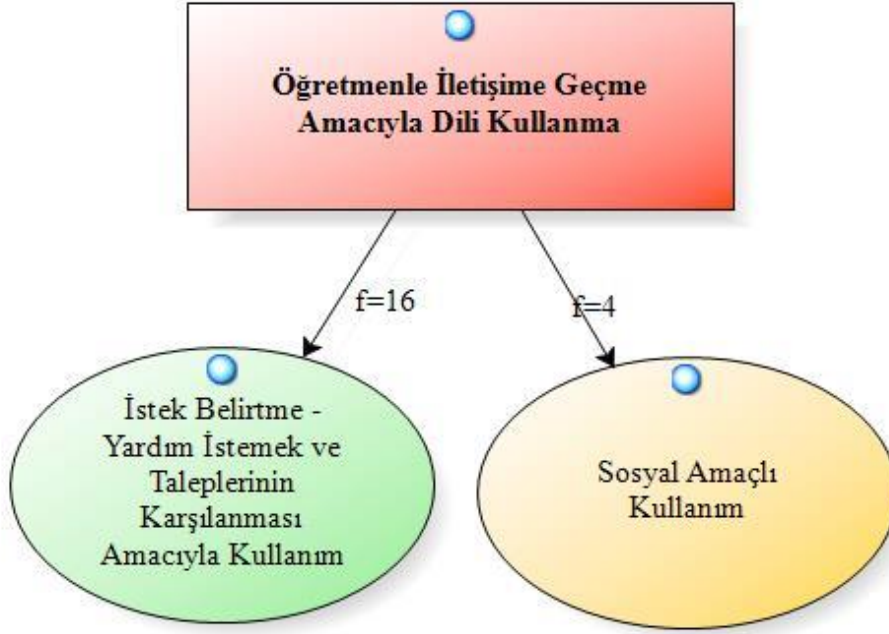
3.4. OSB Olan Okul Öncesi Öğrencilerinin Dili Kullanma Amaçları

OSB olan okul öncesi öğrencilerinin dili kullanma amaçları teması “öğretmenle iletişime geçme amacıyla dili kullanma” ve “dil sosyal amaçlı kullanımı” olmak üzere iki alt temadan oluşmuştur.

3.4.1. Öğretmenle İletişime Geçme Amacıyla Dili Kullanma

Katılımcıların OSB olan okul öncesi öğrencilerinin öğretmenle iletişime geçme amacıyla dili kullandıklarına ilişkin görüşleri, iki alt temada toplanmıştır. Bunlar; “*istem belirtmek-yardım istemek*” ve “*sosyal amaçlı kullanım*” şeklinde sıralanmıştır.

Katılımcıların, OSB olan okul öncesi öğrencilerinin öğretmenle iletişime geçme amacıyla dili kullanmalarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Şekil 7’de yer almaktadır.



Şekil 7. OSB olan okul öncesi öğrencilerin öğretmenlerle iletişime geçme amaçları

Katılımcıların, OSB olan öğrencilerin öğretmenle iletişime geçme amacıyla dili kullandıklarıyla ilgili ifadelerinden 16'sı "istek belirtme, yardım istemek ve taleplerinin karşılanması amacıyla kullanım" alt temasında yer almaktadır. Öğretmen K13, öğrencilerin bir şeyi istedikleri ya da istemedikleri zaman kendileri ile iletişime geçtiğini "Genelde tuvalet ihtiyaçları olduğu zaman çok iletişime geçiyorlar. Sınıfta bir şeyi istedikleri zaman ya da canları yandığı zaman. Derste bir şeyi istemedikleri veya çok istedikleri zaman" diyerek açıklamıştır. Bir başka katılımcı olan K15 de benzer düşüncelerini "Genelde istedikleri bir şey olduğu zaman iletişime geçiyor veya daha çok oyun oynamak istiyorsa. Hangi oyunları daha çok oynamak istiyorsa o şekilde iletişime geçiyor tuvaleti geldiği zaman, sıkıldıkları zaman iletişime geçebiliyorlar" sözleriyle ifade etmiştir. K3 ise öğrencinin genellikle karnı acıktığında, su içmek istediğinde veya herhangi bir konuda isteklerini ifade etmek için kendisi ile iletişime geçtiğini "Genelde isteklerini bildirmek için. Yani o esnada karnı acıkmış olabiliyor. Tuvaleti gelmiş olabiliyor veya su ihtiyacı olabiliyor. Genelde isteklerini bildirmek için iletişime geçerler" diyerek belirtmiştir. Ders sırasında pekiştirici kullandıklarını, konuşma becerisine sahip olmasalar dahi işaret ederek ya da nesneye doğru öğretmeni götürerek isteklerini belirttiklerini ifade eden katılımcı "Mesela, yiyecek var çubuk kraker var onu istiyor benden. Tutar mesela konuşması yok. Tutuyor işaret ediyor. Beni

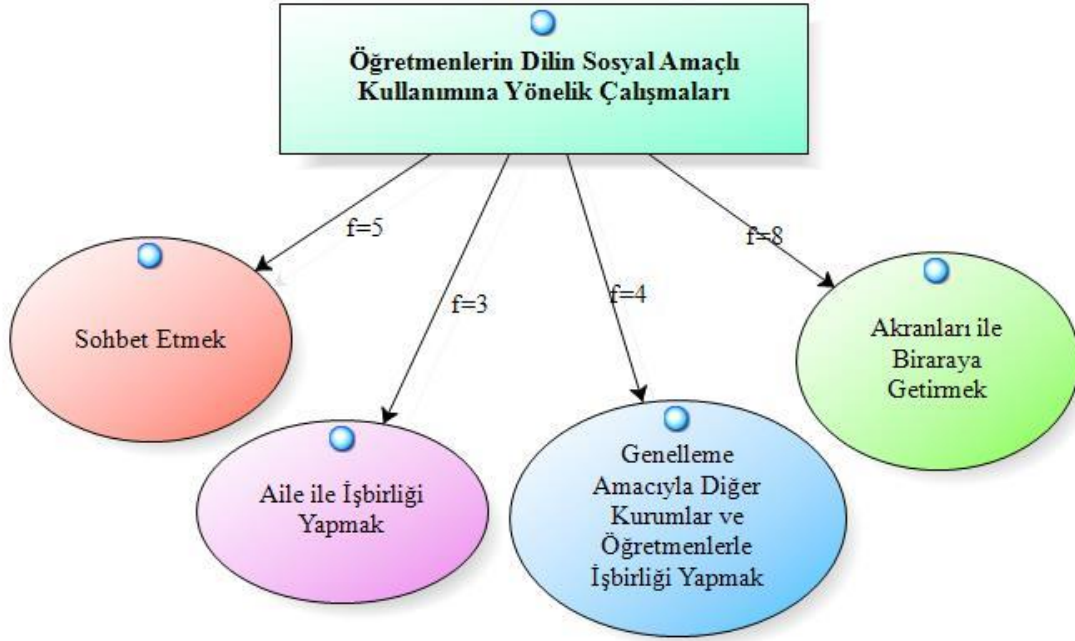
o nesneye doğru götürüyor”(K8) diyerek durumu açıklamıştır. Öğretmen ile iletişiminin önemli nedenlerinden birinin pekiştireç istemek olduğunu belirten katılımcı K9 bunu *“Daha çok benimle iletişime geçme sebepleri öğretmen öğrenci ilişkisinin yanında bir pekiştireç olarak yiyecek türleri bana gelmesindeki en büyük sebep”* diyerek açıklamıştır. Aynı katılımcı genelde taleplerin karşılanması amacıyla dilin kullanıldığını ifade ederek bunu *“Öncelikli olarak hani taleplerinin karşılanması. Öncelikli olarak yani. Nedir işte, genelde talep. Daha çok gördüğüm kadarıyla öğrencilerimizde yiyecek ve isteklerinin yaptırılması açısından”* sözleriyle açıklamıştır. Bir başka katılımcı ise *“Yani öğrencilerimden örnek vereceğim onu düşünüyorum şu anda, genelde taleplerinin karşılanması amacıyla”* (K2) sözleriyle düşüncelerini aktarmıştır.

Öğretmenler, OSB olan öğrencilerin öğretmenle iletişime geçme amacıyla dili kullandıklarına yönelik ifadelerinden dördü “sosyal amaçlı kullanım” alt temasında yer almaktadır. Öğrencilerinin talep etme dışında sosyal amaçlı olarak da dili kullandıklarını, sohbet başlattıklarını ifade eden K11 bu görüşünü *“Hani talepleri karşılandıktan sonra da sosyal ortamında gereksinimleri ifade etmesinin dışında duygu durumlarını ifade etmesi ya da iletişime geçip kısa sohbet başlatması amacıyla dili kullanırlar”* diyerek açıklamıştır. Bir diğer katılımcı ise başlarda talep ve isteklerin karşılanması amacıyla kullanılan dilin daha sonra sosyal amaçlı olarak da kullanıldığını *“İlk başta taleplerinin karşılanması ya da isteklerini elde etmek amacıyla kullanıyor dili. Ama daha sonra benimle birlikte oyun oynamaktan keyif aldığı için sosyal ortamlarda eğlenmek için iletişime geçiyor”* (K14) sözleriyle açıklamıştır. K12, öğrencinin duygularını ifade etmek için dili kullandığını *“ Sadece taleplerinin karşılanması amacıyla dili kullanmaz. Kendi duygularını, kendini ortaya koyabilmek için. Çok keyifli olduğunda beni gördüğü zaman gülüp ismimi tekrar edebiliyor”* diyerek ifade etmiştir.

3.5. Öğretmenlerin Dilin Sosyal Amaçlı Kullanımına Yönelik Çalışmaları

Öğretmenlerin dilin sosyal amaçlı kullanımına yönelik çalışmaları teması “akranları ile bir araya getirmek”, “sohbet etmek”, “aile ile işbirliği yapmak” ve “genelleme amacıyla diğer kurumlar ve öğretmenlerle işbirliği yapmak” olmak üzere dört alt temada toplanmıştır.

Öğretmenlerin dilin sosyal amaçlı kullanımına yönelik çalışmaların incelenmesine ilişkin görüşlerinin dağılımı Şekil 8’de yer almaktadır.



Şekil 8. OSB olan okul öncesi öğrencilerin dili sosyal amaçlı olarak kullanmaları için öğretmenlerin yaptıkları

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin dili sosyal amaçlı kullanmaları için yaptıkları çalışmalar ilgili ifadelerinden sekizi “akranları ile bir araya getirmek” alt temasında yer almaktadır. Katılımcılardan K1, öğrencisinin diğer yaş gruplarındaki öğrenciler ve bilişsel düzeyi farklı akranları ile bir araya getirmeye çalıştığını “*Sosyal amaçlı kullanması için akranları ile bir araya getirmeye çalışırım. Diğer yaş gruplarıyla ve diğer bilişsel seviyedeki akranlarıyla. Bazen bilişsel seviyedeki akranları ile bir araya getirmek işe yaramaya biliyor. Aynı bilişsel seviyede oldukları için. Aynı yaş aralığındaki veya bir-iki yaş küçük çocuklarla bir araya getirip sosyal olarak iletişimi biraz daha kolay başlatacağını düşünüyorum*” sözleriyle ifade etmiştir. Bir başka öğretmen ise, akranları ile bir araya getirerek yapılan ders etkinlikleri sırasında bazı düzenlemeler yaparak birbirleri ile iletişime geçmelerini amaçladığını “*Küçük gruplar için ise arkadaşından makas istemesi. Mesela etkinlik yapıyoruz hoşlarına giden bir etkinlik. Tek makas koyuyorum ortaya, üç çocuk. Makası birbirlerinden istemeleri gerekiyor. Ya da boya kalemini istemeleri gerekiyor. Bu tarz etkinlikler yapıyoruz sosyal anlamda*”(K13) diyerek açıklamıştır. Dil kullanımı öğrencisinden daha iyi olan bir akranını sınıfa davet ederek birlikte bazı etkinlikler yaptığını ifade eden katılımcı ise bu durumu “*Eğer*

akranı varsa aynı zamanda alabileceğim, mesela konuşabilecek. Kendini çok iyi ifade edebilen. Onları da sınıfa çağırma durumlarım oluyor. Sosyal olarak kullanmaları için de en güzel oyun ve oyuncak paylaşımı”(K9) sözleri ile açıklamıştır. Öğrencilerinin tanıdığı akranlarıyla daha kolay ve fazla iletişime gireceğini düşünen katılımcı ise “Akranla etkileşim bu çocuklarda da önemli. Çünkü hani oyun dönemlerinde hep oyun diyoruz ama oyun çocuğu olduğu için ondan bahsediyorum. Tabi orada akranlarıyla etkileşim, iletişim önemli. Tanıdığı, daha kolay alışabileceği bir akranı ile etkileşime geçirmek, iletişime geçirmek veya onunla zaman geçirerek otizmlili öğrenciye model olmak da bu işin içinde olabiliyor” (K4) ifadelerini kullanmıştır.

OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin dili sosyal amaçlı kullanmaları amacıyla öğretmenlerin yaptıkları çalışmalarla ilgili ifadelerinden beşi “sohbet etmek” alt temasında yer almaktadır. Sohbet kurallarını uygulama, bağlama uygun sohbet etme ve konuda sohbeti devam ettirme ile ilgili olarak öğrencinin ailesinden ve çevresindeki kişilerden ders öncesi bilgiler aldığını ifade eden katılımcı bunu “Anne ve babadan veya çocuğun çevresinden edinebildiğim bilgileri evde neler olduğunu veya gelirken neler yaşadığının ipuçlarını derlediğim zaman bunları karşılıklı sohbetin süresini fazlaca uzattığını görüyorum. Çocuklarımız için temel becerilerden bir tanesi hem sıra alarak konuşması hem de ortak bir konu ile ilgili konuşması karşılıklı sohbet etmesidir. Süreyi olduğunca uzatmaya çalışarak birebir sohbet ediyorum”(K9) sözleriyle açıklamıştır. Bir başka katılımcı ise birebir sohbet çalışmaları yaptığını “Sosyal amaçlı kullanması için geldiği zaman ‘günaydın’ diyerek giriş yapıyorum. Sonrasında gün içerisinde neler yaptığını tetikleyerek sohbet etmeye çalışıyorum” (K15) diyerek ifade etmiştir.

Katılımcıların, OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin dili sosyal amaçlı kullanmaları amacıyla yaptıkları çalışmalarla ilgili ifadelerinden üçü “ailelerle işbirliği” yapılmasını içeren ifadelerden oluşmaktadır. Bir katılımcı ailenin yönlendirilmesi ve sınıf ortamında uygulanamayacak güç durumların bilgilendirme formları yardımıyla ödev olarak iletildiğini “Bize burada şu görev düşüyor. Aile yönlendirmesi. Aslında ben burada tam anlamda uygulayamayacağımız şeyleri aileye ödev olarak veriyoruz. Aile bilgilendirme formlarıyla”(K3) sözleri ile belirtmiştir. Aileler ile sürekli iletişim halinde olunmasının ve çocuğun takibinin yapılmasının önemine dikkat çeken katılımcı bunu “Aile bu iş için de çok önemli. Sürekli etkileşim ve takip halindeyiz. Çocuğun ilerlemelerini takip etmekteyiz. İlerlemeleri için çaba gösteriyoruz”(K4) ifadeleri ile açıklamıştır.

OSB olan öğrencilerinin dilin sosyal amaçlı kullanmaları amacıyla yaptıkları çalışmalarla ilgili ifadelerinden dördü “genelleme amacıyla diğer kurumlar ve öğretmenlerle işbirliği yapma” alt temasında yer almaktadır.

Bu durumla ilgili katılımcı görüşlerine yönelik bazı ifadeler aşağıda verilmiştir.

“Çocuğu diğer sınıflara götürüp materyal istemesi. Ondan sonra kendine uygun orada ifade edebilmesi. Kişi ile yine basit sohbet edebilmesi. Kişi ile yine basit sohbet edebilmesi için yönlendirdiğim, sınıf değişikliği ya da mekan değişikliği yaptığım durumlar oluyor”(K2).

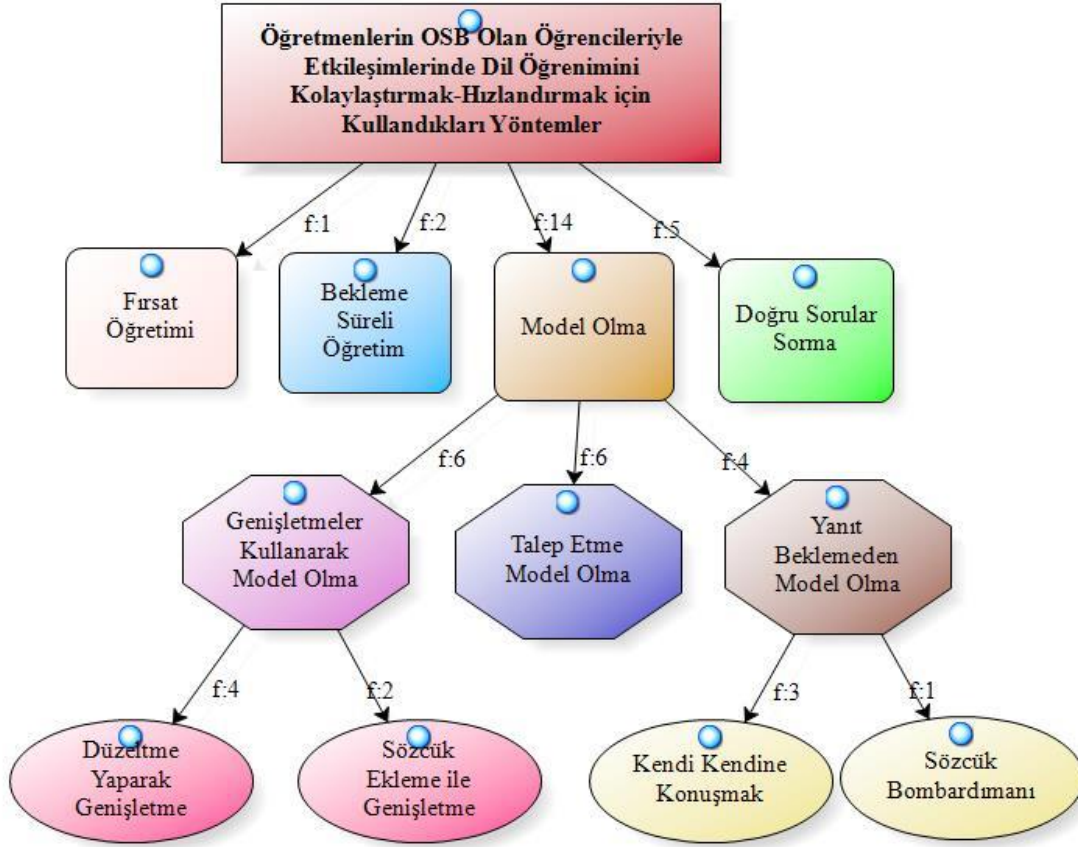
“Ders sırasında göreve çıkma diye bir etkinliğimiz var bizim. Ders sırasında alıyorum mesela çocuğu başka bir öğretmenimin dersine gidiyorum. Onunla selamlaşıyor. Ondan herhangi bir nesne istiyor veya elinde küçük bir kağıdı oluyor ona bir şey çizmesini istiyor. O anda hem diğer sınıfta ki öğretmen ve diğer sınıfta ki öğrenci ile iletişime geçmiş oluyor” (K6).

“Çocuk kreşe gidiyorsa veya anaokuluna gidiyorsa bilgilendirme formu hazırlayıp okullarına gönderiyoruz. Yani iletişim amaçlı kullanabilecekleri şeyleri biz yönlendirme yaparak biraz daha ön plana çıkarıyoruz”(K3).

3.6. Öğretmenlerin OSB Olan Öğrencileriyle Etkileşimlerinde Dil Öğrenimini Kolaylaştırmak/Hızlandırmak için Kullandıkları Yöntemler

Öğretmenlerin OSB olan öğrencileriyle etkileşimlerinde dil öğrenimini kolaylaştırmak ve hızlandırmak için kullandıkları yöntemler teması “model olma”, “doğru sorular sormak”, “bekleme süreli öğretim” ve “fırsat öğretimi” olmak üzere dört alt temadan oluşmuştur.

Katılımcıların, kullandıkları bu yöntemlere ilişkin görüşlerinin dağılımı Şekil 9’da yer almaktadır.



Şekil 9. Öğretmenlerin OSB olan öğrencileriyle etkileşimlerinde dil öğrenimini kolaylaştırmak/hızlandırmak için kullandıkları yöntemler

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, OSB olan öğrencileriyle etkileşimlerinde dil öğrenimini kolaylaştırmak/hızlandırmak için kullandıkları yöntemlere ilişkin ifadelerin 14'ü “model olma” alt temasında yer almaktadır. Model olma alt temasını oluşturan alt temalar ise “genişletmeler kullanarak model olma”, “talep etme model olma” ve “yanıt beklemeden model olma” şeklinde sıralanmıştır.

Katılımcıların, OSB olan öğrencileriyle etkileşimlerinde dil öğrenimini kolaylaştırmak veya hızlandırmak için model olma yöntemi ile ilgili ifadelerinden altısı “genişletmeler kullanarak model olma” alt temasında gruplandırılmıştır. Genişletmeler kullanarak model olmak alt teması “düzeltilmeler yaparak genişletme” ve “sözcük ekleme ile genişletme” alt temalarından oluşmaktadır.

Öğretmenlerin, OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencileriyle etkileşimleri sırasında dili öğrenmelerini kolaylaştırmak veya hızlandırmak ile ilgili ifadelerinin dördü düzeltilme yaparak genişletmeyi belirten ifadelerden oluşmaktadır. Katılımcı,

öğrencisinin eksik söylediği kelimeyi düzeltmenin yanı sıra genişleterek kullandığını “Önce dinliyorum onu. Ne anlatmaya çalıştığını gözlerinin içine bakarak anlamaya çalışıyorum. Diyelim ki eksik bir şey söyledi. ‘ekmek’ demedi de ‘ekme’ dedi. ‘haaa evet, ne güzel ekme diyorsun, anladım. Peki ekme alalım sana’ diyerek genişletip onun isteklerini yerine getiriyorum” (K10) şeklinde belirtmiştir. Bir diğer öğretmen ise aynı durumla ilgili olarak “Hayvanları mesela çalışıyoruz. Ördeğe, ördek demiyor da ona yakın bir şey söylüyor. Ben asla şey demiyorum ‘aaa ördek böyle mi denir? Sen çok güzel ördek dedin. Ördek nasıl ses çıkarır? Vak, Vak der’ doğrusunu söylüyorum mutlaka yanında bir şey ekliyorum ki bu şekilde”(K8) ifadelerini kullanmıştır.

Öğretmenlerin, OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencileriyle etkileşimleri sırasında dili öğrenmelerini kolaylaştırmak veya hızlandırmak ile ilgili ifadelerin ikisi sözcük ekleme ile genişletmeyi belirten ifadelerden oluşmaktadır.

Bu durumla ilgili katılımcı görüşlerine yönelik ifadeler aşağıda verilmiştir.

“Çocuk nesnelere etiketlemediği ve çok fazla kelime dağarcığı olmadığı için mesela bir örnek vermek gerekirse ‘at’ diyor. Ama çocuk nesneyi söylemiyor. Hemen karşılıklı top oyunu kurup ‘topu at, topu bana at’ şeklinde. Yani olabildiğince genişletmek. Yani olabildiğince genişletmek, böyle basit bir oyunda”(K4).

“Tane tane konuşuyorum, söylemeye çalıştığı şeyi tekrar etmek değil ama düzelterek eklemeler yapıyorum” (K10).

Katılımcıların, OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencileriyle etkileşimleri sırasında dili öğrenmelerini kolaylaştırmak veya hızlandırmak ile ilgili ifadelerin altısı talep etme model olmayı belirten ifadelerden oluşmaktadır. Öğretmen talep etme model olma stratejisinin ilk başta ezbere dayalı olsa da zamanla bu durumun ortadan kalktığını “Başka çocuğun elindekini almak istiyor. Orada ben araya giriyorum soruyorum ‘ne yapıyorduk? Bana verir misin Ayşe’ gibi dil girdisi sunuyorum. O benden taklit ederek söylemeye çalışıyor. Bir sonrakinde ‘ne söyleyecektin’ diyorum. Bir süre sonra başta ezbere dayalı oluyor ama sonradan diyalogu öğreniyorlar” (K14) sözleriyle açıklamıştır. Talep etme model olma stratejisini çocuğun adını söylemeden istediği herhangi bir nesne ile ilgili durumu örnek vererek açıklayan katılımcı, “Gösterdiği bir şey oluyor. Soruyorum adını bilmiyor ‘bu, bu’ diyor. Aslında topu gösteriyor. Ben de ‘aaa evet topu istiyorsun, peki hadi gel topu alalım’ bir de söylemesini de sağlamaya çalışıyorum. Birkaç kez tekrar ediyorum” (K10) ifadelerini kullanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, OSB olan öğrencileriyle etkileşimleri sırasında dili öğrenmelerini kolaylaştırmak veya hızlandırmak için model olma ile ilgili ifadelerinden dördü yanıt beklemeden model olmayı kullandıklarını belirtmişlerdir. Yanıt beklemeden model olmak alt temasını oluşturan kodlar “kendi kendine konuşmak” ve “sözcük bombardımanı” şeklinde gruplanmıştır.

Öğretmenlerin, OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencileriyle etkileşimleri sırasında dili öğrenmelerini kolaylaştırmak veya hızlandırmak ile ilgili ifadelerin üçü kendi kendine konuşmayı içermektedir. Kendi kendine konuşmak yöntemini kullanan katılımcı ders etkinlikleri sırasında o anda neler yapıyorsa sözel ifadelerle öğrenciye anlattığını “*Mesela birlikte legolarla otopark yapıyoruz. Ben yaparken ‘şimdi otopark yapıyorum’ şeklinde anlatıyorum*”(K2) ifadeleri ile açıklamış, bir başka katılımcı ise bu durumla ilgili olarak “*Yaptığımız her şeyi, mesela yerimizden kalkıyoruz, sınıfa geldik, ışığımızı açalım, kapımızı kapatalım gibi sözelleştirerek vermeye çalışıyorum*” (K3) sözleriyle açıklamıştır.

Öğretmenlerin, OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencileriyle etkileşimleri sırasında dili öğrenmelerini kolaylaştırmak veya hızlandırmak ile ilgili ifadelerin bir tanesi sözcük bombardımanını kullanıldığını içermektedir.

Sözcük bombardımanı ile ilgili olarak katılımcı belirlediği bir hedef doğrultusunda bilgiler verdiğini, açıklamalar yaptığını “*Bilmediği kelimeleri desteklerken şöyle bir amaç güdüyorum. ‘bilgi ister’ diye bir hedef alıyorum. Özellikle kelime dağarcığı ile ilgili, ‘bu ne? Bu telefon’ ilk önce onun ne olduğu ile ilgili konuşup sonra onu nerede kullanabiliriz gibi işlevsel boyutunu anlatmaya çalışıyorum*”(K11) sözleri ile ifade etmiştir.

Katılımcıların, OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencileriyle etkileşimleri sırasında dili öğrenmelerini kolaylaştırmak veya hızlandırmak için yaptıkları çalışmalara yönelik ifadelerin beşi doğru sorular sorma ile ilgilidir. Öğretmen, ders sırasında öğrenciye sorular sorarak dili kullanmaya yönlendirdiğini K1 “*Sorular, cevaplar ile destekliyorum. Hikaye kitaplarıyla. ‘Bak Ali arkadaşı ile okula gitmiş. Kim ile gitmiş?’ gibi soruları soruyorum*”(K1) sözleri ile açıklamıştır. Açık uçlu sorular sorarak öğrencisine cevap vermesini bekleyen katılımcı ise bu durumu “*Önüme resimli kartları koyduğumda ‘resimde ki çocuk ne yapıyor? Sen karnın acıktığında ne yaparsın?’ gibi sorularla* (K3) sözleriyle belirtmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencileriyle etkileşimleri sırasında dili öğrenmelerini kolaylaştırmak veya hızlandırmak için yaptıkları çalışmalara yönelik ifadelerin biri fırsat öğretimi ile ilgilidir. Öğretmen, ders sırasında ortaya çıkan fırsatları dil gelişimini hızlandırmak veya kolaylaştırmak amacıyla kullandığını *“Başta şöyle oluyor, bir yiyeceği seviyor ya da benim dolabımda bir şeyler görüyor, istiyor, gösteriyor. Bunu süreç içerisinde mümkün olduğunca arttırarak ilerletmeye çalışıyorum”*(K13) şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların, OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencileriyle etkileşimleri sırasında dili öğrenmelerini kolaylaştırmak veya hızlandırmak için yaptıkları çalışmalara yönelik ifadelerin ikisi bekleme süreli öğretim ile ilgilidir. Bu durumla ilgili katılımcı görüşlerine yönelik ifadeler aşağıda verilmiştir.

“Annesine ‘gidicem, gidicem, gidicem’ diyor. Dersten sonra annesine gidecek. Ben anlamamış gibi davrandım. Kime gideceksin diye sorduğumda anneme cevabını almam gerekiyor. ‘Onu söylemen lazım, yoksa sana cevap vermem’ diyorum. Ben ‘gideceğim’ dediğinde görmezden geliyorum. Duymazdan geliyorum. Şimdi onu öğrendi”(K1).

“Bunu genelde ekolali olan çocuklarda yapıyoruz. ‘istiyor musun?’ diye sorduğumuzda ‘istiyor musun?’ diye cevap veriyor. O esnada vermediğimiz zaman ‘ver’ gibi bir tepki alabiliyorsun. Tekrar ettiği zaman vermiyoruz ama ‘ver’ dediği zaman suyu veriyoruz. Bunun gibi”(K3).

3.7. Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB olan Öğrencilerinin Dil Gelişimlerini Desteklemek Amacıyla Kullandıkları Yöntemlerin Dilin Bileşenlerine Göre İncelenmesi

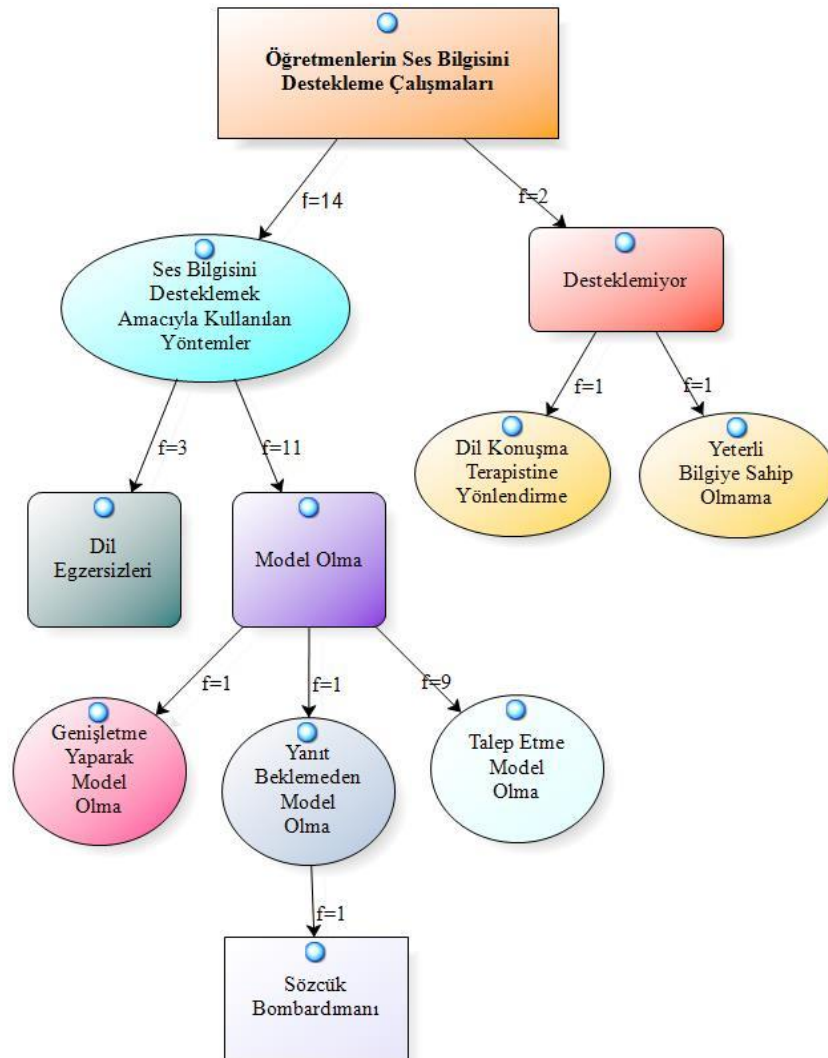
Öğretmenlerin, OSB olan okul öncesi öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklemek amacıyla kullandıkları yöntemlerin dilin bileşenlerine göre incelenmesi öğretmenlerin “ses bilgisini (fonem) destekleme çalışmaları”, biçimbirim bilgisini (morfoloji) destekleme durumları”, “sözdizimini (sentaks) destekleme durumları”, “sözcük dağarcığını (semantik) destekleme durumları” ve “kullanımbilgisini (pragmatik) destekleme durumları” olmak üzere beş tema olarak sıralanmıştır.

3.7.1. Öğretmenlerin Ses Bilgisini Destekleme Çalışmaları

OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin ses bilgisini desteklemek amacıyla kullanılan stratejiler ve yaptıkları çalışmalar temasını oluşturan alt temalar “dil egzersizleri” ve “model olma” şeklinde sıralanmıştır.

Katılımcıların, OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin ses bilgisini desteklemelerinde kullandıkları model olma yöntemi alt teması “talep etme model olma”, “yanıt beklemeden model olma” ve “genişletme yaparak model olma” stratejilerinden oluşmaktadır.

Katılımcıların, OSB olan okul öncesi öğrencilerinin ses bilgisini desteklemek amacıyla yaptıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Şekil 10’da yer almaktadır.



Şekil 10. Öğretmenlerin Ses Bilgisini Desteklemek için Kullandıkları Yöntemler ve Yaptıkları Çalışmalar

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, ses bilgisini desteklemek için kullandıkları yöntemler ve çalışmalar yaptığını belirten 14 ifade bulunurken, sadece iki ifade çalışma yapılmadığına yöneliktir.

Öğretmenlerin, OSB olan öğrencilerinin ses bilgisini desteklemek amacıyla model olma yöntemi ile ilgili ifadelerin dokuzunda “talep etme model olma” stratejisini kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı, öğrencisinin ifade etmekte güçlük yaşadığı seslere yönelik olarak, o sesi içeren resimli kartlar yardımıyla çalışmalar yaptığını “*Ben görsellerle birleştirip çocuğun çıkartamadığı, zorlandığı seslerin ağırlıklı olduğu görseller kullanarak birazcık onu isimlendirmeye yönelik yine model olarak çalışmayı sürdürüyorum. Çocuk mesela ‘b’ sesini kullanamıyorsa ‘b’ sesini kullanmakta güçlük yaşıyorsa sesle ilgili görseller bulup onu isimlendirmeye yönelik. Eğer uygun bir şekilde ‘b’ sesini isimlendiremiyorsa ben model oluyorum*”(K2) diyerek açıklamıştır. Bir başka katılımcı ise bu durumla ilgili olarak “*Ben şöyle yapıyorum, internette indirdiğim mesela köpek. ‘Köpek nasıl ses çıkarır?’ diye soruyorum. Bilemezse kendim model oluyorum*”(K8) ifadelerini kullanmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenler, OSB olan öğrencilerinin ses bilgisini desteklemek amacıyla model olma yöntemi ile ilgili ifadelerin birinde “yanıt beklemeden model olma” stratejisi içinde bir alt strateji olan “sözcük bombardımanını” kullandığını belirtmiştir. Katılımcı, belirlediği hedef sese yönelik olarak yaptığı çalışmayı “*Bir bebeği uyuturken ‘eee, eee’ sesini çıkarıyorum. Çocuktan ‘eee, eee’ sesini bekliyorum. Bakıyorum ses yok ama dikkatli izliyor, hareketi devam ediyorum aynı şekilde. Ses çıkarmaya çalışıyorum. Bazen olmuyor bu derste mümkün olmuyor ama zamana yaydığımda sesin çıktığını görüyorum*” (K1) sözleriyle ifade etmiştir.

Katılımcılar, OSB olan öğrencilerinin ses bilgisini desteklemek amacıyla model olma yöntemi ile ilgili ifadelerin birinde “genişletme yaparak model olma” stratejisini kullandığını belirtmiştir. Katılımcı, öğrencinin ürettiği sözcüklerde eksik sesleri tamamlayarak sözcüklerin bu şekilde tekrarlanmasına yönelik çalışmalar yaptığını “*Genelde bizim çocuklar hani fonemlerde tam olarak çıkartamıyorlar. Daha çok onlara model olma şeklinde bir ayna karşısında karşılıklı elim çenesinde, onun eli benim çenemde direk model olması için çalışıyorum. Olabildiğince hecelemeleri falan net çıkarması için. Çünkü bazıları yutuyor. Hani ‘elma’ diyeceğine ‘ema’ diyor ‘l’ yi yutuyor. Bunu düzelterek yapıyorum ben çalışmalarımı*”(K5) sözleriyle açıklamıştır.

Katılımcıların, OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin ses bilgisini desteklemek için yaptıkları çalışmalar ile ilgili ifadelerin üçü “dil egzersizleri” alt temasında gruplandırılmıştır. Öğrencilerinin ses bilgisi becerisini desteklemek amacıyla şekeri bir araç olarak kullanarak dil egzersizlerine başvurduğunu belirten katılımcı K12 bunu “Özellikle dil egzersizleri yapıyoruz. Ben lolipoptan faydalanıyorum. Ya da tatlı bir şeyden. Dilin doğru hareketinden sonra ‘aaa, eee’ seslerinin çıkması, sonra bu seslere vakıf olan çocuktan işte hecelere geçmek için” sözleriyle ifade ederken bir diğer katılımcı olan K13 ise dilin hareketlerinin seslerin çıkarılmasıyla bağlantılı olduğunu ayna yardımıyla çocuğun kendisini ve öğretmenini görmesini sağlayarak çalıştığını “ben daha çok ayna karşısında çalışma yapıyorum. O esnada ayna karşısında benim yaptığım gibi yapma dili öyle kullanma. Yeri geliyor bazen eldiven takıyoruz diline bak damağın üzerine dokunacaksın. Seslerin çıkarılmasında dilin nereye tam koyup o sesi çıkarttığını farketmiyorlar. Birleştirmede özellikle ‘r’ sesinde çok zorlanıyorum. ‘r’ ve ‘s’ sorun yaşadığım iki ses. ‘r’ sesi için ‘rrrrr’ gibi dilin titreşmesi için çalışmalar yapıyoruz ama ben genelde ayna karşısında yapıyorum bunları” sözleriyle ifade etmiştir.

Okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin ses bilgisini desteklemek amacıyla herhangi bir çalışma yapmadığını belirten öğretmenlerin ifadeleri “dil konuşma terapistine yönlendirme” ve “yeterli bilgiye sahip olmama” alt temalarını oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin, Okul öncesi dönemde OSB olan öğrencilerinin ses bilgisi becerilerini desteklemek için çalışma yapmadığını belirten ifadelerinden biri “dil konuşma terapistine yönlendirme” yaptığına yöneliktir. Katılımcı, çalıştığı kurumda dil konuşma terapistlerinin de çalıştığı için ses bilgisini desteklemek için onlara yönlendirdiğini “yani genelde bu fonolojik bozukluklar açısından bizim okulumuzda böyle bir şey mümkün olduğu için dil konuşma terapistine çok fazla gönderiyorum” (K11) sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmenlerin, OSB olan öğrencilerinin ses bilgisi becerilerini desteklemek için çalışma yapmadığını belirten ifadelerinden biri “yeterli bilgiye sahip olmamak” ile ilgilidir. Katılımcı, “benim, bizim bu konuda ayrıntılı bilgimiz yok”(K7) sözleriyle ses bilgisini desteklemeye yönelik olarak yeterli bilgisi olmadığı için çalışma yapmadığını açıklamıştır.

3.7.2. Öğretmelerin Biçimbirim Bilgisini Destekleme Çalışmaları

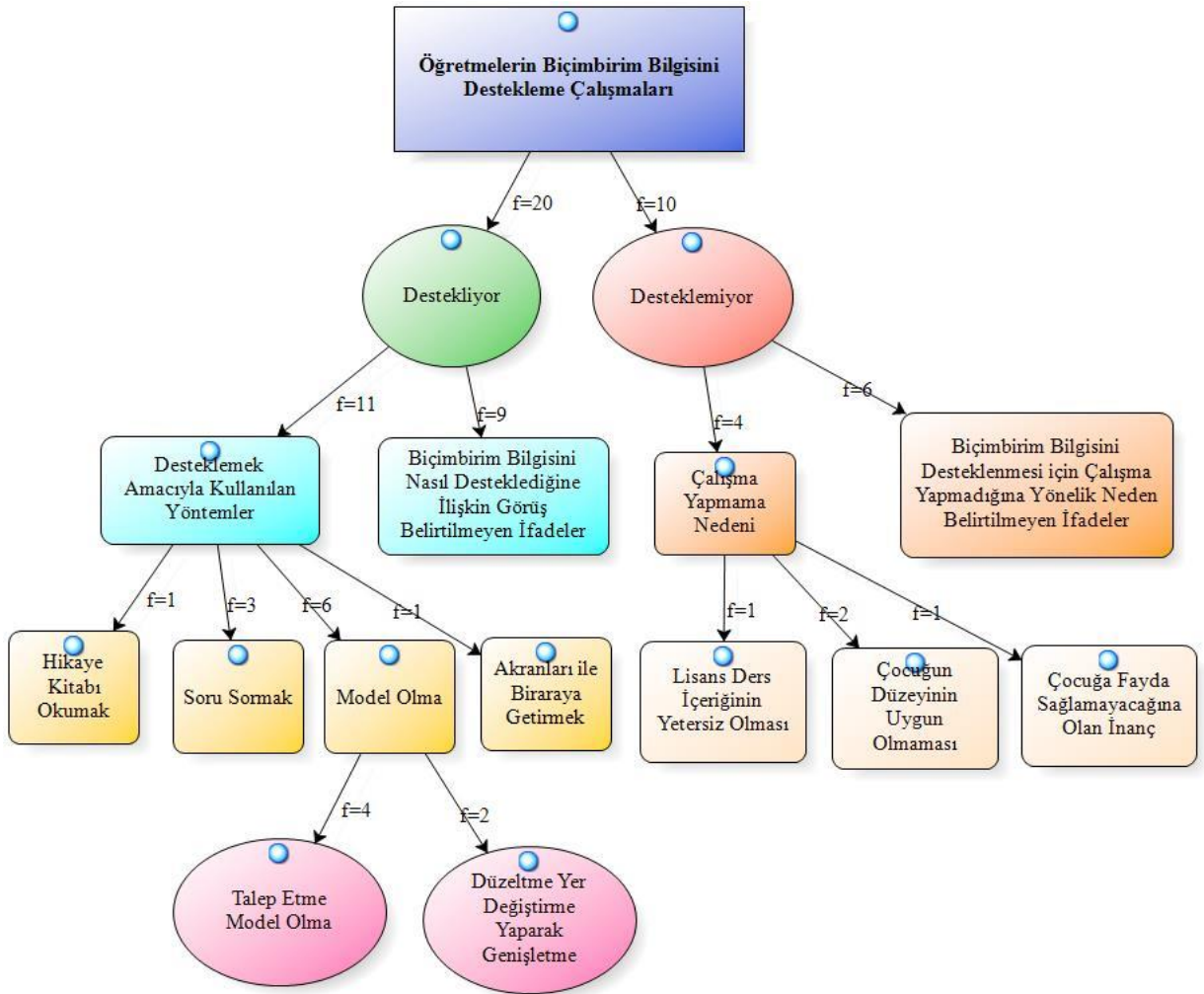
Öğretmenlerin, okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin biçimbirim bilgisini desteklemek amacıyla yaptıkları çalışmalar temasını “biçimbirim bilgisini desteklemek amacıyla kullanılan yöntemler” ve “biçimbirim bilgisini desteklemeye yönelik çalışma yapmamak” olmak üzere iki alt tema olarak sıralanmıştır.

Katılımcıların, OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin ses bilgisini desteklemelerinde kullandıkları model olma yöntemi alt temasını “talep etme model olma”, “yanıt beklemeden model olma” ve “genişletme yaparak model olma” stratejileri oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenler OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin biçimbirim bilgisi becerilerini desteklemeye yönelik çalışma yaptığını 20 defa ifade ederken, herhangi bir çalışma yapmadıklarını ise 10 defa ifade etmişlerdir.

Katılımcıların, OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin biçimbirim bilgisinin desteklenmesi çalışmaları “model olma”, “doğru sorular sormak”, “hikaye kitabı okumak” ve “akranları ile bir araya getirme” alt temalarında toplanmıştır (Şekil 11).

Katılımcılara ait ifadelerin 9’unda öğrencilerin biçimbirim bilgisinin desteklenmesi amacıyla çalışmalar yaptığını, ancak yaptığı çalışmalara ilişkin görüş belirtilmemiştir.



Şekil 11. Öğretmenlerin Biçimbirim Bilgisini Desteklemek için Kullandıkları Yöntemler ve Yaptıkları Çalışmalar

Öğretmenler, OSB olan öğrencilerinin biçimbirim bilgisini desteklemek amacıyla model olma yöntemi ile ilgili ifadelerin dördünde “talep etme model olma” stratejisini kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan K11, nesnelerin isimlerini sorarak öğrencinin cevabındaki eksiklikleri düzelttiğini belirtmiş ve bunu “*nesnelerin isimlerini sorduktan sonra şahıs zamirlerini öğrenmesi için ‘bebek bardak’ değil de ‘bebeğin bardağı’ şeklinde söyleyerek çalışmalarımı sürdürmeye çalışıyorum*” sözleriyle ifade etmiştir. Başka bir katılımcı olan K4 ise bu durumu “*Bir nesneyi soruyoruz öğrenciye, tek kelimelik cümle kullanıyor, eylem kullanıyor. Daha düzgün şekilde ifade etmesini sağlamak için model olmaya çalışıyoruz bir şekilde onu yerleştirmeye çalışıyoruz*” sözleriyle açıklamıştır.

Katılımcılar, OSB olan öğrencilerinin biçimbirim bilgisini desteklemek amacıyla model olma yöntemi ile ilgili ifadelerin ikisinde “düzeltme/yer değiştirme yaparak genişletme” stratejisini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen, öğrencisinin verdiği eksik cevabı düzelterek model olduğunu “*mesela ‘annem geldi’ demiyor da ‘anne geldi’ diyor. Orada kelimenin ekini atıyor. Ben doğrusunu söyleyerek beni taklit etmesini istiyorum, model oluyorum. Bir sonrakine o da aynı şekilde söylüyor*”(K14) sözleri ile aktarmıştır. Katılımcılardan K6 ise benzer durumu “*Tabi dil geliştikçe ekleri de yavaş yavaş ekliyoruz. Mesela ‘kapı aç’ dediğinde ‘kapıyı aç’ şeklinde söyleyerek taklit ettiriyoruz*” sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmenler, OSB olan öğrencilerinin biçimbirim bilgisini desteklemek amacıyla model olma yöntemi ile ilgili ifadelerin üçünde “soru sorma” stratejisini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Bu durumla ilgili katılımcı görüşlerine yönelik ifadeler aşağıda verilmiştir.

“*Oyuncaklar koyup ‘bu kimin?’ diye sorarak. Ya da ‘bu benim oyuncağım, bu Ayşe’nin oyuncağı’ gibi sorular sorarak. Görsellerle sorular sorarak soruların cevaplarını sonuna takı getirme çalışmaları yapıyorum*” (K11).

“*Mesela ve ekleri kullanmıyor buna yönelik sorular soruyorum. Hafta sonu ailesi ile yaptıklarını soruyorum. Kim ile gittin? Nereye gittin? Sorularını soruyorum. Cevapları bekliyorum*” (K1).

“*İşte araba yarışı yapıyoruz mesela ‘kimin arabası önde? Ayşe’nin arabası önde’ şeklinde. Daha sonraki süreçte de çocuğu dahil edip yine aynı şekilde çocukla aynı çalışmayı yapıyoruz.*” (K2).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin biçimbirim bilgisini desteklemek amacıyla yaptıkları çalışmalar ile ilgili ifadelerin biri “öğrencinin akranları ile bir araya getirilmesi” alt temasında belirtilmiştir. Katılımcı K2, oyun sırasında oyuncak veya nesnelerin öğrencilerin arasında paylaşımını desteklediğini belirtmiştir. İyelik eklerinin öğrenilmesine yönelik öğrenciyi desteklediğini ifade eden öğretmen bu durumu “*Mesela benim topum var. Arkadaşın da topu var ‘hadi senin topunu ver’ diyorum iyelik eklerini kullanımına yönelik. Soruyorum ‘kimin topunu verdin?’ diye soruyorum*” sözleriyle açıklamıştır.

Katılımcıların, OSB olan okulöncesi dönemdeki öğrencilerinin biçimbirim bilgisini desteklemek amacıyla yaptıkları çalışmalar ile ilgili ifadelerin biri de “hikaye

kitabı” okunmasına ilişkindir. Öğretmen bu durumu, “*Hikaye kitabından okuyarak desteklemeye çalışıyorum*” (K1) diyerek açıklamıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenler, OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin biçimbirim bilgisini desteklemeye yönelik herhangi bir çalışma yapmadıklarına ilişkin ifadelerin altında herhangi bir neden belirtmemişlerdir.

OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin biçimbirim bilgilerinin desteklenmesine yönelik çalışma yapmadığını belirten öğretmenlerden biri “lisans ders içeriğinin yetersiz olduğu” ile ilgili görüş belirtmiştir. Katılımcı, almış olduğu lisans eğitiminin yeterli olmadığını, eğitimi sonrasında kendisini bu konuda geliştirmek için kurs veya herhangi bir eğitime gitme şansı bulamadığını belirtmiş ve bunu, “*Üniversitede bu konuda aldığım eğitimi, özel eğitim bölümünü bu konuda eleştirdim zaten. Oradaki dil ve konuşma gelişimi hocamla. Bunlar yetersiz çünkü dedim. Çok teorik kalıyor, işe başladıktan sonra birebir çalışmaya başladıktan sonra kendimdeki yetersizliği daha çok gördüm. Bunun da biraz okulla ilgili olduğunu düşünüyorum. Sonrasında böyle bir kursa gitme imkanım olmadı. Bu konuda yetersiziz*” (K7) sözleriyle açıklamıştır.

OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin biçimbirim bilgilerinin desteklenmesine yönelik çalışma yapmadığını belirten, sadece bir öğretmenin görüşü bu “çalışmaların çocuğa fayda sağlamayacağı” ile ilgilidir. Katılımcı bu durumu “*konuşması benim için önemli, hiçbir zaman bunu ön plana almış değilim*” (K9) diyerek belirtmiştir.

OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin biçimbirim bilgilerinin desteklenmesine yönelik çalışma yapmadığını belirten öğretmenlerin ifadelerinde, iki öğretmenin görüşü “çocuğun düzeyinin uygun olmaması” alt temasında belirtilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerinin seviyelerinin biçimbirim bilgisini destekleme çalışmaları yapmaya uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bu durumla ilgili katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir.

“*Bu daha ileri bir seviye, bu seviyeye gelemedik o nedenle*” (K12).

“*Yani bu çalışma için öğrencinin düzeyi pek uygun değil*” (K3).

3.7.3. Öğretmelerin Sözdizimi Kurallarını Destekleme Çalışmaları

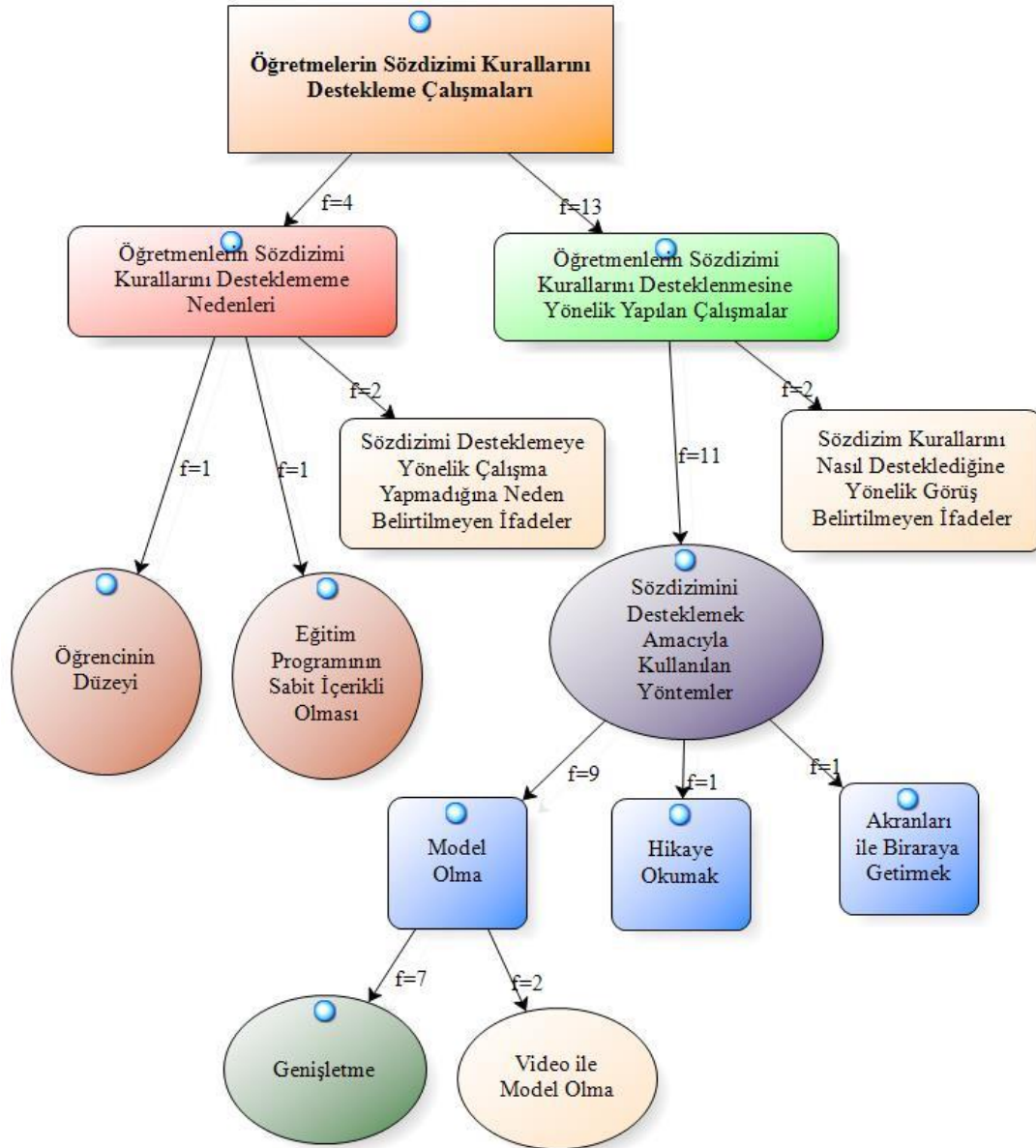
Katılımcıların, OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin sözdizimi kurallarını desteklenmesine ilişkin görüşleri temasını oluşturan alt temalar “sözdizimi

kurallarını desteklenmesine yönelik yapılan çalışmalar” ve “öğretmenlerin sözdizimi kurallarını desteklememe nedenleri” olarak sıralanmıştır.

Öğretmenlerin sözdizimi kurallarını desteklemeye yönelik yaptıkları çalışmalar alt temasını oluşturan kodlar “model olma”, “akranları ile bir araya getirmek”, “videoların kullanılması” ve “hikaye okumak” olarak gruplandırılmıştır.

Öğretmenlerin sözdizimi kurallarını desteklemeye yönelik olarak çalışma yapmama nedenleri temasını oluşturan alt temalar “öğrencinin düzeyi” ve “eğitim programlarının sabit içerikli” olması olarak sıralanmıştır.

Katılımcıların, OSB olan okul öncesi öğrencilerinin sözdizimi kurallarını desteklemesine ilişkin görüşlerinin dağılımı Şekil 12’de yer almaktadır.



Şekil 12. Öğretmenlerin Sözdizimi Kurallarını Destekleme Çalışmaları

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin sözdizimi kurallarını desteklemeye yönelik çalışma yaptığını belirten 13 ifade bulunurken, dilin bu bileşeninin desteklenmesi amacıyla çalışma yapmadığını belirten dört ifade bulunmaktadır.

Sözdizim kurallarının desteklenmesi için çalışma yapıldığı belirtilen iki ifadede, bu amaca yönelik olarak hangi çalışmaların nasıl yapıldığına yönelik herhangi bir görüş belirtilmemiştir.

Öğretmenlerin, OSB olan öğrencilerinin sözdizimi kurallarının desteklenmesi ile ilgili ifadelerin yedisi “genişletme” stratejisini kullandıklarını içeren ifadelerden oluşmaktadır. Katılımcılardan K9, öğrencisinin kullandığı sözcüklere kendisi de sözcük ekleyerek cümleyi uzatmaya çalıştığını belirtmiş ve bunu “*Sesletmiş olduğu kelimelerin çokluğu ortaya çıktığı zaman, fazla kelime seslettiği zaman yanlarına işlevsel ve bu cümleyi daha fazla nasıl uzatırım için kelimeler işte veya sesler koyma çalışmalarım var. Örneğin, hiç konuşmayan bir çocuk için ‘at’ ya da ‘al’ derken çalışmalarımın ilerleyen vakitlerinde ‘alır mısın öğretmenim?’ veya ‘Tutar mısın öğretmenim?’ şeklinde. İlk etapta ‘anladın mı?’ sorusuna ‘evet’ derken çalışmalarımızın ilerleyen safhalarında konuşulan kelimelerin telaffuzunun arttığı süreçte soruya ‘anladım öğretmenim’ cevabını vermesini isterim. Yani ne kadar çok kelime katarsam, ne kadar çok o cümleyi uzun kullanmasını sağlarsam, günlük kullandığı dil de o süreçte artacaktır düşüncesindeyim*” sözleri ile açıklamıştır. Bir başka katılımcı ise aynı durumla ilgili olarak “*Örneğin, genelde otizmli çocuklar daha kısa cümleler kurarlar. ‘git’ derler ama kim nereye gitti onu öğretmek için yavaş yavaş ‘Ali git’ gibi çeşitlendirerek ya da ‘Ali eve git’ gibi kelimeler ekleyerek çocukların cümle yapısını oluşturan şeyleri düzenliyoruz*” (K15) ifadelerini kullanmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenler, OSB olan öğrencilerinin sözdizimi kurallarını desteklemek amacıyla kullandıkları yöntemler ve yaptıkları çalışmalar ile ilgili bir ifade akranları ile bir araya getirmeyi içermektedir. Öğretmen K7 “*Çocukların arkadaşları ile beraber oyun oynamalarını sağlayarak bu tür yöntemler kullanıyoruz*” sözleriyle açıklamıştır.

Öğretmenlerin, OSB olan öğrencilerinin sözdizimi kurallarını desteklemek amacıyla kullandıkları yöntemler ve yaptıkları çalışmalar ile ilgili ifadelerin ikisi “video ile model olma” çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu durumla ilgili katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir.

“Videoları keserek, cümle yapısına göre ifade etmesini amaçlayarak o şekilde soruyorum” (K11).

“Video ile ilgili bilgisayardan hikayeler izlettiririm kısa hikayeler. İzlettirirken durdurarak ama baştan sona izlettirmem yani. O anda hangi kelimeyi hangi cümleyi vermek istiyorsam o cümleden sonra hemen sonra durdururum ne dedi diyerek o cümleyi tekrar etmesini sağlarım. O şekilde devam ederim yani” (K1).

Katılımcıların, OSB olan öğrencilerinin sözdizimi kurallarını desteklemek amacıyla kullandıkları yöntemler ve yaptıkları çalışmalara yönelik bir ifade “hikaye kitabı okuma” ile ilgilidir. Katılımcı K1, öğrencilerin dikkatlerini çeken hikaye kitapları ile çalışmalar yaptığını, *“yine bunu da yapılandırılmış şekilde çalışırım, hikayeleri tercih ediyorum. Çocukların dikkatlerini çeken hikaye kitaplarını”* sözleriyle açıklamıştır.

OSB olan öğrencilerinin sözdizim kurallarının desteklenmesine yönelik herhangi bir çalışma yapmadığını belirten katılımcılara ait sekiz ifadede, herhangi bir çalışma yapmama nedenlerine yönelik neden belirtmemişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, OSB olan öğrencilerinin sözdizimi kurallarını desteklemeye yönelik çalışma yapmama nedenleri ile ilgili ifadelerin biri “öğrencinin düzeyinin uygun olmaması” içeren ifadeden oluşmaktadır. Katılımcı K8, öğrencilerinin düzeyinin sözdizimi kurallarını desteklemek için uygun olmadığını, bu nedenle dilin bu bileşenine yönelik olarak çalışma yapmadığını belirtmiştir. Bu durumu *“o düzeyde öğrencim olmadı”* sözleriyle açıklamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, OSB olan öğrencilerinin sözdizimi kurallarını desteklemeye yönelik çalışma yapmama nedenleri ile ilgili ifadelerin biri “eğitim programının sabit içerikli olması” görüşünü ortaya koymaktadır. Öğretmen K6, çalıştığı kurumda kullanılan eğitim programının içerik olarak sabit olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca her öğrenciye aynı programın uygulandığını, bu nedenle sözdizimi kuralları ile ilgili çalışma yapmadığını ifade etmiş ve bunu *“programa bağlı kaldığımız için kalıp şeklinde kullanıyoruz. Cümlelerimiz değişmiyor”* sözleriyle açıklamıştır.

3.7.4. Öğretmelerin Sözcük Dağarcığını Destekleme Çalışmaları

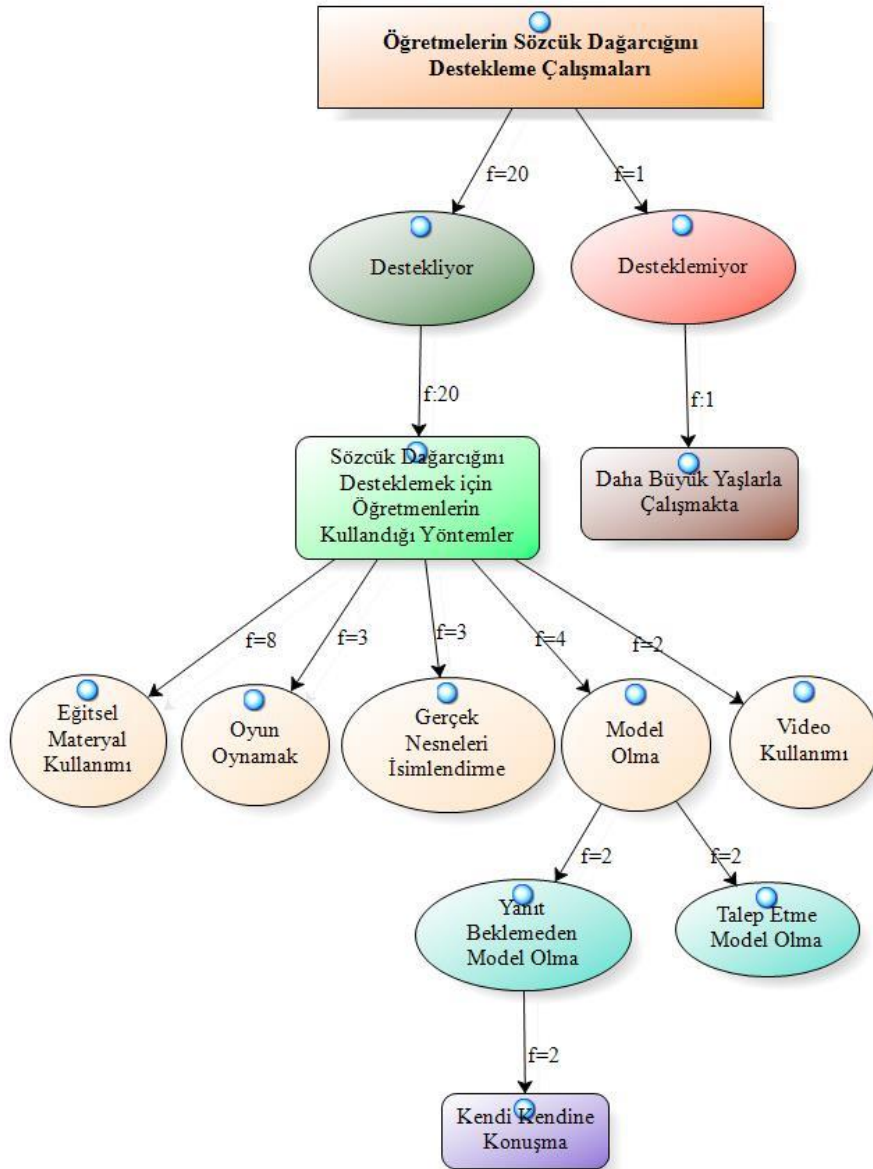
Çalışmaya katılan öğretmenler, OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin sözcük dağarcığını destekleme durumları temasını oluşturan alt temalar “öğretmenlerin

sözcük dağarcığını destekleme çalışmaları” ve “öğretmenlerin sözcük dağarcığını desteklememe nedenleri” olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin sözcük dağarcığını desteklemek için yaptıkları alt temasını “model olma”, “eğitsel materyal kullanımı”, “oyun oynamak”, “gerçek nesnelere isimlendirme” ve “video kullanımı” oluşturmaktadır.

Katılımcıların, OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin sözcük dağarcığını desteklemeye yönelik çalışma yapmama nedenleri temasını oluşturan alt tema “öğrencinin yaşının küçük olması” olarak gruplandırılmıştır.

Katılımcıların, OSB olan okul öncesi öğrencilerinin sözdizimi kurallarını desteklemesine ilişkin görüşlerinin dağılımı Şekil 13’de yer almaktadır.



Şekil 13. Öğretmenlerin Sözcük Dağarcığını Destekleme Çalışmaları

Katılımcıların, OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin sözcük dağarcığını desteklemeye yönelik çalışma yaptığını belirten 20 ifade bulunurken, katılımcılar dilin bu bileşenini desteklenmesi amacıyla çalışma yapmadığını iki defa ifade etmişlerdir.

Katılımcıların, OSB olan öğrencilerinin sözcük dağarcığını desteklemek amacıyla yaptıkları çalışmalar ile ilgili ifadelerin sekizi “eğitsel materyal kullanımı” içeren ifadelerden oluşmaktadır. Eğitsel materyallere yönelik katılımcı ifadeleri incelendiğinde materyallerin nasıl kullanıldığına yönelik olarak bir açıklama yapılmadığı anlaşılmıştır. Öğretmen, öğrencinin tanımakta güçlük yaşadığı nesnelere bulunduğu resimli kartlarla yaptığı çalışmaları “*Sözcük dağarcığını geliştirirken şöyle, çocukların çoğu okul öncesi dönemde nesnelere tanımakta zorluk yaşayan çocuklarımız. Dediğim gibi nesne kartlarını ben burada da kullanıyorum. Hem sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik hem de nesnelere tanımaya yönelik çalışmalar yapıyoruz. Yani resimli nesne kartları*” (K3) sözleri ile açıklamıştır. Bu konuda benzer çalışmaları yaptığını belirten K9 ise, “*Destekleme yöntemim şudur, öncelikli olarak bizim çocuklarımızın hani çevresinden başlamak istiyorum. Annesinin, babasının resimlerine fazlaca tepki verebiliyorlar. Kardeşinin resimlerine fazla tepki verebiliyorlar. Bunun gibi çevresinde bulunan nesnelere fotoğraflarıyla resimli kartlar üzerinden*” ifadelerini kullanmıştır. Ayrıca sözcük dağarcığını desteklemek amacıyla kitap okuduğunu belirten katılımcılara ait ifadeler aşağıda verilmiştir.

“hikaye kitapları ile destekliyorum” (K11).

“kitap etkinliğini daha çok kullanıyorum” (K2).

“Bir gün ayıcık kitabı ile bir gün tavşan kitabı ile destekliyorum. Her gün farklı bir kitap seçmeye çalışıyorum” (K6).

Öğretmenlerin, OSB olan öğrencilerinin sözcük dağarcığını desteklemek amacıyla model olma ile ilgili “yanıt beklemeden model olma” stratejisinin kullanıldığına yönelik bir ifade yer almaktadır. Katılımcı K10, ders sırasında sınıftaki her şeyi isimlendirdiğini ve bunu öğrenciye söylediğini, söyleyemese bile en azından duymasını sağladığını belirtmiş ve bunu, “*yani her şeyi isimlendiriyoruz. Sınıfta gördüğümüz her şeyi, rastgele bir şeyin yanından geçerken bile ‘bu masa, bak masa, masa, su, bardak, kalem’ her şeyi isimlendirerek yapıyorum. Yani girdi vermeye çalışıyorum ve ailelere de hep bunu söylüyorum. Onunla konuşun evdeki her şeyi tek tek*

isimlendirin. En azından duysun, duysun ki sonrasında çıkarabilirsin diye” diyerek açıklamıştır.

Öğretmenlerin, OSB olan öğrencilerinin sözcük dağarcığını desteklemek amacıyla model olma alt temasında bulunan ifadelerin ikisi “talep etme model olma” ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Katılımcılardan K12, öğrencinin günlük hayatta sıklıkla karşılaşacağı nesnelere ve becerilerle ilgili olarak çalışmalar yaptığını belirtmiş ve bu durumu, “genelde elle tutup gözle gördüğü şeyler, bardak, çatal. ‘Biz bardakla ne yaparız? Kaşıkla ne yaparız? Yemek yeriz’ mesela diş fırçası, ‘diş fırçası ile ne yaparız? O zaman hadi dişlerimizi fırçalayalım’ gerçek hayatla destekleyerek, o şekilde oluyor” sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmenler, OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin sözcük dağarcığını destekleme çalışmaları ile ilgili ifadelerin üçü “oyun oynamak” ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Katılımcılardan K7 bunu, “Özel bir çalışma yok. Oyun oynayarak desteklemeye çalışıyorum” diyerek açıklamıştır. Sözcük dağarcığını desteklemek amacıyla oyun oynamayı tercih eden bir başka katılımcı K2 ise, “Yani oyunlar içinde farklı ortamlarda oynayarak” ifadelerini kullanmıştır.

Katılımcıların, OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin sözcük dağarcığını destekleme çalışmaları ile ilgili ifadelerin üçü “gerçek nesnelere isimlendirmek” ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Öğretmenler, ders sırasında gerçek nesnelere isimlendirerek öğrencilerinin sözcük dağarcıklarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak katılımcılardan K6, “gerçek nesnelere isimlendirerek destekliyoruz” ifadesini kullanırken K5 ise “öncelikle zaten birbir gerçek nesnelere başlıyoruz öğretmeye. Bu şekilde kavramları öğretirken bir nevi kelime dağarcığı da gelişmiş oluyor. Hani gördüğünde tanıyor mesela” ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenlerin, OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin sözcük dağarcığını destekleme çalışmaları ile ilgili ifadelerin ikisi “video kullanımı” belirten ifadelerden oluşmaktadır. Videolar yardımıyla öğrencinin bilmediği sözcüklerin desteklenmesi ile ilgili çalışmalar yaptığını ifade eden katılımcılardan K11 bu durumu şöyle açıklamaktadır; “İzlediğimiz videolarla tabii şey yapabiliyorum, bilmediği kelimeleri destekliyorum”. Bir diğer katılımcı olan K9 ise aynı durumla ilgili olarak “videolar üzerinden bu çocuğun çevresinde neler olabilir? Meyveler, en çok sevdiği meyveler mesela isimlendirme çalışmaları yaparız” ifadelerini kullanmıştır.

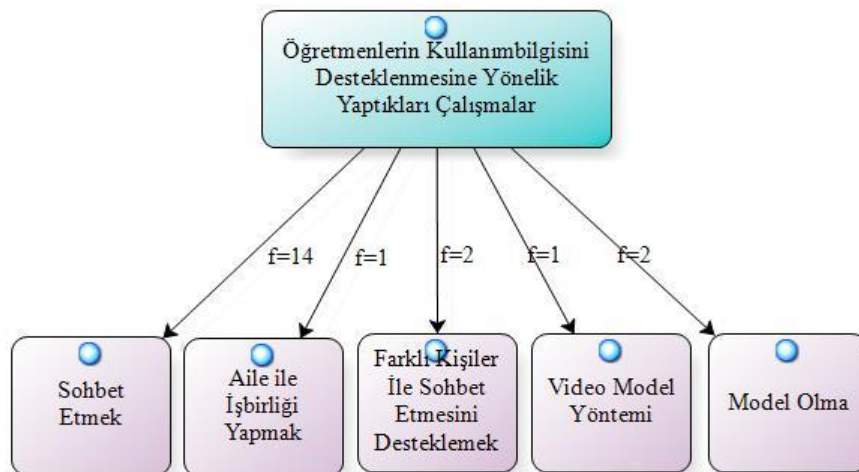
Katılımcılar, okul öncesi dönemde OSB olan öğrencilerinin sözcük dağarcığını desteklemeye yönelik olarak çalışma yapmadıklarını bir vurgulayan katılımcı, 10 yaş sonrası öğrencilerinde çalışmalar yaptığını, ancak küçük yaş gruplarında herhangi bir çalışma yapmadığını ifade etmiştir. Ayrıca öğrencinin yeni öğrendiği kelimeleri kullandığı sırada fark ettiğini “sözcük dağarcığı, yani ben çok bir artı bir şey ekleyemiyorum açıkçası. O televizyonda çok değişik bir şeyler duyuyor onu anlamsız yere kullandığı oluyor. Genelde öyle şeylerde fark ediyoruz yeni kelimeleri” (K13) sözleri ile açıklamıştır.

3.7.5. Öğretmenlerin Kullanımbilgisini (Pragmatik) Destekleme Durumları

Katılımcıların, OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin kullanımbilgisini desteklenmesine ilişkin görüşleri temasını oluşturan alt tema “öğretmenlerin kullanımbilgisini desteklenmesine yönelik yaptıkları çalışmalar” olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin kullanımbilgisini desteklemeye yönelik yapılan çalışmalar alt temasını oluşturan kodlar “grup eğitimi”, “sohbet etmek”, “farklı kişiler ile sohbet etmesini sağlamak”, “model olma”, “video model yöntemi” ve “aile ile işbirliği yapmak” olarak gruplandırılmıştır.

Katılımcıların, OSB olan okul öncesi öğrencilerinin kullanımbilgisini desteklenmesine ilişkin görüşlerinin dağılımı Şekil 14’de yer almaktadır.



Şekil 14. Öğretmenlerin Kullanımbilgisini Desteklemek için Yaptıkları Çalışmalar

Katılımcıların, OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin kullanımbilgisini desteklemeye yönelik çalışma yaptığını belirten 20 ifade bulunurken, dilin bu bileşenini desteklenmesi amacıyla çalışma yapmadığını belirten katılımcı bulunmamaktadır.

Katılımcıların, OSB olan öğrencilerinin kullanımbilgisini desteklemek amacıyla yaptıkları çalışmalar ile ilgili ifadelerin 14'ü "sohbet etmek" alt temasında gruplandırılmıştır. Öğretmen, öğrenciler ile her ders öncesi bir rutin haline getirdikleri birebir sohbet etkinliği olduğunu belirtmiştir. Bu durumu "*Sınıf içerisinde rutinlerimiz var. Girdiği anda 'merhaba, nasılsın, kiminle geldin, neye bindin, sabah ne yedin, öğlede ne yedin?' gibi. Bunlar zaten her seferinde öğrenci başka şeyler söylüyor. Bu şekilde*"(K6) sözleriyle açıklamıştır. Benzer şekilde bir çalışma yaptığını belirten katılımcı K8 ise bu durumu şöyle ifade etmiştir; "*Mesela derse ilk geldiği zaman merhabalaşmak. 'nasılsın, ismin ne' gibi. İşte üzerinde bir kıyafet varsa o gün 'aaa sen ne giymişsin, bunu kim aldı?' bunu mu çok seviyorsun' gibi karşılıklı sohbet ederek". Öğrencisinin, sorulduğunda kendisi ile ilgili bilgileri aktarabilmesini önemseydiğini ve sohbet başlatma gibi dili iletişimin amacına uygun olarak kullanabilmesine yönelik çalışmalar yaptığını belirten katılımcı K12, "*Ben özellikle mesela girdiklerinde sınıfa basit bir selamlaşma, vedalaşma. Bunlara çok dikkat ediyorum. İşte kişisel bilgileri birine sorduğumda söyleyebilmesi. Bunlar nedir onun adı, dilin durumuna da yani otizmin boyutuna derecesine bakıyor çünkü. Var olan konuşma yeterli ise eğer 'merhaba, nasılsın, iyi misin?' hadi sen de bana sor şeklinde. Özellikle ben sosyal anlamda çok az geldikleri için, selamlaşma ve vedalaşma ya da kişisel bilgilerini sorduğumda doğru cevap alma konusunda çok eğilim gösteriyorum elimden geldiğince"* ifadelerini kullanmıştır. Katılımcılar, öğrencilerin akranları ile bir araya getirdiklerini karşılıklı olarak iletişim başlatma, sohbet kuralları gibi konularda çalışmalar yaptıklarını belirtmiş ve bu durumu, "*İmkanlar dahilinde başka sınıflara götürerek yiyeceğini paylaşmak şeklinde. 'Bu benim çubuk krakerim, sen de ye' şeklinde hani arkadaşına vermesi ya da öğretmene vermesi. Topunu götürüp arkadaşına 'top oynayalım' de şeklinde yapıyorum"*(K10) sözleriyle "*Aynı saatlerde denk gelen çocuklarımızla yani, aşağı yukarı zihinsel becerileri ve yaşları birbirine yakın çocukları birbirleri ile sohbet ettirerek, çalışıyoruz daha çok*"(K14) sözleriyle açıklamıştır. Öğrencilerin dilin belirli bir amaca yönelik kullanımlarını başka kişiler ile genellemesini amaçladığını belirten katılımcılar bu duruma ilişkin olarak, "*sonra ben farklı bir ortama gidiyoruz, farklı insanlar ile konuşmasını, onu devreye sokuyorum. Sonra işte bir başkaları da gelip**

onunla konuşuyorlar”(K11) ifadelerini kullanırken bir diğer katılımcı olan K2, “*farklı kişiler ile iletişime geçmekte en büyük güçlüğü yaşıyorlar. Orada ben birazcık geri planda kalıp çocuğu konuşması için yönlendirmeler yapıyorum*” ifadelerini kullanmıştır.

Öğretmenlerin, OSB olan öğrencilerinin kullanımbilgisini desteklemek amacıyla yaptıkları çalışmalar ile ilgili ifadelerin ikisi “model olma” yöntemini kullandıklarını belirten ifadelerden oluşmaktadır. Öğretmenler, sohbet sırasında özellikle sıra alma ya da beklemeyi öğrenmelerini bu yöntemi kullanarak çalıştıklarını belirtmiştir. Bu durumla ilgili olarak katılımcılardan K14, “*dil başkasına bakarak onun çıkarmış olduğu sesleri çıkararak, onun gibi yaparak modele bakılarak öğrenilir. Sıra almayı bilmeyen çocuk, ya da beklemeyi bilmeyen çocuk, aynı anda konuştuğumuz zaman hiçbir anlamı olmuyor. Mesela sıra alma çalışması için çocuğumuzda ‘sıra bende, sıra sende’ çalışmasını bir balon ya da topa vurma çalışması yaparak ‘sıra bende sıra sende’ çalışması yapıyoruz. Yani aile belki ‘aaa top oynuyorlar’ diyebilir ama biz sıra alma çalışması yapıyoruz, toplu iletişim becerilerinin kaynağını çalışıyoruz*” ifadelerini kullanırken K14 ise, “*grup çalışmalarına daha az giriyorum ama aynı saatlerde denk gelen çocuklarımızla yani aşağı yukarı zihinsel becerileri ve yaşları birbirine yakın çocukları birbirleri ile sohbet ettirerek, sohbetlerine model olarak çalışıyoruz daha çok*” ifadelerini kullanmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, OSB olan öğrencilerinin kullanımbilgisini desteklemek amacıyla yaptıkları çalışmalar ile ilgili ifadelerden biri “video model olma” yöntemini kullandığını belirten ifadelerden oluşmaktadır. Katılımcı K11, belirlediği amaca yönelik olarak videolar çektiğini ve bu videoları daha sonra öğrenci ile izleyerek tespit ettiği eksiklikleri model olma yöntemi ile çalıştığını belirtmiştir. Öğretmen bu durumu “*ilk önce sohbet kurallarını öğrenmeleri amacıyla ‘merhaba, nasılsın? İyiyim sen nasılsın?’ gibi bir cümle yapısını ya da işte basit bu sohbet şeyini başlatması amacıyla genelde okulda tanıdığı ya da benim içinde bulunduğum bir video çekiyorum. Karşılıklı iki kişi oluyor. Bu videoyu sonra biz kendimiz model olarak izleyip çalışıyoruz*” sözleriyle açıklamaktadır.

Katılımcıların, OSB olan öğrencilerinin kullanımbilgisini desteklemek amacıyla yaptıkları çalışmalar ile ilgili ifadelerin biri “aile ile işbirliği yapılması” alt temasında belirtilmiştir. Katılımcı K4, öğrencilerinin kullanımbilgisini desteklemek amacıyla aileler ile işbirliği içerisinde olduğunu belirtmiştir. Bunu “*bunun için ailelerden destek*

alıyoruz, çok tanıdığı yakın çevresiyle etkileşim içerisinde oluyoruz” sözleri ile ifade etmiştir.

3.8. Öğretmenlerin Öğrencilerinin Dil Gelişimlerini Desteklemek Amacıyla Yaptıkları Çevresel Düzenlemeler

Katılımcıların, OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklenmesine ilişkin olarak çevresel düzenlemeler temasını oluşturan alt temalar “ulaşılmaz hale getirme”, “sınırlı oranda verme” ve “şaşırtıcı durumlar yaratma” olarak gruplandırılmıştır.

Katılımcıların, OSB olan okul öncesi öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklemek amacıyla çevresel düzenlemeler yaptıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Şekil 15’de yer almaktadır.



Şekil 15. Öğretmenlerin Öğrencilerinin Dil Gelişimlerini Desteklemek Amacıyla Yaptıkları Çevresel Düzenlemeler

Katılımcıların, OSB olan okul öncesi dönemdeki dil gelişimlerini desteklemek amacıyla yaptıkları çevresel düzenlemelere yönelik ifadelerin altısı “ulaşılmaz hale getirme” ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Öğretmen, öğrencinin ilgisinin olduğu, ders sırasında isteyebileceği nesnelere ulaşılmaz hale getirerek öğrencinin nesneyi istemesini ve böylece kendisi ile iletişim başlatmasını sağladığını belirtmiştir. Bu durumu, “Genelde hani ben nesnelere çok uzağa kaldırıyorum. İlgisi olduğu nesnelere. ‘Imm ih

im, ah ah ah' diyerek ya da işte ver diyorum mesela ben sürekli ona” (K12) sözleriyle ifade ederken bir başka katılımcı benzer durumla ilgili olarak “Fırsatlar yaratıyoruz, bir problem çıkıyorsa örneğin. Alamayacağı bir yerde oyuncak var ve çocuk onu istiyor. Ben onun isteyeceğini bildiğim için oraya koyuyorum” (K14) ifadelerini kullanmıştır. Öğrencisinin ders sırasında oluşabilecek ihtiyaçlarını değerlendirerek iletişim başlatmasını amaçlayan katılımcı K5, “Hani nasıl diyeyim mesela, çocuğu konuşmaya teşvik etme, su istediği zaman onu uzak bir yerde bulundurup işte onu istemesini sağlamak” ifadelerini kullanmıştır. Katılımcı K9, ders öncesinde öğrencinin ilgisini çekecek olan nesnelere sınıfın uygun yerlerine yerleştirdiğini, öğrencinin nesnelere gördüğünde kendisi ile iletişime geçeceğini belirtmiştir. Katılımcı, “Çevreye, sınıfa mesela otobüsleri koyarım veya eğer oyuncak arabalara dikkat çekiyorsa ki çevresinde bunları sık gördüğü için muhakkak bana zaten konu ile ilgili ip uçları veriyordur. Konuşmasalar dahi işaretle veya bunu dikkatini çektiklerini bana gösteriyorlar. Dolayısıyla çevreye koyduktan sonra ilk defa görmüş gibi ben de hani biraz da aşırı jest ve mimiklerle çocuğun dikkatini çekmeye çalışıyorum. Dolayısıyla çocuk zaten hani ‘aaaa burada ne varmış’ örneğin gibi” sözleriyle bu durumu açıklamıştır.

Katılımcıların, OSB olan okul öncesi dönemdeki dil gelişimlerini desteklemek amacıyla yaptıkları çevresel düzenlemelere yönelik ifadelerin biri “sınırlı oranda verme” ile ilgili ifadeden oluşmaktadır. Katılımcı K12, ders sırasında kullandığı pekiştirici küçük parçalara bölerek öğrencinin her bir parça için tekrar tekrar kendisi ile iletişime geçmesi gerektiğini, bu durumu değerlendirerek dil gelişimini desteklemeyi amaçladığını belirtmiştir. Katılımcı bu durumu, “Genelde bir şeyleri istemek mesela pekiştirme çok kullanıyoruz maalesef. Özellikle ağır olan çocuklarda. Çünkü yemeye çok güdülü olduğu için beceriyi gerçekleştirmesi için ufak ufak gofreti 50 parçaya bölüyorum. Benimle birlikte öncelikle ‘gofret’ demesi, ‘ver’ demesi, sonrasında ‘gofret ver’ demesi daha sonra ‘öğretmenim gofret ver’ demesi şeklinde genişleterek gidiyoruz” sözleriyle açıklamıştır.

BÖLÜM 4

4. TARTIŞMA

Bu araştırmada Ankara’da özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapmakta olan zihin engelliler öğretmenlerinin OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklemekte kullandıkları yöntemlerin neler olduğu ve öğretmenlerin yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında 15 ZEÖ ile nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak veriler toplanmıştır. Bu bölümde çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin analizi sonucunda çalışmanın bulgularını oluşturan yedi tema ve bu temalara ait alt temalar alanyazında yer alan sonuç ve bulgular çerçevesinde tartışılmıştır.

Yapılan araştırma kapsamında, OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerin dil gelişimlerini desteklerken öğretmenlerin hangi yöntemleri kullandıkları incelenmiştir. Katılımcıların doğal öğretim yöntemini doğrudan öğretim yöntemine göre daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar öğretmen merkezli bir yöntem olan doğrudan öğretim yönteminin OSB olan okul öncesi dönemdeki çocukların dil ve iletişim becerilerinin gelişimlerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Shillingsburg, Bowen, Peterman ve Gayman, 2015; Flores, Schweek ve Hinton, 2016). Bu araştırmalarda, OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerin dil gelişimlerinde doğrudan öğretim yönteminin önemli katkılar sağladığı ve etki boyutunun güçlü olduğu belirtilmektedir. Ancak öğretmen merkezli bir eğitim yöntemi olan doğrudan öğretim yöntemi ile kazandırılan becerilerin farklı ortamlara, nesnelere ve kişilere genellenmesinde öğrenciler güçlükler yaşamaktadırlar (Bear, Wolf, Risley, 1968). Bu nedenle, bu araştırmada yer alan öğretmenlerin ifadeleri çoğunlukla doğrudan öğretim yönteminin bir takım dezavantajlara sahip olduğu düşüncesini uyandırmaktadır. Doğrudan öğretim yönteminin bu dezavantajlarının en aza indirilmesi amacıyla çocuk merkezli bir yöntem olan doğal öğretim yöntemi kullanılabilir. Ortaya çıkan fırsatların değerlendirilmesi, amaca uygun olarak sınıf ortamının düzenlenmesi, çocuğun iletişim kurma girişimlerinin desteklenmesi gibi özelliklere sahip olan doğal öğretim yöntemlerinin OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerin dil gelişimlerinin desteklenmesinde ve kazanılan becerilerin genellenmesinde etkili olduğu yapılan araştırmalarca ortaya koyulmaktadır (Smith ve Camarata, 1999; Smith, Warren, Yoder ve Feurer, 2004; Hepting ve Goldstein, 1996). Alanyazında, bu çalışmanın bulgularına

benzer şekilde OSB olan okul öncesi öğrencilerin dil gelişimlerinin desteklenmesinde doğrudan öğretim yöntemleri kullanılırken, yapılan araştırmalarla birlikte doğrudan öğretim yönteminden ziyade doğal öğretim yöntemlerinin kullanılarak desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir (Lane, Shepley ve Lieberman-Betz, 2016). Doğal öğretim yönteminde önceden belirlenen hedef beceriye yönelik yapılan çevre düzenlemeleri ile birlikte ortaya çıkan fırsatlar değerlendirilerek uygun stratejilerle öğrenci desteklenmektedir. Katılımcıların ifadelerinden çevre düzenlemeleri sonrasında ortaya çıkan durumları desteklerken kullanılan yöntem ve stratejilerin ilkelere uygun olarak kullanılıp kullanılmadığına karar vererek ortaya koymak güçtür. Öğretmenler bu avantajları göz önünde bulundurarak çoğunlukla doğal öğretim yöntemlerini tercih ettiklerini vurgulamış olabilir. Diğer yandan, öğretmenlerin her iki yöntemin birlikte kullanıldığı karma yöntemi öğrencilerinin dil gelişimlerinin desteklenmesinde kullandıklarına dair herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Bu durum, öğretmenlerin karma yaklaşımlar ile ilgili bilgiye ve eğitime sahip olmamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Bu çalışmada ZEÖ'nin okul öncesi dönemdeki OSB olan öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklerken kullandıkları yöntemleri seçme nedenleri yöntemin etkili olması, öğretmenin yönetime aşina olması ve materyal doğrultusunda yöntem seçimi başlıkları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin sadece aşina oldukları yöntemin etkili olduğunu düşünmesi, diğer yöntemler hakkında herhangi bir bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanabilir. Nitekim, araştırmada karma yöntemin kullanıldığına dair bulgu bulunmamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin yöntem bilgisi konusunda önemli sınırlılıklara sahip olduğunu ortaya koyabilir. Bunu destekleyen bir başka bulgu ise, bazı katılımcıların sadece kullandıkları yöntemi bildiklerinden dolayı diğer yöntemleri kullanmadıklarını belirtmeleri olmuştur. Alanyazında bu çalışmanın bulgularına benzer nitelikte öğretmenlerin kullandıkları doğrudan öğretim yöntemi ve doğal öğretim yöntemlerinin öğrencilerin dil gelişimlerinde olumlu sonuçlar gösterdiği belirlenmiştir (Ganz ve Flores, 2008; White, Keonig ve Scahill, 2007; Ingersoll ve Schreibman, 2006; Warren ve Kaiser, 1986). Öğretmenlerin sadece kullandıkları yöntemi bilmeleri, diğer yöntemleri kullanmamaları lisans düzeyinde alınan eğitimde yaşanan güçlüklerden ya da herhangi bir hizmet içi eğitim almamış olmalarından kaynaklanabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazıları, yöntem seçimini mevcut materyaller çerçevesinde yaptığını belirtmiştir. OSB olan öğrencilerin dil gelişimlerinin bu şekilde desteklenmesi materyaller ile sınırlı olacaktır. Bu bakımdan, öğrencilerin ilgi

alanlarına uygun materyal çeşitlerinin dil ve iletişim gelişimlerinin desteklenmesinde yeterli olmadığı düşünülebilir.

Bu çalışmada bir öğretmen dışında katılımcıların tamamı öğrencilerin bireysel farklılıklarının yöntem seçimini etkilediğini belirtmiştir. Bu katılımcıların çoğunluğu eğitim programının çocuğa göre hazırlanması gerektiğini düşünmektedirler. Alanyazında da OSB olan çocukların dil ve iletişim becerileri bakımından farklılıklar gösterdiği bilinmektedir (Kjelgaard ve Tager-Flusberg, 2001). Bu heterojen yapı öğretmenlerin ifade ettiği gibi OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilere yönelik eğitim programının bireye özgü düzenlenmesi gerektiğini düşündürmektedir. Araştırmaya katılan az sayıdaki öğretmen, yöntem seçiminde bireysel farklılıkların etkisini OSB olan öğrencilerin başka yetersizlikten etkilenmiş olması durumuna bağlı olarak açıklamışlardır. Bu durum öğretmenlerin eğitimin bireyselleştirilerek uygulanması gerektiğini düşündüklerini gösteren başka bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetinin ve bilişsel gelişimlerinin de yöntem seçimini etkilediğini belirten öğretmenler olmuştur. Howlin (1989) araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte, bireysel farklılıklara sahip olan çocuklarla iletişime geçmek için farklı yöntemlere ihtiyaç duyulduğunu ve bireysel farklılıklara göre değerlendirmeler yapılarak öğretim programları belirlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Ancak, araştırma kapsamında sadece bir öğretmen bireysel farklılıklarının yöntem seçimini etkilemeyeceğini, bunun nedeni olarak da çalıştığı özel eğitim merkezinde kullanılan programın içeriğinin değiştirilemediğini, her öğrenciye aynı programı uyguladıklarını belirtmiştir. Katılımcı başka bir kurumda çalışıyor olsaydı yöntem seçimini bireysel farklılıkların etkileyip etkilemeyeceğine dair herhangi bir bulgu bulunmamaktadır. Bireyselleştirilemeyen ve sabit içerikli olan programların öğretmenler tarafından uygulanması özel eğitim kurumuna devam eden öğrencilerin dil gelişimlerinde yetersizliğe yol açabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin OSB olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklerken materyal ve teknolojiler, oyuncaklar, resimli kartlar, bilgisayar, tablet ve telefon uygulamaları, video, kitaplar ve gerçek nesnelere kullandıkları belirlenmiştir. Görüşüne başvuru alan öğretmenler sıkça oyuncak, resimli kart, bilgisayar, tablet ve telefon uygulamalarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin dil ve iletişim becerilerini desteklerken kullandıkları materyal ve teknolojilerin çeşitliliği eğitimin etkili olması açısından önemlidir (Spector, Bishop ve Ifenthaler, 2013). OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde kullanılacak

materyallerin öğrencilerin yaş düzeylerine uygunluğunun yanı sıra ilgi çekici olmalarının ders sırasında öğretmene kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir (Umek ve Musek, 2001). Katılımcılar oyuncak seçimi yaparken çocuğun cinsiyetini de dikkate alarak ilgisini çekebilecek olanları tercih etmeye çalıştıklarını dile getirmişlerdir. OSB olan çocukların erken çocukluk döneminde dil gelişimlerinin desteklenmesinde oyuncaklar ile yapılan etkinlikler ortak dikkat, taklit ve iletişim becerilerinin gelişiminde etkili olmaktadır (Toth, Munson, Meltzoff ve Dawson, 2006). Resimli kartların kullanımı ve görsel destekler, OSB olan öğrencilerin yeni kavramlar öğrenmesine ve mevcut dil becerilerinin desteklenmesine yardımcı olan bilişsel bir araçtır (Hayes vd., 2010). Görsel ve işitsel duylara hitap eden bilgisayar, telefon ve tablet uygulamalarının yaygın olmadığını belirten öğretmenler az sayıda ki Türkçe veya yabancı dilde hazırlanmış uygulamalardan yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Bu tür uygulamaların yaygınlaşması ile birlikte öğretmenlerin yanı sıra ailelerin de evde kullanımı sağlanarak eğitimin ev ortamına genellenmesi açısından etkili olacağı düşünülmektedir. Alanyazında çocukların dil gelişimlerini desteklenmesi ve kelime dağarcıklarının gelişmesinin etkili yollarından birinin de öğretmenlerin kitap okuması olduğunu gösteren çalışmalar yer almaktadır (Dickson, 2011; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Katılımcılardan sadece beş öğretmenin kitap okuma etkinlikleri yaptığını belirttiği dikkate alındığında dil bilgisine uygun cümle yapılarının ve yeni kelimelerin öğrenilebileceği, öğrenciye uygun dil girdisi sağlanabilecek bu etkinliğin kullanımının yaygın olmadığı düşünülmektedir.

Katılımcılar OSB olan okul öncesi öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklerken yaşadıkları güçlüklerin en çok problem davranışlar ve ekolali olduğunu belirtmişlerdir. Yeterlilik ile ilgili kaygı, seslendirme sınırlılıkları, söz öncesi iletişim becerilerinde güçlük, artikülasyon, genellemede yaşanan güçlükler, ailenin destek vermemesi, derse hazırlık ve materyal hazırlamakta güçlük ve dikkat sürelerinin kısa olması daha az sayıda öğretmen tarafından belirtilen güçlüklerdir. Katılımcılar, ders esnasında problem davranışların ortaya çıkmasının en çok yaşadıkları güçlük olarak ifade etmişlerdir. Saldırganlık, öfke nöbetleri, stereotip davranışlar, eşyalara ve kendine zarar vermek gibi problem davranışlar OSB olan bireylerin özellikleri olarak belirtilmektedir (Hallahan, Kauffman ve Pullen, 2011; Horner, Carr, Strain ve Todd, 2002). Wilke ve arkadaşları (2012), OSB olan çocukların tekrarlayıcı ve yineleyici problem davranışlarının sosyal iletişim kurmalarını ve öğrenme performanslarını olumsuz düzeyde etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Bu bulgular, öğrencilerin var olan problem davranışlarının tespit

edilerek, bu davranışların sebep olduğu olumsuz durumların ortadan kaldırılmasının hedeflenen amaçlara ulaşılmasında öğretmenlere kolaylık sağlayacağını göstermektedir. Katılımcılar, öğrencilerin kendi söylediklerini olduğu gibi tekrar ettiklerini, bu nedenle öğrencileriyle iletişim kurmakta güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Alanyazında bu bulguyu destekler nitelikte ekolalının etkin iletişim ve öğrenmeyi olumsuz etkilediğine yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Prizant ve Duchan, 1981; Charlop, 1983). Katılımcıların yaşadıkları güçlüklerden bir diğeri olan seslendirme sınırlılıkları çocukların OSB'den etkilenme düzeylerine göre değişiklik gösterebilmektedir (DSM-V). OSB olan iki-üç yaşındaki çocukların söz öncesi iletişim becerilerini inceleyen Stone, Ousley, Yoder, Hogan ve Hepburn (1997), az sayıda yönelme, nesnelere gösterme, iletişim kurma çabasında bulduklarını belirtmişlerdir. Bu araştırma bulgusu ile mevcut çalışmadaki katılımcıların belirttiği söz öncesinde iletişim becerilerinde güçlük bulgusu benzerlik göstermektedir. Öğretmen ve aile işbirliği OSB olan çocuklara verilen eğitimin daha etkili olması ve her ortama genellenebilmesi için önemlidir. Araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte alanyazında çalışmalar bulunmaktadır (Johnson ve Hastings, 2002; Remington ve arkadaşları, 2007; Prizant, Wetherby, Rubin ve Laurent, 2003). Öğretmenlerin OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerin dil gelişimlerini desteklerken karşılaştıkları güçlüklerin azaltılmasının verilen eğitimin etkisini arttırmanın yanı sıra güçlüklerin neden olduğu zaman kaybının da önüne geçeceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada katılımcılar yaşadıkları güçlüklerle yönelik çözüm önerilerini; aile ile işbirliği yapmak, dil konuşma terapistinden yardım almak, ders saatinin arttırılması, uygulamalı eğitim almak, dil kullanmanın genellenmesine yönelik çalışmalar yapmak, çocuğun anaokuluna devam etmesi, problem davranışların azaltılmasına yönelik çalışmalar yapmak, pekiştireç kullanımı, yapılandırılmış ortam hazırlamak, uygulamalı eğitim almak, seminer, dil öncesi becerilerin desteklenmesi olarak sıralamışlardır. Katılımcıların en sık dile getirdiği öneri ise aile ile işbirliği yapmak olmuştur. Araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte OSB olan çocukların aileleri ile işbirliği yapılmasının yararlı olacağına yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Bibby, Eikeseth, Martin, Mudford ve Reeves, 2002; Wainer, Hepburn ve McMahon Griffith, 2017). Dil gelişiminin desteklenmesinde dil ve konuşma terapistlerinden öğrencilerin ek destek eğitimler alması katılımcıların çoğunlukla ifade ettiği bir diğer bulgudur. Alanyazında, dil konuşma terapistleri ile birlikte çalışılarak OSB olan çocukların desteklenmesinin dil gelişimlerine katkı sağlayacağına yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Diehl, 2003;

Schwartz ve Drager, 2008). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde her öğrenciye ayrılan haftalık ders saatinin arttırılması katılımcıların belirttiği bir başka öneridir. OSB olan çocukların gelişimlerinde eğitimin yoğun ve sürekli olarak devam ettirilmesi gerektiği düşüncesi, bu öneriyi ön plana çıkarmış olabilir. Bu bulguyu destekler nitelikte alanyazında OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerin dil gelişimlerinin desteklenmesinde yoğun eğitimin önemini ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Vedora ve Grandelski, 2015; Hayward, Gale ve Eikeseth, 2009). Katılımcıların sunduğu bir başka öneri ise, OSB olan öğrencilerin anaokulu ve kreşlere gönderilmesi olmuştur. OSB olan öğrencilerinin akranları ile etkileşimlerde bulunabileceği anaokulu ve kreş gibi okul öncesi kurumlara devam etmeleri dil ve iletişim becerilerinin kazanılması ve mevcut becerilerin geliştirilmesinde etkilidir (Krantz ve McClannahan, 1993; Pierce ve Schreibman, 1995). Katılımcı öğretmenlerin “uygulamalı eğitim almak” ve “seminer” önerileri gözönüne alındığında, öğretmenlere bir eğitim programının uygulanmasına yönelik veya mevcut durumlarının geliştirilmesinde alanyazında bu bulguyu destekler nitelikte çalışmalar bulunmaktadır (Huskens, Reijers ve Didden, 2012; Stahmer, Suhrheinrich ve Rieth, 2016). Uygulamalı eğitim ders saatlerinin arttırılması ve halen görev yapan öğretmenlere yönelik seminerler düzenlenmesi yaşanan güçlüklerin giderilmesinde veya azaltılmasında etkili olabileceği düşünülmektedir.

OSB olan okul öncesi dönemdeki çocukların dili kullanma amaçlarının yönelik katılımcıların büyük çoğunlukla istek belirtme-yardım istemek ve taleplerin karşılanması olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin, dili sosyal amaçlı olarak kullandığını belirten katılımcı ifadeleri az sayıdadır. Alanyazındaki çalışmaların sonuçları da çalışmanın bu bulgusunu destekleyici niteliktedir (Tager-Flusberg, 1999; Wing, 1981). OSB olan çocuklar çoğu zaman herhangi bir ihtiyaçları ve istekleri olmadığında başkalarıyla iletişime geçmemektedirler (Kim, Paul, Tager-Flusberg ve Lord, 2014). OSB olan çocukların oyun başlatması, dili sosyal amaçlı olarak kullanması genellikle kısıtlıdır (Pierce ve Schreibman, 1995).

Katılımcılar OSB olan öğrencilerinin dili sosyal amaçlı olarak kullanabilmeleri için en fazla akranları ile bir araya getirdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca sohbet etmek, genelleme amacıyla diğer kurumlar, öğretmenlerle ve aile ile işbirliği yaptıklarını belirtmişlerdir. Akranlar ile bir araya getirmenin dilin sosyal amaçlı olarak kullanılmasına olumlu etkileri olduğunu gösteren araştırmalar çalışmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir (Pierce ve Schreibman, 1995; Krantz ve McClannahan, 1993).

Kaynaştırma çalışmalarının OSB olan öğrencilerin dil kullanımını ve sosyal beceri gelişimlerini desteklediğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Reichow ve Volkmar, 2010; Morrison, Kamps, Garcia ve Parker, 2001). Katılımcıların dilin sosyal amaçlı kullanımına yönelik en fazla yaptıkları çalışmalardan biri de sohbet etmektir. Sohbet etmek çocukların dil gelişimlerini destekleyici en etkili stratejilerden biridir (Dickson, 2011). Dil kullanımının genellenmesi, öğrenilenlerin günlük yaşamda da kullanılması için öğretmenlerin aileler ile işbirliği içinde olması hedeflenen amaçlara ulaşmakta kolaylıklar sağlayabilir.

Öğretmenlerin OSB olan öğrencileriyle etkileşimlerinde dil öğrenimini kolaylaştırmak-hızlandırmak için kullandıkları yöntemlere ilişkin verdikleri cevaplar model olma, doğru sorular sorma, bekleme süreli öğretim ve fırsat öğretimi başlıkları altında toplanmıştır. Öğretmenler dil öğrenimini kolaylaştırmak-hızlandırmak için en fazla kullanılan yöntemin model olma olduğunu belirtmişlerdir. Model olma yöntemini kullanan öğretmenlerin genişletmeler kullanarak model olma, talep etme model olma, yanıt beklemeden model olmayı kullandıkları belirlenmiştir. Talep etme model olma yöntemi OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerin dil gelişimlerinin desteklenmesinde doğal öğretim yöntemleri içerisinde yer alan bir teknik olarak kullanılmaktadır (Alpert ve Kaiser,1992). Toğram (2008) yapmış olduğu çalışmada, okul öncesi dönemdeki OSB olan çocuklara talep etme model olma yönteminin hedef sözcükleri öğretmede etkililiğini incelemiştir. Araştırma sonucunda talep etme model olma yönteminin OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerin dil gelişimlerinde etkili olduğunu ve kalıcılığını koruduğunu belirtmiştir.

Öğretmenler sohbet bitirici cümleler yerine yeni kelimeler ekleyerek ya da öğrencinin kurmuş olduğu cümleleri düzelterek yapacakları genişletmelerin yanı sıra kendi kendine konuşma ve sözcük bombardımanı tekniklerini kullanarak çocukların dil gelişimlerini desteklemektedirler (Diken, 2013; Bredekamp, 2015). Araştırmaya katılan bir öğretmen fırsat öğretimi ile çocukların dil gelişimlerini desteklediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin en çok doğal öğretim yöntemini kullandığı bulgusu dikkate alındığında fırsat öğretimi yönteminin kullanılmasındaki azlık dikkat çekmektedir. Alanyazında fırsat öğretimi yönteminin etkililiğini ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır (Hart ve Risley, 1974, 1975). Ingenmey ve Houten, (1991) yapmış oldukları çalışmada bu araştırmanın bulgusunu destekler nitelikte öğretmenlerin bekleme süreli öğretim yöntemini tercih etme nedenleri olarak doğal süreç içerisinde kendiliğinden meydana gelen konuşmanın olma olasılığını arttırdığını belirtmişlerdir. Yine bu bulguyu

destekleyen bir başka çalışmada, bekleme süreli öğretim yöntemi kullanıldığında gerçekleştirilen davranışın diğer ortamlara daha kolay genellenebildiğidir (Charlop, Schreibman ve Thibodeau, 1985). Araştırmaya katılan öğretmenlerin bekleme süreli öğretim yöntemini kullandıklarını sadece iki defa ifade etmiş olmalarının doğal öğretim yöntemlerinin uygun olarak kullanılmadığının bir göstergesi olduğu düşünülebilir. OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerin dil öğrenimini kolaylaştırmak ve hızlandırmak için katılımcıların kullandığını belirttiği doğru sorular sorma iletişim başlatma, sürdürme ve bağlama uygun konuşmanın desteklenmesinde kullanılmaktadır (Diken, 2013). Koegel, L., Koegel, R. L., Green-Hopkins ve Barnes (2010), OSB olan okul öncesi öğrencilerine soru sormanın dil gelişimlerinin desteklenmesinde ve dil kullanım girişimlerinin artırılmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların beş defa doğru sorular sormayı kullandıklarını ifade etmeleri gözönüne alındığında günlük rutinler içerisinde daha fazla soru sormalarının dil öğrenimini kolaylaştıracağı ve hızlandıracağı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, OSB olan öğrencilerin ses bilgisini desteklemek amacıyla en fazla model olma yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra az sayıda katılımcı dil egzersizlerini ses bilgisini desteklemede kullandığını belirtmiştir. Ses bilgisini desteklemeye yönelik çalışma yapılmadığına dair iki katılımcı ifadesi bulunmaktadır. OSB olan çocukların ses bilgisi alanındaki özelliklerine yönelik alanyazında sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir (Turan ve Kaysılı, 2005). Katılımcılar ses bilgisini desteklemekte model olmayı kullandıklarını, model olma tekniklerinden talep etme model olma, genişletme yaparak model olma ve yanıt beklemeden model olma tekniklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu ile ilgili olarak Schoen, Paul ve Chawarska (2011) OSB olan 18-36 aylık 30 çocukla ses bilgisi ve ses becerisinin incelenmesine yönelik çalışma yapmışlardır. Araştırmaya katılan çocukların 2/3'ü konuşmamaktadır. Öğretmenler 15'er dakikalık yapılandırılmış oyunlar ile dil girdisi sağlamış, bunun sonucunda kontrol grubunda bulunan çocuklara göre çevredeki seslere benzeyen veya farklı daha fazla sesler ürettikleri, daha fazla gülümseme ve tepkide bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ses bilgisini desteklemeye yönelik çalışma yapmayan öğretmenler yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve dil konuşma terapistine yönlendirdiklerini belirtmişlerdir. Turan ve Akoğlu (2011) normal gelişim gösteren 5-6 yaş grubu 29 öğrenciyle yapmış oldukları çalışmada sesbilgisel farkındalık eğitimi verilmesinin uyak, sözcük farkındalığı, sesbirim farkındalığı ve ses bilgisel farkındalık becerileri üzerinde etkili

olduğunu belirtmişlerdir. Ses bilgisi becerilerinin desteklenmesi normal gelişim gösteren çocuklara göre dezavantajlı OSB olan okul öncesi öğrencilerinin dil gelişiminde etkili olacağı düşünülmektedir.

Katılımcılar OSB olan okul öncesi öğrencilerinin biçimbirim bilgisini desteklerken en fazla model olma yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler soru sormak, hikaye kitabı okumak ve akranları ile bir araya getirmek gibi çalışmalarını model olma yönteminden daha az kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca biçimbirim bilgisini nasıl desteklediğine yönelik görüş belirtmeyen katılımcılar da bulunmaktadır. Dilin bu bileşenini desteklemek için herhangi bir çalışma yapmayan katılımcıların bazıları herhangi bir neden belirtmezken bazıları ise çocuğun düzeyinin uygun olmaması, çocuğa fayda sağlamayacağına olan inançları ve lisans ders içeriğinin yetersiz olması gibi nedenler belirtmişlerdir. Alanyazında OSB olan çocukların zaman ekleri, iyelik ekleri gibi biçimbirimlerde güçlükler yaşadıklarına yönelik araştırma bulguları mevcuttur (Bartolucci, Pierce ve Streiner, 1980; Bartolucci ve Albers, 1974). OSB olan bireylerin ekleri cümlelerin yapısına uygun olarak kullanamaması dilin bu bileşeninin desteklenmesinin gerektiğini ortaya koymaktadır. Biçimbirim bilgisini çocuğun düzeyi uygun olmadığı için bu alanda bir çalışma yapmadığını belirten katılımcıların öğrencileri henüz dil öncesi dönemde oldukları için bu görüşü belirtmiş olabilirler.

Katılımcıların sözdizim kurallarının desteklenmesine yönelik yaptıkları çalışmalarda en fazla kullandıkları yöntem model değildir. Öğretmenler genişletmeler kullanarak model olma ve video model yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca hikaye okumak ve akranları ile bir araya getirme çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir. Sözdizim kurallarını destekleme çalışmaları yapmayan öğretmenler öğrencinin düzeyinin uygun olmadığını ve kullandıkları yöntemin sabit içerikli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların ifade ettiği öğrenci düzeyinin uygun olmaması öğrencinin henüz dil öncesi dönem becerilerine sahip olmadığından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca bir katılımcının belirttiği eğitim programınının sabit içerikli olmasının öğrencilere göre bireyselleştirilememesinin de sözdizim becerilerinin desteklenmemesinin bir başka nedeni olduğu düşünülmektedir. Bazı OSB olan çocuklar kelimeleri birleştirerek anlamlı ifadeler üretmekte güçlükler yaşamaktadırlar (Pierce ve Bartolucci, 1977; Riches ve arkadaşları, 2010). Genişletmeler, video ile model olma, hikaye kitapları okunarak yapılan destekleme çalışmaları öğrenciye sözdizim kurallarına uygun dil girdisi sağlanması amaçlanmaktadır. Böylece öğrenci uygun dil kullanımına

dair örnekler ile desteklenmektedir. Ayrıca öğretmenler dil gelişiminin OSB olan öğrencilerinden daha iyi olan akranları ile bir araya getirerek ortaya çıkan fırsatları değerlendirerek, akranın model olmasını sağlamalarının da sözdizim kurallarının desteklenmesinde etkili olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Alanyazında bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte video model yönteminin kullanılması, hikaye okunması ve akranları ile bir araya getirilmesinin OSB olan öğrencilerinin desteklenmesinde kullanıldığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Bonnet, 2012; Simpson ve Bui, 2016; Bellon, Ogletree ve Harn, 2000). Öğrencilerin akranları ile bir araya getirilmesi, video model yönteminin kullanılması ve hikaye kitapları öğrencilerin maruz kalacağı dil girdileri ve etkinliklerin sağlayacağı iletişim fırsatlarının sözdizim kurallarının edinilmesinde fayda sağladığı düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin biri dışında hepsi OSB olan öğrencilerinin sözcük dağarcıklarını desteklemektedirler. Sözcük dağarcığının desteklenmesinde en fazla eğitsel materyal kullanımından faydalandığını belirten öğretmenler, model olma, oyun oynama, gerçek nesnelere isimlendirme ve video model yöntemini de kullandıklarını belirtmişlerdir. Sözcük dağarcığını desteklemediğini belirten öğretmen daha büyük yaş gruplarıyla çalışmasını bu durumun nedeni olarak ifade etmiştir. OSB olan çocuklar ifade etmek istediği duruma uygun sözcük seçmek, yeni sözcükler edinmek ve öğrenilen sözcüklerin genellenmesinde güçlükler yaşamaktadır (Rollins, 1999; Smith, Miranda ve Zaidman-Zait, 2007). Eğitsel materyalleri kullanarak nesnelere isimlendirmenin, resimli kartlar ve kitapların kullanmanın çocuğa bilmediği kelimelerin öğretilmesi için fırsatlar sunacağı düşünülmektedir (Weisleder ve Fernald, 2013; Higgins, McLaughlin, Derby ve Long, 2012; Farrant ve Zubrick, 2012). Alanyazında gerek okul öncesi dönemdeki OSB olan çocuklar gerekse okul çağındaki çocuklar için bilgisayar, tablet uygulamaları gibi teknolojik gereçlerin kullanılarak OSB olan çocukların sözcük dağarcıklarının desteklenmesinin daha etkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Moore ve Calvert, 2000, Bosseler ve Massoro, 2003). Öğretmenlerin bilgisayar, tablet gibi teknolojik cihazları yeterince ulaşılabilir ve yaygın olmaması nedeniyle kullanmadıkları düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin kullanımbilgisini desteklemeye yönelik çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu sohbet ederek dilin bu bileşenini desteklemeye çalıştığını belirtirken, diğer öğretmenler de model olma yöntemi, farklı kişiler ile sohbet etmesini sağlama, aile ile işbirliği yapılması ve video model yöntemini

kullandıklarını belirtmişlerdir. OSB olan çocuklar sıra almak, konuşma başlatmak, sürdürmek ve bitirmekte güçlükler yaşamaktadırlar (Ege, 2006). Araştırmaya katılan öğretmenlerin kurallarına uygun sohbet etme yoluyla öğrencilerinin sohbet kurallarını öğrenmelerini amaçladıkları düşünülebilir. Az sayıda öğretmen tarafından öğrencilerin farklı kişiler ile sohbet etmesi sağlanarak öğrenilen sohbet kurallarının genellenmesi amaçlanmaktadır. Bu bulguyu destekler nitelikte alanyazında çalışmalar bulunmaktadır (Adams, Lloyd, Aldred ve Baxendale, 2006; Ingersoll, Dvortcsak, Whalen ve Sikora, 2005). Ancak okul dışında da bu becerinin desteklenmesine yönelik aile ile işbirliği yaptığını belirten bir öğretmen bulunduğu göz önüne alındığında aileler ile işbirliğinin artırılması OSB olan öğrencilerin kullanımbilgisine ait becerilerinin okul dışında da desteklenmeyi sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan 15 öğretmenden sadece altısı OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin dil gelişimlerinin desteklemek amacıyla sınıflarında çevresel düzenlemelere başvurduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun doğal öğretim yöntemini kullandıklarını belirttikleri gözönüne alındığında çevresel düzenlemeler yapmadığını belirten öğretmenlerin bulunması yöntemin etkili ve uygun şekilde kullanılmadığının bir göstergesi olabilir. Öğretmenler sınırlı oranda verme ve ulaşılmaz hale getirme çevresel düzenlemelerini yaptıklarını ifade ederken eksik bırakma ve şaşırtıcı durumlar yaratma düzenlemelerine yönelik herhangi bir ifade kullanmamışlardır. Katılımcıların günlük ders yoğunluğundan kaynaklanan ve sınıf ortamlarında fiziki uygulamaların yapılmasındaki güçlükler de bu düzenlemelerin yapılmasında bir sınırlılık oluşturuyor olabilir. Oysa sınıfta yapılacak bazı düzenlemeler ile mevcut sınıf ortamının öğrencinin dili kullanması açısından daha zengin hale getirilmesi mümkündür (Kaiser, Ostrosky ve Alpert, 1993). Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak için eğitim ortamının verilecek eğitimi destekleyecek, olumlu davranışları arttırmasını sağlayacak ve olumsuz olan davranışları engelleyecek şekilde düzenlemeler yapmaları gerekmektedir (Scheuermann ve Webber, 2004; Heflin ve Alaimo, 2007). Eğitim ortamının anlaşılır olmasıyla birlikte OSB olan çocuk öğrenme sürecinde nelerin olduğu, bir sonraki aşamada ne olacağını bilir ve tahmin eder. Çeşitli becerileri öğrenir ve bunu geneller (Gresham, Beebe-Frankenberger ve MacMillian, 1999; Hurth, Saw, Izeman, Whaley ve Ragers, 1999). Bu düzenlemeler yapılarak öğrencinin yapılan değişikliklere vereceği tepkiler, iletişim başlatma girişimleri ve hareketleri öğretmen tarafından takip edilerek desteklenmelidir. Sınıf ortamının anlaşılabilir ve tahmin edilebilir olması için öğretmenler rutin oluşturma,

rutinlerin öğretimi, etkinliklere katılım sağlama, seçim yapma fırsatları sunmak ve fiziksel çevrenin düzenlenmesi ile birlikte OSB olan bireylerin etkinliklere katılımını sağlar (Tekin-İftar ve Değirmenci, 2012). Öğretmen ders için planladığı ve hedeflediği amaçlar doğrultusunda sınıfta bazı düzenlemeler yaparak öğrencinin günlük etkinlikler sırasında doğal bağlamlarda iletişim başlatmasına olanak sağlayabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler en fazla doğal öğretim yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Karma öğretim yöntemini kullanıldığına yönelik olarak herhangi bir katılımcı ifadesine rastlanılmamıştır. Katılımcıların yöntem seçim nedenleri incelendiğinde en fazla etkili olduğunu düşündükleri için yöntemi seçtikleri görülmektedir. Öğretmenlerin diğer yöntemleri daha önce kullanarak mı bu kanıya vardıklarına yönelik herhangi bir bulgu bulunmamaktadır. Karma öğretim yönteminin kullanılmaması, bu yönetime yönelik öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanıyor olabilir. Bireysel farklılıkların bulunduğu OSB olan çocuklara yönelik dil gelişimini desteklenmesinde, öğretmenler bu durumu gözönüne alarak yöntem seçimi yaptıklarını belirtmişlerdir. Oyuncak, resimli kartlar ile bilgisayar ve tablet uygulamaları dil gelişiminin desteklenmesinde başlıca kullanılan materyal ve teknolojilerdir. Problem davranışlar ve ekolalinin öğretmenlerin dil gelişimini desteklerken yaşadıkları güçlükler olarak öne çıktığı görülmektedir. Problem davranış ve ekolalinin OSB olan bireylerin genel özellikleri olduğu gözönüne alındığında, öğretmenlerin bu davranışların kontrol altına alınması için sınıf yönetimi tekniklerini kullanmadıkları ve bu davranışların ortaya çıkmasını engelleyecek düzenlemeler yapmadıkları düşünülebilir. Ayrıca pekiştireç kullanımı katılımcılar tarafından sadece bir kere ifade edilmiştir. Çocukların dil becerilerinin desteklenmesinde pekiştireç kullanımının az sayıda olması becerilerin daha geç kazanılmasına neden olabilir. Öğretmenlerin pekiştireç kullanımını daha etkili ve sık kullanmaları dil becerilerinin desteklenmesinde etkili olacaktır. OSB olan okul öncesi dönemdeki çocuklar dili istek belirtme-yardım istemek ve taleplerin karşılanması amacıyla kullanmaktadır. Dilin sosyal amaçlı olarak kullanıldığına yönelik katılımcı ifadeleri az sayıdadır. Dilin sosyal amaçlı kullanılmasına yönelik olarak öğrencilerini en çok akranları ile bir araya getirdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar dil öğrenimini kolaylaştırmak – hızlandırmak için sıklıkla model olma yöntemini kullanmışlardır. Her ne kadar öğretmenler doğal öğretim yöntemlerini sıklıkla kullandıklarını belirtmiş ise de, bu yönetime ait teknik ve stratejilere ilişkin ifadelerinin az sayıda olması öğretmenlerin öğretim yöntemleri konusunda ayrıntılı ve doğru bilgiye sahip olmadıklarından kaynaklanıyor olabilir. En

çok doğal öğretim yöntemini kullandığını belirten katılımcıların bu yönetime ilişkin ifadelerinin az olması dikkat çekmektedir. Bu durum, öğretmenlerin sınırlı bilgiye sahip olduklarını ve yöntemleri doğru şekilde kullanmadıklarının göstergesi olarak kabul edilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OSB olan öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklerken kullandıkları yöntemlerin ve yaptıkları çalışmaların neler olduğunun ortaya koyulmasında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan sorulara samimi ve gerçeği yansıtan cevaplar verdikleri varsayılmıştır. Ancak öğretmenlerin sosyal beğenirlik durumundan kaynaklı, yapmadıkları çalışmalar ve kullanmadıkları yöntemleri de ifade etmiş olabilirler. Katılımcılar öğrencilerin ses bilgisi ve sözcük dağarcığını, biçimbirim ve sözdizimi kurallarına göre daha fazla desteklediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum dilin gramer boyutunun daha az desteklendiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular ışığında öğretmenlerin dili bir bütün olarak ele almadıkları anlaşılmaktadır. Çevresel düzenlemelerin öğretmenler tarafından az kullanılması görev yaptıkları özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki imkanlardan kaynaklanıyor olabilir.

BÖLÜM 5

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

OSB olan okul öncesi dönemdeki çocukların dil gelişimlerini desteklemek için öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ve yaptıkları çalışmaların neler olduğunun incelenmesinin amaçlandığı çalışmanın bu bölümünde sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Araştırmaya, Ankara ilinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapmakta olan 15 zihin engelliler öğretmeni katılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmış, öğretmenlerin OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklerken kullandıkları yöntemlere ve yaptıkları çalışmalara yönelik görüşleri ve düşüncelerini belirlemek amacıyla veriler toplanmıştır.

Araştırma sonunda, OSB olan öğrencilerin dil gelişimini desteklerken öğretmenlerin %68'i tarafından doğal öğretim yönteminin, %32'si tarafından doğrudan öğretim yönteminin kullanıldığı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin kullandıkları yöntemi neden seçtiklerine yönelik ifadelerin %70'i kullandıkları yöntemin etkili olduğunu, öğrencilerin bireysel farklılıklarının yöntem seçimini etkilediğini belirtmişlerdir. Katılımcı ifadelerinin %50'sini eğitim programını çocuğa göre hazırladıklarını belirten ifadeler oluşturmaktadır. OSB olan öğrencilerin dil gelişimlerinin desteklenmesinde öğretmenler oyuncak, resimli kartlar, video, bilgisayar, tablet ve telefon uygulamaları, kitaplar ve gerçek nesnelere kullanmaktadırlar. Problem davranış katılımcıların öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklerken karşılaştıkları sorun olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerinin %23'ü aileler ile işbirliği yapılmasının yaşanan güçlüklerle yönelik bir çözüm önerisi olduğunu göstermektedir. OSB olan öğrencilerin dili en çok öğretmenlerin istek belirtmek-yardım istemek ve taleplerin karşılanması amacıyla kullandıkları ifade edilmiştir. Öğretmenlerin ifadelerinin %24'ü öğrencilerin sosyal amaçlı olarak dil kullandığını içermektedir. Katılımcılar

öğrencilerinin dili sosyal amaçlı olarak kullanması için akranları ile bir araya getirmek ve sohbet ettiklerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların öğrencileri ile etkileşimleri sırasında dili öğrenmelerini kolaylaştırmak ve hızlandırmak amacıyla kullandıkları stratejilere ilişkin ifadelerin %67'si model olma, %21'i doğru sorular sorma, %8'i bekleme süreli öğretim ve %4'ü fırsat öğretimini oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler ses bilgisi, biçimbirim bilgisi ve sözdizim becerilerini desteklerken en fazla model olma yöntemini kullanmaktadırlar. Ancak biçimbirim, ses bilgisi, sözcük dağarcığı ve sözdizimini desteklenmesine yönelik çalışma yapmayan katılımcılar da bulunmaktadır. Öğretmenlerin neredeyse üçte biri dil gelişimini desteklemek için çevresel düzenlemelere başvurmadığını belirtmişlerdir. Çevresel düzenlemelere yönelik öğretmen ifadelerinden %86'sı ulaşılmaz hale getirmek ve %14'ü sınırlı oranda vermek ifadelerini içermektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde her öğrenciye ayrılan ders saati sayısı artırılabilir.
2. Üniversitelerin özel eğitim bölümlerinde verilen eğitimlerinde uygulamalı derslerin saatinin daha çok olması sağlanabilir.
3. OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerin aileleri eğitim sürecine daha çok dahil edilerek, öğretmen-aile işbirliğinin artırılması sağlanabilir.
4. Öğretmenlere yönelik dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde kullanılan yöntemlerle ilgili seminer ve hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
5. Okulda öğretilen becerilerin geliştirilmesi ve genellenmesi amacıyla dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde ailelerle bilgilendirme toplantıları, seminerler düzenlenebilir.

5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma kapsamında gözlem yapılmadığından, öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilerinin dil ve iletişim gelişimini desteklemekte kullandıkları yöntemler ve çalışmaları gözlemlenerek bir araştırma yapılabilir.

2. Araştırma farklı katılımcılar, katılımcı sayısı ve farklı yöntemlerle desenlenerek genellenebilirliğinin artırılması amacıyla tekrar edilebilir.
3. Araştırma kapsamında sadece üniversitelerin özel eğitim bölümlerinin zihin engelliler öğretmenliği programından mezun olan katılımcılar ile görüşme yapılmıştır. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapmakta olan diğer öğretmenler ve personelin, OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklerken kullandıkları yöntem ve çalışmalara yönelik araştırmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Adams, C., Lloyd, J., Aldred, C., & Baxendale, J. (2006). Exploring the effects of communication intervention for developmental pragmatic language impairments: a signal generation study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41(1), 41-65.
- Adams, G., & Carnine, D. (2003). The behavioral approach to teaching: Direct instruction. *Handbook of Learning Disabilities* (p. 403-416).
- Akmanoğlu, N. (2012). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri. E.T. İftar (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara uygun ve yeni davranışların kazandırılması ve arttırılması* (s. 119-179). Vize Yayıncılık.
- Alpert, C. L., & Kaiser, A. P. (1992). Training parents as milieu language teachers. *Journal of Early Intervention*, 16(1), 31-52.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2014). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El kitabı, Beşinci Baskı (DSM-5), Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı (E. Köroğlu, Çev.) Ankara: Hekimler Yayın birliği. (2014).
- Aslan Y. G. (2013). Otizm spektrum bozukluğu. A. Cavkaytar (Ed.). *Özel eğitim* (s. 149-164). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Aziz, A. (2010). *İletişime Giriş* (3. Basım). İstanbul: Hiperlink yayınları.
- Bacon, A. L., Fein, D., Morris, R., Waterhouse, L., & Allen, D. (1998). The responses of autistic children to the distress of others. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28(2), 129-142.
- Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), 91-97.
- Bartolucci, G., & Albers, R. J. (1974). Deictic categories in the language of autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 4, 131-141.
- Bartolucci, G., Pierce, S. J., & Streiner, D. (1980). Cross-sectional studies of grammatical morphemes in autistic and mentally retarded children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10(1), 39-50.

- Bayraktar, E. (2007). *Görsel Sanatlar Eğitiminin Otistik Çocuklar Üzerindeki Etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bernstein, D. & Seiger-Gardner, L. (2009). Promoting communication development. S.A. Raver (Ed.) *Early childhood special education – 0 to 8 years: Strategies for positive outcomes* (pp. 113-148). NJ: Pearson.
- Bibby, P., Eikeseth, S., Martin, N. T., Mudford, O. C., & Reeves, D. (2002). Progress and outcomes for children with autism receiving parent-managed intensive interventions. *Research in Developmental Disabilities*, 23(1), 81-104.
- Bonnet, L. K. (2012). *The effects of point-of-view video modeling on symbolic play actions and play-associated language utterances in preschoolers with autism* (Master's thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses Database. (Umi No. 3549856)
- Bosseler, A., & Massaro, D. W. (2003). Development and evaluation of a computer-animated tutor for vocabulary and language learning in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 653-672.
- Bottema-Beutel, K., Yoder, P., Woynoroski, T., & Sandbank, M. (2014). Targeted intervention for social-communication symptoms in preschoolers. In F. R. Volkmar, R. Paul, S. J. Rogers, and K. A. Pelphrey (Eds.). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Bowe, F. (2007). *Early childhood special education: Birth to eight*. Recording for the Blind & Dyslexic.
- Bredekamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar-Effective practices in early childhood education*. (H.Z. İnan ve T. İnan Çev.). İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J., & Forston, L. D. (2015). Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to

- children's vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 80-92.
- Cansız Aktaş, M. (2015). Nitel Veri Toplama Araçları. Yayımlandığı Kitap M. Metin (Ed.). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (337-371). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Charlop, M. H. (1983). The effects of echolalia on acquisition and generalization of receptive labeling in autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16(1), 111-126.
- Charlop, M. H., Schreibman, L., & Thibodeau, M. G. (1985). Increasing spontaneous verbal responding in autistic children using a time delay procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18(2), 155-166.
- Cohen, H., Amerine-Dickens, M., & Smith, T. (2006). Early intensive behavioral treatment: Replication of the UCLA model in a community setting. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(2), 145-155.
- Creswell, J. W. (2006). *Qualitative inquiry and research desing choosing among five appraaches*. (Volume 2). California: Sage Publications.
- Dağseven-Emecen, D. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımları ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A., & Liaw, J. (2004). Early social attention impairments in autism: social orienting, joint attention, and attention to distress. *Developmental Psychology*, 40(2), 271.
- Deeney, T. A. (2010). One minute fluency Mmeasures: mixed messages in assessment and instruction. *The Reading Teacher*, 63(6), (s.440).
- Denscombe, M. (2014). *The good research guide: for small-scale social research projects*. McGraw-Hill Education (UK).
- Dickinson, D. K. (2011). Teachers' language practices and academic outcomes of preschool children. *Science*, 333(6045), 964-967.

- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H Brookes Publishing.
- Diehl, S. F. (2003). Prologue: Autism spectrum disorder: The context of speech-language pathologist intervention. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34(3), 177-179.
- Diken, Ö. (2013). Okul öncesi kaynaştırma ortamlarında dil ve konuşmanın desteklenmesi. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Ed.). *Okul öncesinde kaynaştırma* (321-323). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Dominick, J. R. (2005). *The dynamics of mass communication: Media in the digital age*. Tata McGraw-Hill Education.
- Dönmez Baykoç, N., Abidoğlu, Ü., Dinçer, Ç., Erdemir, N., ve Gümüşçü, Ş. (2000). *Dil Gelişim Etkinlikleri*. İstanbul: Yapa Yayıncılık.
- Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 1-23.
- Eigsti, I. M., de Marchena, A. B., Schuh, J. M., & Kelley, E. (2011). Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 681-691.
- Erbaş, D. (2005). Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Çocuklar için Eğitici Etkinlikler. Ü. Tüfekçioğlu (Ed.). *İşitme, Konuşma ve Görme Sorunları Olan Çocukların Eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2012). Early vocabulary development: The importance of joint attention and parent-child book reading. *First Language*, 32(3), 343-364.
- Filipek, P. A., Accardo, P. J., Baranek, G. T., Cook Jr, E. H., Dawson, G., Gordon, B., & Minshew, N. J. (1999). The screening and diagnosis of autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(6), 439-484.
- Flores, M. M., Schweck, K. B., & Hinton, V. (2016). Teaching language skills to preschool students with developmental delays and autism spectrum disorder using language for learning. *Rural Special Education Quarterly*, 35(1), 3-12.

- Fombonne, E. (2005). Epidemiological studies of pervasive developmental disorders. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, ve D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive and developmental disorders* (pp. 42–69). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2007). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw- Hill.
- Fresham, F. M., Beebe-Frankenberger, M. E., & MacMillan, D. L. (1999). A selective review of treatments for children with autism: Description and methodological considerations. *School Psychology Review*, 28(4), 559.
- Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2013). *An introduction to language*. Wadsworth Cengage Learning.
- Ganz, J. B., & Flores, M. M. (2009). The effectiveness of direct instruction for teaching language to children with autism spectrum disorders: Identifying materials. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(1), 75-83.
- Girolametto, L., & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33 (4), 268–281.
- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2006). Facilitating language skills: Inservice education for early childhood educators and preschool teachers. *Infants & Young Children*, 19(1), 36-46.
- Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., ve Özyürek, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 23-40.
- Grizzle, K. L., & Simms, M. D. (2005). Early language development and language learning disabilities. *Pediatrics in Review*, 26(8), 268.
- Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerilerini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan*

bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güzel-Özmen, R. (2005). Otistik bir çocuğa dil öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 30(138), 18-27.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2011). *Exceptional learners: An introduction to special education*. Pearson Higher Ed.

Halle, J. W., Baer, D. M., & Spradlin, J. E. (1981). Teachers' generalized use of delay as a stimulus control procedure to increase language use in handicapped children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14(4), 389-409.

Halle, J. W., Marshall, A. M., & Spradlin, J. E. (1979). Time delay: A technique to increase language use and facilitate generalization in retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12(3), 431-439.

Hancock, T. B., & Kaiser, A. P. (2002). The effects of trainer-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 39-54.

Hancock, T. B., Ledbetter-Cho, K., Howell, A., & Lang, R. (2016). *Early Intervention for Young Children with Autism Spectrum Disorder* (pp. 177-218). Springer International Publishing.

Hancock, T., & Kaiser, A. (2002). The effects of trainer-implemented enhanced milieuteaching on the social communication of children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22, 39-54.

Hart, B. M., & Risley, T. R. (1968). Establishing the use of descriptive adjectives in the spontaneous speech of disadvantaged children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 109-120.

Hart, B., & Risley, T. R. (1974). Using preschool materials to modify the language of disadvantaged children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7(2), 243-256.

Hart, B., & Risley, T. R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8(4), 411-420.

- Hart, B., & Risley, T. R. (1999). *The Social World of Children: Learning To Talk*. Paul H. Brookes Publishing.
- Hayes, G. R., Hirano, S., Marcu, G., Monibi, M., Nguyen, D. H., & Yeganyan, M. (2010). Interactive visual supports for children with autism. *Personal and Ubiquitous Computing*, 14(7), 663-680.
- Hayward, D. W., Gale, C. M., & Eikeseth, S. (2009). Intensive behavioural intervention for young children with autism: A research-based service model. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(3), 571-580.
- Heflin, J., & Alaimo, D. F. (2007). *Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices*. Recording for the Blind & Dyslexic.
- Higgins, M., McLaughlin, T. F., Derby, K. M., & Long, J. (2012). The differential effects of direct instruction flashcards on sight-word identification for two preschool students with autism spectrum disorders. *Academic Research International*, 2(3), 394.
- Hoff, E. (2013). *Language development*. Wadsworth, Cengage Learning.
- Hoffman, C. D., Sweeney, D. P., Gilliam, J. E., & Lopez-Wagner, M. C. (2006). Sleep problems in children with autism and in typically developing children. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(3), 146-152.
- Horner, R. H., Carr, R. E., Strain, P. S., Todd, A. W., & Reed, H. K. (2002). Problem behavior interventions for young children with autism: A research synthesis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 423-446.
- Howard, V. F., Williams, B. F., Miller, D., & Aiken, E. (2013). *Very young children with special needs: A foundation for educators, families, and service providers*. Pearson Higher Education.
- Howlin, P. (1989). Changing approaches to communication training with autistic children. *British Journal of Disorders of Communication*, 24(2), 151-168.
- Hurtb, J., Shaw, E., Izeman, S. G., Whaley, K., & Rogers, S. J. (1999). Areas of agreement about effective practices among programs serving young children with autism spectrum disorders. *Infants & Young Children*, 12(2), 17-26.

- Huskens, B., Reijers, H., & Didden, R. (2012). Staff training effective in increasing learning opportunities for school-aged children with autism spectrum disorders. *Developmental Neurorehabilitation*, 15(6), 435-447.
- Ingenmey, R., ve Houten, R. (1991). Using time delay to promote spontaneous speech in an autistic child. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(3), 591-596.
- Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(4), 487.
- Irvin, D. W., Boyd, B. A., & Odom, S. L. (2015). Child and setting characteristics affecting the adult talk directed at preschoolers with autism spectrum disorder in the inclusive classroom. *Autism*, 19(2), 223-234.
- Johnson, E., & Hastings, R. P. (2002). Facilitating factors and barriers to the implementation of intensive home based behavioural intervention for young children with autism. *Child: Care, Health and Development*, 28(2), 123-129.
- Justice, L. M., Cottone, E. A., Mashburn, A., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Relationships between teachers and preschoolers who are at risk: Contribution of children's language skills, temperamentally based attributes, and gender. *Early Education and Development*, 19(4), 600-621.
- Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 51-68.
- Kaiser, A. P., & Roberts, M. Y. (2011). Advances in early communication and language intervention. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 298-309.
- Kaiser, A. P., & Trent, J. A. (2008). Communication intervention for young children with disabilities. S. L. Odom, R.H. Horner, M. E. Snell ve J. Blacher (Eds.). *Handbook of Developmental Disabilities* (p. 224). London: The Guilford Press.

- Kaiser, A. P., Ostrosky, M. M., & Alpert, C. L. (1993). Training teachers to use environmental arrangement and milieu teaching with nonvocal preschool children. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 18(3), 188-199.
- Karahan, Ş., ve Balat, G. U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-14.
- Kırcaali-İftar, G. (2012). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. Tekin İftar E. (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*. (s. 267-321). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G. ve Odluyurt, S. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin kazandırılması. Tekin İftar E. (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (s. 329-368). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kiegle, E., Gilliam, M., Haseloff, J., & Tester, M. (2000). Hyperpolarisation activated calcium currents found only in cells from the elongation zone of Arabidopsis thaliana roots. *The Plant Journal*, 21(2), 225-229.
- Kim, S. H., Paul, R., Tager Flusberg, H., & Lord, C. (2014). Language and communication in autism. Volkmar R. F., Rogers S., Paul R., ve Pelphrey A. K. (Eds.). *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, Fourth Edition.
- Kjelgaard, M. M., & Tager-Flusberg, H. (2001). An investigation of language impairment in autism: Implications for genetic subgroups. *Language and Cognitive Processes*, 16(2-3), 287-308.
- Koegel, R. L., Koegel, L. K., & Carter, C. M. (1999). Pinotal teaching interactions for children with Autism. *School Psychology Review*, 28(4), 576.
- Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1993). Teaching children with autism to initiate to peers: effects of a script fading procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26(1), 121-132.

- Kwok, E. Y., Brown, H. M., Smyth, R. E., & Cardy, J. O. (2015). Meta-analysis of receptive and expressive language skills in autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 9, 202-222.
- Lane, J. D., Shepley, C., & Lieberman-Betz, R. (2016). Promoting expressive language in young children with or at risk for autism spectrum disorder in a preschool classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(10), 3216-3231.
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.
- Lubetsky, M. J. (2011). *Autism spectrum disorder*. New York: Oxford University Press.
- Machado, J. M. (2012). *Early childhood experiences in language arts: Early literacy*. Cengage Learning.
- Marjanovi Umek, L., & Lewnik Musek, P. (2001). Symbolic play: Opportunities for cognitive and language development in preschool settings. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 21(1), 55-64.
- Mayville, E. A., & Mulick, J. A. (Eds.). (2011). *Behavioral foundations of effective autism treatment*. Sloan Publishing.
- McAfee, O. D., & Leong, D. J. (2011). *Assessing and guiding young children's development and learning*. Allyn & Bacon, A Viacom Company, 160 Gould St. Needham Heights.
- McCormick, L. (2003). *Supporting children with communication difficulties in inclusive settings: School-based language intervention* (2nd ed.) Boston: Allyn & Bacon.
- McGee, G. G., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1985). The facilitative effects of incidental teaching on preposition use by autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18(1), 17-31.
- McGee, G. G., Morrier, M. J., & Daly, T. (1999). An incidental teaching approach to early intervention for toddlers with autism. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24(3), 133-146.

- Meisel, J. M. (2011). *First and second language acquisition: Parallels and differences*. Cambridge University Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Moore, M., & Calvert, S. (2000). Brief report: Vocabulary acquisition for children with autism: Teacher or computer instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(4), 359-362.
- Morrison, L., Kamps, D., Garcia, J., & Parker, D. (2001). Peer mediation and monitoring strategies to improve initiations and social skills for students with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3(4), 237-250.
- Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J., & Sherman, T. (1986). Defining the social deficits of autism: The contribution of non-verbal communication measures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27(5), 657-669.
- NAC (2009). National Standards Report. Randolph, Massachusetts.
- Norbury, C. F., & Sparks, A. (2013). Difference or disorder? Cultural issues in understanding neurodevelopmental disorders. *Developmental Psychology*, 49(1), 45.
- Olive, M. L., De la Cruz, B., Davis, T. N., Chan, J. M., Lang, R. B., O'Reilly, M. F., & Dickson, S. M. (2007). The effects of enhanced milieu teaching and a voice output communication aid on the requesting of three children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(8), 1505-1513.
- Ouinn, C. (2016). Şahbaz, Ü., (2016). 100 soruda otizm aileler ve uzmanlar için el kitabı (Ü. Şahbaz, Çev.). Ankara: Anı Yayınları.
- Owens Jr, R. E. (2015). *Language development: An introduction*. Pearson P.
- Özkaya, B. T. (2013). Yaygın Gelişimsel Bozukluklardan Otizm Spektrum Bozukluğuna Geçiş: DSM-V'de Karşımıza Çıkacak Değişiklikler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(2), 127-139.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. John Wiley & Sons, Ltd.

- Paul, R., & Norbury, C. (2012). *Language Disorders from Infancy Through Adolescence-E-Book: listening, speaking, reading, writing, and communicating*. Elsevier Health Sciences.
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., & Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher–child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(4), 431-451.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., Cabell, S. Q., Wiggins, A. K., Turnbull, K. P., & Curenton, S. M. (2012). Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(3), 387-400.
- Pierce, K., & Schreibman, L. (1995). Increasing complex social behaviors in children with autism: Effects of Peer implemented pivotal response training. *Journal of Applied Behavior Analysis, 28*(3), 285-295.
- Pierce, K., & Schreibman, L. (1995). Increasing complex social behaviors in children with autism: Effects of peer implemented pivotal response training. *Journal of Applied Behavior Analysis, 28*(3), 285-295.
- Pierce, S., & Bartolucci, G. (1977). A syntactic investigation of verbal autistic, mentally retarded, and normal children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 7*(2), 121-134.
- Prizant, B. M., & Duchan, J. F. (1981). The functions of immediate echolalia in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 46*(3), 241-249.
- Prizant, B. M., & Duchan, J. F. (1981). The functions of immediate echolalia in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 46*(3), 241-249.
- Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E., & Laurent, A. C. (2003). The SCERTS Model: A transactional, family-centered approach to enhancing communication and socioemotional abilities of children with autism spectrum disorder. *Infants & Young Children, 16*(4), 296-316.

- Proctor-Williams, K., Fey, M. E., & Loeb, D. F. (2001). Parental recasts and production of copulas and articles by children with specific language impairment and typical language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 10(2), 155-168.
- Rakap, S. (2017). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-22.
- Ramondo, N., & Milech, D. (1984). The nature and specificity of the language coding deficit in autistic children. *British Journal of Psychology*, 75(1), 95-103.
- Rapin, I., Dunn, M. A., Allen, D. A., Stevens, M. C., & Fein, D. (2009). Subtypes of language disorders in school-age children with autism. *Developmental Neuropsychology*, 34(1), 66-84.
- Reichow, B., & Volkmar, F. R. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: Evaluation for evidence-based practices within a best evidence synthesis framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(2), 149-166.
- Remington, B., Hastings, R. P., Kovshoff, H., Degli Espinosa, F., Jahr, E., Brown, T., & Ward, N. (2007). Early intensive behavioral intervention: outcomes for children with autism and their parents after two years. *American Journal on Mental Retardation*, 112(6), 418-438.
- Riches, N. G., Loucas, T., Baird, G., Charman, T., & Simonoff, E. (2010). Sentence repetition in adolescents with specific language impairments and autism: An investigation of complex syntax. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 45(1), 47-60.
- Roberts, J. E., Bailey Jr, D. B., & Nychka, H. B. (1991). Teachers' use of strategies to facilitate the communication of preschool children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 15(4), 358-376.
- Robson, C. (1993). *Real world research: A resource for social scientists and practitioners-researchers*. Massachusetts: Blackwell Publishers.

- Rollins, P. R. (1999). Early pragmatic accomplishments and vocabulary development in preschool children with autism. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8(2), 181-190.
- Roth, F. P., & Paul, R. (2002). *Communication intervention principles and procedures. Introduction to clinical methods in communication disorders*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Samson, A. C., Huber, O., & Gross, J. J. (2012). Emotion regulation in Asperger's syndrome and high-functioning autism. *Emotion*, 12(4), 659.
- Sandall, S., Hemmeter, M. L., Smith, B., & McLean, M. (2005). *Division of Early Childhood: Recommended practices-a comprehensive guide for practical application*. Longmont, CO: Sopris West.
- Scherer, N. J., & Olswang, L. B. (1984). Role of mothers' expansions in stimulating children's language production. *Journal of Speech and Hearing Research*, 27(3), 387-396.
- Scheuermann, B., & Webber, J. (2002). *Autism: Teaching does make a difference*. Wadsworth Publishing Company.
- Schoen, E., Paul, R., & Chawarska, K. (2011). Phonology and vocal behavior in toddlers with autism spectrum disorders. *Autism Research*, 4(3), 177-188.
- Schwartz, H., & Drager, K. D. (2008). Training and knowledge in autism among speech-language pathologists: A survey. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(1), 66-77.
- Seol, K. I., Song, S. H., Kim, K. L., Oh, S. T., Kim, Y. T., Im, W. Y., & Cheon, K. A. (2014). A comparison of receptive-expressive language profiles between toddlers with autism spectrum disorder and developmental language delay. *Yonsei Medical Journal*, 55(6), 1721-1728.
- Shillingsburg, M. A., Bowen, C. N., Peterman, R. K., & Gayman, M. D. (2015). Effectiveness of the direct instruction language for learning curriculum among children diagnosed with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 30(1), 44-56.

- Shriberg, L. D., Paul, R., McSweeney, J. L., Klin, A., Cohen, D. J., & Volkmar, F. R. (2001). Speech and prosody characteristics of adolescents and adults with high-functioning autism and Asperger syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 44*(5), 1097-1115.
- Siegel, B., Vukicevic, J., Elliott, G. R., & Kraemer, H. C. (1989). The use of signal detection theory to assess DSM-III-R criteria for autistic disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 28*(4), 542-548.
- Simpson, L. A., & Bui, Y. (2016). Effects of a Peer-Mediated Intervention on Social Interactions of Students with Low-Functioning Autism and Perceptions of Typical Peers. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 51*(2), 162.
- Smith, A. E., & Camarata, S. (1999). Using teacher-implemented instruction to increase language intelligibility of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 1*(3), 141-151.
- Smith, J., Warren, S. F., Yoder, P. J., & Feurer, I. (2004). Teachers' use of naturalistic communication intervention practices. *Journal of Early Intervention, 27*(1), 1-14.
- Smith, V., Mirenda, P., & Zaidman-Zait, A. (2007). Predictors of expressive vocabulary growth in children with autism. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 50*(1), 149-160.
- Spector, J. M., Bishop, M. J., & Ifenthaler, D. (2013). *Educational communications and technology: issues and innovations*. New York: Springer.
- Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., & Rieth, S. (2016). A Pilot Examination of the Adapted Protocol for Classroom Pivotal Response Teaching. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals, 119*, 139.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. London: Sage Publications.
- Stone, W. L., Ousley, O. Y., Yoder, P. J., Hogan, K. L., & Hepburn, S. L. (1997). Nonverbal communication in two-and three-year-old children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 27*(6), 677-696.

- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research* (Vol. 15). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Sucuoğlu, B. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların problem davranışlarının azaltılması. Tekin İftar E. (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*, (s. 181-231). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Şimşek, H., ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tager-Flusberg, H. (1999). A psychological approach to understanding the social and language impairments in autism. *International Review of Psychiatry*, 11(4), 325-334.
- Tager-Flusberg, H., & Sullivan, K. (1998). Early language development in children with mental retardation. J. A. Burack, R. M. Hodapp, & E. Zigler (Eds.). *Handbook of mental retardation and development*. (p. 208). New York: Cambridge University Press.
- Tekin-İftar, E., ve Değirmenci, H. D. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretimi. Tekin İftar E. (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (s. 267-321). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Toğram, B., ve Erbaş, D. (2010). The effectiveness of instruction on mand model–one of the milieu teaching techniques. *Journal of Educational Research*, 38, 198-215.
- Toğram, B., ve Maviş, İ. (2009). Aileler, öğretmenler ve dil ve konuşma terapistlerinin çocuklardaki dil ve konuşma bozukluklarına yönelik tutum ve bilgilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(01), 071-085.
- Topbaş, S. (2011). Konuşma dilinin evrim sürecinde iletişim-dil-konuşma bağıntısı. S.Topbaş (Ed.). *Dil ve kavram gelişimi*. (s.13-15) Ankara: Kök Yayıncılık.
- Toth, K., Munson, J., Meltzoff, A. N., & Dawson, G. (2006). Early predictors of communication development in young children with autism spectrum disorder:

- Joint attention, imitation, and toy play. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(8), 993-1005.
- Trawick-Smith, J. (2013). *Early childhood development: A multicultural perspective*. Pearson Higher Ed.
- Turan, F., & Kaysılı, B. K. (2005). Otistik Özellik Gösteren Çocukların Dil Özellikleri. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji Dergisi*, 13(2), 137-142.
- Turnbull, R., Turnbull, A., Wehmeyer, M.,L., & Shogren, K., A., (2013). *Exceptional Lives: Special Education in Today's School*. Seventh Edition. Pearson
- Tüfekçioğlu, Ü. (2005). Çocuklarda dil ve konuşma bozuklukları ve öğrenmeye etkileri. Ü. Tüfekçioğlu (Ed.). *İşitme, Konuşma ve Görme Sorunları Olan Çocukların Eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2010). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. H. İ. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Vedora, J., & Grandelski, K. (2015). A comparison of methods for teaching receptive language to toddlers with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 48(1), 188-193.
- Volkmar, F. R., Szatmari, P., & Sparrow, S. S. (1993). Sex differences in pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23(4), 579-591.
- Warren, S. F., & Kaiser, A. P. (1986). Incidental language teaching: A critical review. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51(4), 291-299.
- Warren, S. F., Yoder, P. J., Gazdag, G. E., Kim, K., & Jones, H. A. (1993). Facilitating prelinguistic communication skills in young children with developmental delay. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36(1), 83-97.
- Watkins, C. L., & Slocum, T. A. (2004). The components of direct instruction. *Introduction to Direct Instruction*, 28-65.

- Weisleder, A., & Fernald, A. (2013). Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological Science*, 24(11), 2143-2152.
- Weismer, S. E., Lord, C., & Esler, A. (2010). Early language patterns of toddlers on the autism spectrum compared to toddlers with developmental delay. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(10), 1259-1273.
- Weitzman, E., & Greenberg, J. (2002). *Learning language and loving it: A guide to promoting children's social, language, and literacy development in early childhood settings*. Hanen Centre.
- Wellington, J. (2000). *Educational research: Contemporary issues and practical approaches*. Bloomsbury Publishing.
- White, S. W., Keonig, K., & Scahill, L. (2007). Social skills development in children with autism spectrum disorders: A review of the intervention research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(10), 1858-1868.
- Wiersma, W. (1995). *Research methods in education: An introduction*. (6. Edition). Mass: Allyn and Bacon, Boston.
- Wilke, A. E., Tarbox, J., Dixon, D. R., Kenzer, A. L., Bishop, M. R., & Kakavand, H. (2012). Indirect functional assessment of stereotypy in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(2), 824-828.
- Williams, D. L., & Marra, L. J. (2011). Language Interventions. , M.J. Lubetsky, B.L. Handen, & J.J. Mcgonigle (Eds.). *Autism Spectrum Disorder* (s.173-188). Oxford University Press.
- Wing, L. (1981). Language, social, and cognitive impairments in autism and severe mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11(1), 31-44.
- World Health Organization, Autism Spectrum Disorder, January, 2016. Retrieved from <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/autism-spectrum-disorders/en/>
- Yin, R. K. (1989). Case study research: Design and methods, revised edition. *Applied Social Research Methods Series*, 5.

- Yoder, P. J., & Warren, S. F. (2002). Effects of prelinguistic milieu teaching and parent responsivity education on dyads involving children with intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(6), 1158-1174.
- Yosunkaya, E. (2013). Otizm etyolojisinde genetik ve gncel perspektif. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 76(4), 84-88.
- Yüksel, A., Mil, B., & Bilim, Y. (2007). *Nitel araştırma: Neden, nasıl, niçin*. Ankara: Detay Yayıncılık.



EKLER**Ek - A. İzin Dilekçesi**

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Aşağıda adı geçen tez konu başlığım hakkında Ankara il Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma yapmak üzere izin talep etmekteyim.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla arz ederim. 13/03/2017

Alper GÜLAY

Telefon No: 0546 773 65 17

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
ADI SOYADI - ÖĞRENCİ NUMARASI	Alper GÜLAY - 14610404
ANABİLİM DALI	Özel Eğitim Anabilim Dalı
PROGRAMI	Yüksek Lisans
TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. Funda ACARLAR
TEZ BAŞLIĞI	Özel Eğitim Öğretmenlerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Dil Gelişimlerini Desteklemek Amacıyla Kullandıkları Yöntemler Üzerine Nitel Bir Çalışma
ARAŞTIRMA YAPILACAK İL	ANKARA
İZİN ALINACAK KURUM	ANKARA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

Ekler :

- 1- Tez önerisi
- 2- Çalışma yapılacak özel eğitim kurumları listesi
- 3- Görüşme soruları

Ek - B. İzin Belgesi

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 98761816-302.08.01/E.1314

22.03.2017

Konu : Alper GÜLAY'ın Uygulama İzni Hakkında

ANKARA İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitümüz Özel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Alper GÜLAY, Prof.Dr.Funda ACARLAR danışmanlığında yürüttüğü "Özel Eğitim Öğretmenlerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Dil Gelişimlerini Desteklemek Amacıyla Kullandıkları Yöntemler Üzerine Nitel Bir Çalışma" konulu tez çalışması kapsamında Ankara İli Merkez İlçelerinde bulunan ekli listede isimleri belirtilen Özel Eğitim Okullarında araştırma yapmak istemektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçen öğrenciye yapacağı tez çalışması için gereken iznin verilmesi hususunda gereğini saygılarımla arz ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. İsmail GÜVEN
Müdür

Ek : Dilekçe örneği (1 Sayfa) Okulların Listesi (1 Sayfa) Görüşme Formu (2 Sayfa) Tez önerisi(26 Sayfa)

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR

22.1.03.120.17

Süreyya SARIKAYA
Memur

Not: 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : RBQMIGBKOZXDWEAJN Belge Takip Adresi: <http://belgedogrulama.ankara.edu.tr/>
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Cebeci Yerleşkesi 06590; Cebeci/Ankara /ANKARA
Telefon No: 0312 362 99 05 / 5322 Belge Geçer No: 0312 362 73 97
e-posta: ebens@education.ankara.edu.tr internet adresi: -

Bilgi için: Reyhan Coşkun TAKINCI
Memur
Telefon No: (312) 362 99 06-5315

Ek - C. Bilgi Formu

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencileriyle Etkileşimlerinde Dil Gelişimini Desteklemek Amacıyla Kullandıkları Stratejilerin Belirlenmesi

Demografik Bilgiler

Öğretmenin ;

Adı Soyadı	
Doğum Tarihi	
Eğitim Durumu/ Mezun Olduğu Lisans Programı	
Öğretmenlik Tecrübesi	
Otizimli Bireyler ile Çalışma Tecrübesi	

Ek-D. Katılımcıların Görüşlerine Yönelik Tablolar

Tablo 4. Öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin dil gelişimlerini desteklemekte kullandıkları yöntemler

Öğretmenlerin OSB Olan Öğrencilerin Dil Gelişimlerini Desteklemekte Kullandıkları Yöntemler	n	Frekans	%
Doğal Öğretim Yöntemi	10	13	68
Doğrudan Öğretim Yöntemi	5	6	32
Toplam	15	19	100

Tablo 5. OSB olan okul öncesi öğrencilerin dil gelişimlerini desteklemekte amacıyla kullanılan yöntemleri seçme nedenleri

Öğretmenlerin OSB olan Öğrencilerinin Dil Gelişimini Desteklemek Amacıyla Kullandıkları Yöntemleri Seçme Nedenleri	n	Frekans	%
Materyal Doğrultusunda Yöntem Seçimi	2	2	12
Yöntemin Etkili Olması	12	12	70
Öğretmenin Yönteme Aşına Olması	3	3	18
Toplam	17	17	100

Tablo 6. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının öğretmenin yöntem seçimini etkileme durumu

Öğrencilerin Bireysel Farklılıklarının Öğretmenlerin Yöntem Seçimini Etkileme Durumu	n	Frekans	%
Eğitim Programını Çocuğa Göre Hazırlamak	10	10	50
Başka yetersizlikten Etkilenme	3	4	20
Cinsiyet	3	3	15
Bilişsel Gelişim Durumu	2	2	10
Eğitim programının her öğrenci için aynı olması	1	1	5
Toplam	19	20	100

Tablo 7. Öğretmenlerin OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklemek amacıyla yöntemleri kullanırken yararlandıkları materyal ve teknolojiler

Öğretmenlerin OSB Olan Öğrencilerinin Dil Gelişimini Desteklerken Kullandıkları Materyal ve Teknolojiler	n	Frekans	%
Oyuncak	13	18	38
Resimli kartlar	9	9	19
Video	6	6	13
Bilgisayar, Tablet ve telefon uygulamaları	8	8	17
Kitaplar	5	5	11
Gerçek nesnelere	1	1	2
Toplam	42	47	100

Tablo 8. Öğretmenlerin OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklerken yaşadıkları güçlükler

Öğretmenlerin OSB Olan Okul Öncesi Öğrencilerin Dil Gelişimlerini Desteklerken Yaşadıkları Güçlükler	n	Frekans	%
Problem davranışlar	7	8	25
Ekolali	6	6	18
Yeterlilik ile ilgili kaygı	3	4	12
Seslendirme sınırlılıkları	4	4	12
Söz öncesi iletişim becerilerinde güçlük	3	3	9
Artikülasyon	2	2	6
Genellemede yaşanan güçlükler	2	2	6
Ailenin destek vermemesi	2	2	6
Dikkat süresinin kısa olması	1	1	3
Derse hazırlık ve materyal hazırlamakta güçlük yaşamak	1	1	3
Toplam	31	33	100

Tablo 9. Öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerle yönelik çözüm önerileri

Öğretmenlerin Yaşadıkları Güçlüklerle Yönelik Çözüm Önerileri	n	Frekans	%
Aile ile işbirliği yapmak	7	7	23
Dil konuşma terapistinden yardım almak	5	5	18
Ders saatinin arttırılması	4	4	13
Uygulamalı eğitim almak	4	4	13
Çocuğun anaokuluna devam etmesi	2	2	7
Dil kullanımının genellenmesine yönelik çalışmalar yapmak	2	2	7
Problem davranışların azaltılmasına yönelik çalışmalar yapmak	2	2	7
Yapılandırılmış ortam hazırlamak	1	1	3
Seminer	1	1	3
Pekiştireç kullanımı	1	1	3
Dil öncesi becerilerin desteklenmesi	1	1	3
Toplam	30	30	100

Tablo 10. OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerin öğretmenlerle iletişime geçme amacıyla dili kullanma nedenleri

Öğretmenle İletişime Geçme Amacıyla Dili Kullanma Nedenleri	n	Frekans	%
İstek belirtme-Yardım istemek ve taleplerin karşılanması amacıyla kullanım	14	16	76
Sosyal amaçlı kullanım	4	5	24
Toplam	18	21	100

Tablo 11. OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerin dilin sosyal amaçlı kullanımına yönelik çalışmalar

Öğretmenlerin Dilin Sosyal Amaçlı Kullanımına Yönelik Çalışmaları	n	Frekans	%
Akranları ile bir araya getirmek	7	8	40
Sohbet etmek	5	5	25
Aile ile işbirliği yapmak	3	3	15
Genelleme amacıyla diğer kurumlar ve öğretmenlerle işbirliği yapmak	4	4	20
Toplam	19	20	100

Tablo 12. OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrenciler ile öğretmenlerin etkileşimleri sırasında dili öğrenmelerini kolaylaştırmak ve hızlandırmak amacıyla kullandıkları yöntemler

OSB Olan Okul Öncesi Öğrenciler İle Öğretmenlerin Etkileşimleri Sırasında Dili Öğrenmelerini Kolaylaştırmak ve Hızlandırmak Amacıyla Kullandıkları Stratejiler	n	Frekans	%
Model olma	13	16	67
Doğru sorular sorma	4	5	21
Bekleme süreli öğretim	2	2	8
Fırsat öğretimi	1	1	4
Toplam	20	24	100

Tablo 13. OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerin ses bilgisini desteklemek amacıyla öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ve yaptıkları çalışmalar

OSB Olan Okul Öncesi Dönemdeki Öğrencilerinin				
Ses Bilgisini Desteklemek Amacıyla Kullanılan	n	Frekans	%	
Yöntemler ve Yaptıkları Çalışmalar				
Model olma	10	11	79	
Dil egzersizleri yapmak	3	3	21	
Toplam	13	14	100	

Tablo 14. OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerin ses bilgisini desteklemek amacıyla herhangi bir çalışma yapmama nedenleri

Öğretmenlerin OSB Olan Okul Öncesi Dönemdeki Öğrencilerinin Ses Bilgisini Desteklemek Amacıyla Katılımcıların Çalışma	n	Frekans	%	
Yapmama Nedenleri				
Dil Konuşma terapistine yönlendirmek	1	1	50	
Yeterli bilgiye sahip olmamak	1	1	50	
Toplam	2	2	100	

Tablo 15. OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerin biçimbirim bilgisini desteklemek amacıyla öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ve yaptıkları çalışmalar

OSB Olan Okul Öncesi Dönemdeki Öğrencilerinin Biçimbirim Bilgisini Desteklemek Amacıyla Kullanılan Yöntemler ve Yaptıkları Çalışmalar	n	Frekans	%
Model olma	4	6	55
Soru sormak	3	3	27
Hikaye kitabı okumak	1	1	9
Akranları ile bir araya getirmek	2	1	9
Toplam	10	11	100

Tablo 16. Öğretmenlerin OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerin biçimbirim bilgisini desteklemek amacıyla bir çalışma yapmama nedenleri

Öğretmenlerin OSB Olan Okul Öncesi Dönemdeki Öğrencilerinin Biçimbirim Bilgisini Desteklemek Amacıyla Çalışma Yapmama Nedenleri	n	Frekans	%
Çocuğun düzeyinin uygun olmaması	2	3	33
Çocuğa fayda sağlamayacağına olan inanç	1	1	11
Lisans ders içeriğinin yetersiz olması	1	1	11
Çalışma yapmadığına yönelik neden belirtmeyen ifadeler	1	4	55
Toplam	5	9	100

Tablo 17. OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerin sözdizim kurallarını desteklemek amacıyla öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ve yaptıkları çalışmalar

OSB Olan Okul Öncesi Dönemdeki Öğrencilerinin Sözdizimi Kurallarını Desteklemek Amacıyla Kullanılan Stratejiler Ve Çalışmalar	n	Frekans	%
Model olma	7	9	69
Hikaye okumak	1	1	8
Akranları ile bir araya getirmek	1	1	8
Sözdizimi kurallarını nasıl desteklediğine yönelik görüş belirtmeyen ifadeler	2	2	15
Toplam	11	13	100

Tablo 18. Öğretmenlerin OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerin sözdizim kurallarını desteklemek amacıyla bir çalışma yapmama nedenleri

OSB Olan Okul Öncesi Dönemdeki Öğrencilerinin Sözdizimi Kurallarını Desteklememe Nedenleri	n	Frekans	%
Öğrencinin düzeyi	1	1	25
Eğitim programının sabit içerikli olması	1	1	25
Söz dizim kurallarını desteklemeye yönelik çalışma yapmadığına neden belirtmeyen ifadeler	2	2	50
Toplam	4	4	100

Tablo 19. OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerin sözcük dağarcığını desteklemek amacıyla öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ve yaptıkları çalışmalar

OSB Olan Okul Öncesi Dönemdeki Öğrencilerinin Sözcük Dağarcığını Desteklemek Amacıyla Kullanılan Stratejiler Ve Çalışmalar	n	Frekans	%
Eğitsel materyal kullanımı	5	8	40
Model olma	4	4	20
Oyun oynamak	3	3	15
Gerçek nesnelere isimlendirme	3	3	15
Video kullanımı	2	2	10
Toplam	17	20	100

Tablo 20. Öğretmenlerin OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerin sözcük dağarcığını desteklemek amacıyla bir çalışma yapmama nedenleri

OSB Olan Okul Öncesi Dönemdeki Öğrencilerinin Sözcük Dağarcığını Desteklememe Nedenleri	n	Frekans	%
Daha büyük yaşlarla çalışmakta	1	1	100
Toplam	1	1	100

Tabo 21. OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerin Kullanımbilgisini desteklemek amacıyla öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ve yaptıkları çalışmalar

OSB Olan Okul Öncesi Dönemdeki Öğrencilerinin Kullanımbilgisini Desteklemek Amacıyla Kullanılan Stratejiler Ve Çalışmalar	n	Frekans	%
Sohbet etmek	9	14	70
Model olma	2	2	10
Farklı kişiler ile sohbet etmesini sağlamak	2	2	10
Aile ile işbirliği yapmak	1	1	5
Video model yöntemi	1	1	5
Toplam	15	20	100

Tablo 22. OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerin dil gelişimlerini desteklemek amacıyla yapılan çevresel düzenlemeler

OSB Olan Okul Öncesi Dönemdeki Öğrencilerin Dil Gelişimlerini Desteklemek Amacıyla Yapılan Çevresel Düzenlemeler	n	Frekans	%
Ulaşılmaz hale getirme	5	6	86
Sınırlı oranda verme	1	1	14
Toplam	6	7	100

Ek - E. Görüşme Soruları

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Özel eğitim öğretmenlerinin, okul öncesi dönemdeki otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan öğrencilerinin dil gelişimini desteklemek amacıyla kullandıkları yöntemlerin incelenmesine yönelik sorular.

- 1- Okul öncesi dönemdeki OSB olan öğrencilerinizin dil gelişimlerini desteklemek için hangi yöntemleri kullanmaktasınız? / Neden bu yöntemleri kullanmaktasınız?
- 2- OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinizin dil gelişimlerini desteklemek konusunda güçlük yaşamakta mısınız? Yaşadığınız güçlükler nelerdir? Yaşadığınız bu güçlüklerle yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?
- 3- OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinizin dil gelişimini desteklemek amacıyla yöntemleri kullanırken ne gibi materyal ve teknolojilerden faydalanıyorsunuz?
- 4- OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinizle etkileşiminiz sırasında dili öğrenmelerini kolaylaştırmak / hızlandırmak için neler yaparsınız?
- 5- OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencilerinizin bireysel farklılıkları yöntem seçiminizi etkilemekte midir? Nasıl?
- 6- OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencileriniz sizinle ne amaçla iletişime geçmektedirler?
- 7- Sizce OSB olan okul öncesi dönemdeki öğrencileriniz dili sadece taleplerinin karşılanması amacıyla mı kullanırlar? Sosyal amaçlı olarak kullanılması için siz neler yapıyorsunuz?

Özel eğitim öğretmenlerinin okul öncesi dönemde OSB olan öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklemek amacıyla kullandıkları yöntemlerin dilin bileşenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik sorular.

- 1- Ses bilgisi (fonem) konuşma seslerinin üretimi ve seslerin dilin kurallarına uygun olarak birleştirilmesi ile ilgilidir. Okul öncesi dönemde OSB olan öğrencinizin dilin ses sistemini organize ederek sesleri doğru kullanımını (sesbilgisi) desteklemek amacıyla çalışmalar yapmakta mısınız? Ne gibi destekleme yöntemlerini kullanmaktasınız? / (Cevap hayır ise) Neden?
- 2- Biçimbirim bilgisi (morfoloji), dildeki kökler ve eklerin birleşme şekilleri ve çekim özellikleriyle ilgilidir. Okul öncesi dönemde OSB olan öğrencilerinizin Türkçe ekleri öğrenmelerini ve doğru şekilde kullanmalarını desteklemek amacıyla çalışmalar yapmakta mısınız? Ne gibi destekleme yöntemlerini kullanmaktasınız? / (Cevap hayır ise) Neden?
- 3- Cümlenin yapısını oluşturan öğelerin anlamlı bir biçimde birleştirilmesi söz dizimi olarak adlandırılmaktadır. Okul öncesi dönemde OSB olan öğrencilerinizin sözdizimi kurallarını, farklı cümle tiplerini öğrenmelerini desteklenmesi amacıyla çalışmalar yapmakta mısınız? Ne gibi destekleme yöntemlerini kullanmaktasınız? / (Cevap hayır ise) Neden?
- 4- Sözcük dağarcığı dilin içeriğinin göstergesidir. Okul öncesi dönemde OSB olan öğrencilerinizin sözcük dağarcığını desteklemek için çalışmalar yapmakta mısınız? Ne gibi destekleme yöntemlerini kullanmaktasınız? / (Cevap hayır ise) Neden?
- 5- Kullanım bilgisi (pragmatik) sosyal bağlamda dilin belli bir amaca yönelik işlevi ve iletişim amacına uygun kullanımınıdır. Okul öncesi dönemde OSB olan öğrencilerinizin farklı amaçlarla iletişim kurmalarını, bağlama uygun konuşmalarını ve karşılıklı konuşma (sohbet) kurallarını öğrenmeleri amacıyla çalışmalar yapmakta mısınız? Ne gibi destekleme yöntemlerini kullanmaktasınız? / (Cevap hayır ise) Neden?

Ek - F. İzin Belgesi (Öğretmen)**İZİN BELGESİ****Tarih : .../.../2017**

Sayın öğretmenler,

Yapılacak olan görüşmenin amacı, özel eğitim öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencileriyle etkileşimlerinde kullandıkları dil gelişimlerini destekleme amaçlı stratejilerin/yöntemlerin incelenmesidir.

Araştırma yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak, yüz yüze görüşme şeklinde gerçekleştirilecektir. Yapacağımız görüşme araştırmamın temelini oluşturmaktadır. Yapacağımız görüşmelerin analizini yapabilmek için ses kaydına alınacaktır. Ses kayıtları bilimsel veri olarak kullanılmanın haricinde başka bir amaçla asla kullanılmayacaktır. İki araştırmacıdan başka kimse tarafından dinlenilmeyecektir. Araştırmanın katılımcıları bu çalışmadan kaynaklı herhangi bir mağduriyet yaşamayacaktır.

Tüm bu açıklamaları anlamış ve kabul etmiş bulunmaktayım. Yukarıda yazılı bilgilerin yerine getirileceği bu çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.

Araştırmacı

Katılımcı

Alper GÜLAY